

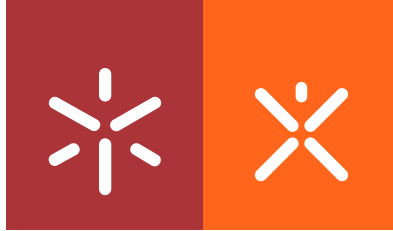


Jocilene Maria da Conceição Silva

Inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental na cidade de Manaus: uma análise crítica a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jocilene Maria da Conceição Silva

**Inclusão de alunos com deficiência
intelectual nas turmas regulares do ensino
fundamental na cidade de Manaus: uma
análise crítica a partir das vozes dos sujeitos
envolvidos no processo**

Tese de Doutorado
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Especial

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Ana Maria da Silva Pereira
Henriques Serrano**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos são a **DEUS** por ter concedido o dom da vida, e ter permitido que eu chegasse até aqui, apesar de todos os obstáculos e aflições, sua graça sempre me alcançou em todos os momentos de minha vida, por isso a ele, elevo toda minha gratidão e meu louvor.

Agradeço à minha filha Nathalie Anne Conceição de Barros por sempre estar próxima e ser minha motivação para crescer em todos os aspectos de minha existência, pela paciência durante o período de elaboração da pesquisa, e por me encorajar a concluir o curso.

À minha mãe Maria de Lourdes da Conceição Silva que hoje vive no plano espiritual, mulher simples, costureira que pelo fato de fazer parte das minorias excluídas, estudou somente até o 5º ano do ensino fundamental, mas foi a pessoa mais sábia e amorosa que conheci, alfabetizou todos os filhos antes de ingressarem na escola, foi minha primeira e melhor educadora.

À minha tia Alair dos Anjos da Silva de Miranda, pelo amparo na minha infância e adolescência e pelo grande incentivo acadêmico.

À minha orientadora Dra. Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano, pelas excelentes orientações, por não ter me abandonado no meio do caminho, por não ter largado as minhas mãos, compreendendo minhas dificuldades. A ela, sou extremamente grata.

Agradeço a todos os funcionários da UMINHO que mesmo de longe sempre estiveram presentes nos auxiliando e orientando quanto aos procedimentos necessários à permanência no curso de doutoramento.

Aos meus colegas de turma que tiveram a coragem de sair de nosso país e deslocaram-se para outro continente em busca de formação, principalmente minha amiga- irmã Maria Roseane Gonçalves de Menezes que sempre esteve comigo compartilhando tanto dos bons, quanto dos maus momentos.

A todos os meus familiares, pelo fato de desejarem que eu concluísse o curso e conquistasse esse título.

Às minhas sobrinhas Beatriz Araújo Silva, Eduarda Fernandes da Silva, Isabelle Cunha Silva (diagnosticadas com TEA), à minha sobrinha Analua Victória Franco Printes (deficiente física em função de Paralisia Cerebral) e à todas as pessoas com deficiência, por existirem e nos ensinarem a beleza da diversidade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental na cidade de Manaus: uma análise crítica a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo

RESUMO

A presente tese, intitulada “Inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental na cidade de Manaus: uma análise crítica a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo”, teve como objetivo principal compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus. Assim, a pesquisa permitiu-nos compreender quais são os benefícios da inclusão, bem como quais são as principais barreiras que dificultam a sua implementação. Para isso, foram ouvidas as vozes de vários sujeitos que de alguma forma são partícipes e protagonistas desse processo. O referencial teórico utilizado partiu de um levantamento bibliográfico realizado em banco de teses e artigos nacionais e internacionais sobre o tema em questão. O estudo empírico foi realizado em cinco escolas do sistema público de educação municipal de Manaus, selecionadas como inclusivas por terem vários estudantes com deficiência intelectual matriculados e frequentando suas turmas do ensino regular. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, com a realização de estudos de caso e coletas de dados realizadas por meio de entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram gestores, cinco coordenadores pedagógicos, professores, pais de estudantes com deficiência intelectual e pais de estudantes sem deficiência, além de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual, perfazendo um total de 35 sujeitos. Os dados foram analisados seguindo as orientações da análise do conteúdo de Bardin (2011). Dentre os resultados apontados pela pesquisa destaca-se que os profissionais da área da educação apresentam concepções muito tradicionais acerca do conceito, características e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, vendo a deficiência intelectual sob a lente do modelo médico biológico, ignorando que as influências do meio e as interações sociais estabelecidas podem contribuir para a melhoria do desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes. Dentre os fatores escolares que necessitam ser modificados para que a política de inclusão seja de fato concretizada e melhorada, destacam-se a redução do número de estudantes das turmas do ensino fundamental que receberam estudantes com deficiência inclusos; o contato mais direto e colaborativo entre os professores das turmas regulares e professores das salas de recursos em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes com deficiência; políticas de formação continuada para melhor capacitar os professores, principalmente das turmas regulares, para que eles desenvolvam uma educação de qualidade para todos os estudantes, sobretudo para os estudantes com deficiência intelectual; melhorias na infraestrutura das escolas e aquisição de recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência. Os resultados também indicam que os principais objetivos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não estão sendo concretizados, visto que os estudantes com deficiência intelectual apesar de terem acesso às escolas, não participam efetivamente das atividades escolares e não estão conseguindo de fato aprender os conhecimentos curriculares pela ausência de adaptações adequadas às suas necessidades.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Ensino Fundamental, Inclusão.

Inclusion of students with intellectual disabilities in regular elementary school classes in the city of Manaus: a critical analysis based on the voices of the subjects involved in the process

ABSTRACT

The present thesis, entitled “Inclusion of students with intellectual disabilities in regular elementary school classes in the city of Manaus: a critical analysis based on the voices of the subjects involved in the process”, had as its main goal understanding the main barriers that hinder the process of inclusion of students with intellectual disabilities in regular elementary school classes, as well as the facilitating aspects of the current inclusion model implemented by the Municipal Department of Education (SEMED) of the city of Manaus. With this, it was verified what the benefits of inclusion are, as well as what are the main barriers that hinder its implementation. To this end, the voices of several subjects who in some way are participants and protagonists of this process were heard. The theoretical framework used came from a bibliographical survey carried out in a database of national and international theses and articles on the topic in question. The empirical study was carried out in five schools in the public municipal education system of Manaus, selected as inclusive because they had several students with intellectual disabilities enrolled and attending their regular education classes. The methodological option was a qualitative approach, with case studies and data collection carried out through interviews. The research subjects were five managers, pedagogical coordinators, teachers, parents of students with intellectual disabilities, parents of students without disabilities and five students diagnosed with intellectual disabilities, making a total of 35 subjects. The data was analyzed following the content analysis guidelines of Bardin (2011). Among the results highlighted by the research, it is highlighted that education professionals present very traditional conceptions about the concept, characteristics and development of students with intellectual disabilities, seeing intellectual disability through the lens of the biological medical model, ignoring that the influences of environment and established social interactions can contribute to improving students' social and cognitive development. Among the school factors that need to be modified so that the inclusion policy is actually implemented and improved, the following stand out: the reduction in the number of students in elementary school classes that included students with disabilities; more direct and collaborative contact between teachers in regular classes and teachers in resource rooms in order to improve the learning of students with disabilities; continuing training policies to better train teachers, especially in regular classes, so that they can develop quality education for all students, especially for students with intellectual disabilities; improvements in school infrastructure and acquisition of pedagogical resources adapted to the needs of students with disabilities. The results also indicate that the main objectives of the special education policy from the perspective of inclusive education are not being achieved, since students with intellectual disabilities, despite having access to schools, do not participate effectively in school activities and are not actually able to learn. curricular knowledge due to the lack of adaptations suited to their needs.

Keywords: Elementary School, Inclusion, Intellectual Disability.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
LISTA DE SIGLAS	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xiii

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULO I	5
-------------------------	----------

1. DA EXCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO EDUCACIONAL: ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	5
---	----------

1.1 Atendimento Educacional a Pessoa com Deficiência da Antiguidade à Contemporaneidade	5
1.1.1 Criação de Instituições para Atendimento Educacional de Pessoas com Deficiência (<i>Paradigma da Segregação</i>)	7
1.1.2 Paradigma de Serviços (<i>Integração Educacional</i>).....	8
1.1.3 Paradigma da Inclusão.....	10
1.1.3.1 Primeiras Experiências de Inclusão Educacional.	11

As primeiras experiências de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares aconteceram nos Estados Unidos na década de 1970, momento em que os serviços realizados pelos sistemas educativos sofreram mudanças relacionadas aos locais onde eram realizados. Esses serviços que anteriormente eram oferecidos em escolas e classes que atendiam somente alunos com deficiência, considerados espaços de segregação, passaram a ser efetivados em escolas regulares (Sawyer et al. 1994).....

1.1.3.2 Documentos de Âmbito Internacional.....	14
---	----

Dentre os documentos de âmbito internacional, menciona-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual foi elaborada após o genocídio dos judeus pelo povo alemão durante o período da segunda grande guerra mundial. Nos seus Artigos 1, 3 e 26, está explícito que todos têm direitos iguais, dentre eles, estão resguardados os direitos educacionais, a lei também afirma que a educação fundamental deve ser oferecida gratuitamente, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da personalidade humana (UNESCO, 1948).

1.1.4 Atendimento Educacional às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais no Brasil.....	15
---	----

1.1.4.1 Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	20
---	----

Dessa forma, no Brasil, desde 2008, vivencia-se a inclusão escolar em todo território, apesar de bem antes disso, já estar prevista em várias leis internacionais e nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990,

dentre outros documentos legais. A materialização da inclusão, de fato, passou a ocorrer após a elaboração do documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), o qual consolidou esse processo, orientando a todos os sistemas de educação a incluírem as crianças público-alvo da Educação Especial (crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades\superdotação) em turmas regulares, bem como a receberem o Atendimento Educacional Especializado.....	20
1.1.4.2 Matrículas de Pessoas com Deficiência em Turmas Regulares nas Escolas Brasileiras.	22
De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2010, houve o aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (com deficiência), em turmas regulares, totalizando 484.332 estudantes, o que correspondeu a 492,8 % de aumento. Com relação à quantidade de escolas comuns que passaram a receber estudantes com deficiência em turmas regulares, o aumento atingiu o percentual de 550%. E no que se refere à acessibilidade, aumentou em torno de 323%, totalizando 28.650 estabelecimentos de ensino dentro dos padrões de acessibilidade, possibilitando o acesso e a participação de estudantes com deficiência. (Ministério da Educação, 2010). A figura 1 referente ao Censo escolar realizado no ano de 2010, demonstra o que foi revelado acima.....	22
1.1.4.3 A implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Cidade de Manaus.....	25
A inclusão de alunos com deficiência no Brasil começou a ser concretizada a partir do ano de 2008, com a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Dessa forma, cada Estado e município brasileiro, passou a colocar em prática o que está previsto nesse documento legal, regulamentando-o com decretos e resoluções próprias de acordo com a realidade de seus sistemas educativos.....	25

CAPÍTULO II 30

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COMPORTAMENTO ADAPTATIVO 30

2.1 Conceituando Deficiência Intelectual.....	30
2.2 Deficiência Intelectual: Aspectos da Etiologia	33
2.3 Diagnóstico da Pessoa com Deficiência Intelectual.....	35
2.4 Comportamento Adaptativo	39
2.5 Concepções a respeito da Deficiência Intelectual: o modelo médico-biológico e o modelo social... 41	
2.6 As contribuições da teoria histórico-cultural de Levy Vygotsky para o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual	43
2.7 Deficiência Primária x Deficiência Secundária	55
2.8 Deficiência e Processos Compensatórios	55
2.9 Processos Compensatórios da Pessoa com Deficiência Intelectual	56

CAPÍTULO III 59

3 INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) 59

3.1 Resultados de buscas de Teses na CAPES e BDTD	60
3.2 Resultados das Buscas de Artigos Científicos na CAPES e SCIELO	68
3.3 Resultados das Buscas de Artigos Científicos na Plataforma REDALYC	70
3.4 Resultados das Buscas de Artigos Científicos Internacionais na Plataforma ERIC	71
3.5 Análise dos Estudos Encontrados	83

CAPÍTULO IV 84

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 84

4.1 Abordagem Qualitativa.....	84
4.2 Estudo de Campo.....	85
4.3 Estudo de Caso.....	86
4.4 Caracterização das Escolas	89
4.4.1 Caracterização da Escola A- DDZ Sul.....	89
4.4.2 Caracterização da Escola B- DDZ Norte.....	90
4.4.3 Caracterização da Escola C- DDZ Oeste.....	91
4.4.4 Caracterização da Escola D- DDZ Leste I.....	93
4.4.5 Caracterização da Escola E- DDZ Leste II.....	94
4.5 Problemática, Questões de Investigação e Objetivos.....	95
4.6 Coleta de Dados.....	96
4.7 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	100
4.8 Participantes da Pesquisa.....	101
4.8.1 Caracterização dos Participantes.....	102
Para a melhor compreensão da caracterização dos participantes, foram elaboradas as figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16.	102
4.9 Análise dos Dados.....	107

CAPÍTULO V 110

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO ESTUDO DE CAMPO RELACIONADO ÀS VOZES DOS GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES..... 110

5.1 Categoria Necessidades Educativas Especiais de Caráter Intelectual	110
5.1.1 Subcategoria Características do Estudante com Deficiência Intelectual.....	110
5.1.2 Subcategoria Desenvolvimento acadêmico/escolar do estudante com DI.....	115
5.2 Categoria Práticas Pedagógicas dos profissionais da educação (Docentes das turmas regulares e Salas de Recursos), para atendimento educacional de estudantes com Deficiência Intelectual Inclusos em turmas regulares	117
5.2.1 Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com deficiência intelectual	129
5.3 Categoria Formação de professores para atender a estudantes com DI	134
5.4 Categoria Educação Inclusiva	143
5.4.1 Subcategoria Benefícios da Educação Inclusiva.....	148
A respeito dos benefícios da inclusão, os gestores e coordenadores pedagógicos se pronunciaram afirmando o que consta na figura 35.	148
5.4.2 Obstáculos para o processo de inclusão escolar	153
5.5 Percepção dos Responsáveis/Pais sobre a Inclusão de Estudantes com DI em Turmas Regulares do Ensino Fundamental.....	156

CAPÍTULO VI 171

6 RESULTADOS DA VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUSOS EM TURMAS REGULARES 171

6.1 Perfil dos Estudantes 177

6.1.1 Perfil do Estudante da Escola A (EEA) 177

6.1.2. Perfil do Estudante da Escola B (EEB) 178

6.1.3 Perfil do Estudante da Escola C (EEC) 180

6.1.4 Perfil do Estudante da Escola D (EED) 181

6.1.5 Perfil do Estudante da Escola E (EEE) 182

6.2. Análise dos Resultados da Pesquisa de Campo (Estudos de Caso) 184

CONSIDERAÇÕES FINAIS 189

ANEXO I 218

Autorização do Comitê de ética da Plataforma Brasil 218

ANEXO II 224

Documento de Autorização para a Realização da Pesquisa nas Escolas Públicas Municipais de Manaus
..... 224

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEM- Currículo Escolar Municipal

CPEA-Coordenador Pedagógico da Escola A

CPEB- Coordenador Pedagógico da Escola B

CPEC- Coordenador Pedagógico da Escola C

CPED-Coordenador Pedagógico da Escola D

CPEE- Coordenador Pedagógico da Escola E

DI- Deficiência Intelectual

DDZ- Divisão Distrital Zonal

EA-Escola A

EB-Escola B

EC-Escola C

ED-Escola D

EE-Escola E

EEA-Estudante da Escola A

EEB-Estudante da Escola B

EEC-Estudante da Escola C

EED-Estudante da Escola D

EEE-Estudante da Escola E

GEA- Gestor da Escola A

GEB- Gestor da Escola B

GEC-Gestor da Escola C

GED- Gestor da Escola D

GEE- Gestor da Escola E

MEC-Ministério da Educação e Cultura

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNEEPEI- Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PSRMEA- Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola A

PSRMEB- Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola B

PSRMEC- Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola C

PSRMED-Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola D

PSRMEE- Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola E

PTREA-Professor de Turma Regular da Escola A

PTREB- Professor de Turma Regular da Escola B

PTREC- Professor de Turma Regular da Escola C

PTRED- Professor de Turma Regular da Escola D

PTREE- Professor de Turma Regular da Escola E

QI- Quociente de Inteligência

REDIEA- Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola A

REDIEB- Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola B

REDIEC- Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola C

REDIED- Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola D

REDIEE- Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola E

RESDEA-Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola A

RESDEB-Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola B

RESDEC- Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola C

RESDED-Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola D

RESDEE-Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola E

RSI – Revisão Sistemática Integrativa

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SCIELO- Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Indicadores do Censo Escolar – INEP - 2010	23
Figura 2 Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil (2008 a 2016)	23
Figura 3 Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental (2008 a 2016).....	24
Figura 4 Número de SR e SRM por Zonas Distrital.....	26
Figura 5 Caracterização dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular em 2017.....	28
Figura 6 Classificação de Deficiência Intelectual de acordo com o QI.....	31
Figura 7 Pesquisas realizadas (teses) envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual.....	61
Figura 8 Pesquisas (artigos) realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas Bases de dados CAPES e SCIELO	69
Figura 9 Pesquisas (artigos) realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Bases de dados REDALYC	70
Figura 10 Pesquisas (artigos) internacionais realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Bases de dados ERIC	71
Figura 11 Caracterização dos Gestores escolares: Faixa etária, Gênero, Tempo de Experiência no exercício do magistério e Formação.....	102
Figura 12 Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos: Gênero, Faixa etária, Tempo de experiência e Formação	103
Figura 13 Caracterização dos Professores de Turmas Regulares: Gênero, Idade, Tempo de experiência e Formação	104
Figura 14 Caracterização dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recursos (SRM): Gênero, Idade, Tempo de experiência e Formação	104
Figura 15 Idade, grau de escolaridade e profissão dos responsáveis por alunos com deficiência intelectual.....	105
Figura 16 Idade, grau de escolaridade e profissão dos responsáveis por alunos sem deficiências..	106

Figura 17 Idade, série e diagnóstico dos Estudantes com Deficiência Intelectual observados e avaliados no ano de 2022.....	106
Figura 18 Categorias e Subcategorias que emergiram a partir das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.....	109
Figura 19 Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos sobre as características dos estudantes com deficiência intelectual	111
Figura 20 Percepção dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos sobre as características dos estudantes com deficiência intelectual.....	113
Figura 21 Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos multifuncionais sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual.....	115
Figura 22 Práticas Pedagógicas de Professores das Turmas Regulares Frente aos Estudantes com Deficiência Intelectual	119
Figura 23 Práticas Pedagógicas de professores das Salas de Recursos frente aos estudantes com NEE' s de caráter intelectual	124
Figura 24 Percepção dos Professores das turmas regulares sobre as Relações Interpessoais e colaborativas estabelecidas entre professores das turmas regulares e salas de recursos.....	126
Figura 25 Dificuldades enfrentadas pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais	127
Figura 26 Dificuldades enfrentadas pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais.....	129
Figura 27 Dificuldades enfrentadas pelos professores das turmas regulares.....	131
Figura 28 Formação inicial dos professores das turmas regulares.....	135
Figura 29 Formação inicial dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	136
Figura 30 Formação continuada dos professores das turmas regulares.....	140
Figura 31 Formação Continuada dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	142
Figura 32 Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre Educação Inclusiva	144
Figura 33 Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre inclusão educacional	145
Figura 34 Percepção dos professores das turmas regulares e professores das salas de recursos sobre Educação Inclusiva	147
Figura 35 Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre os benefícios da Educação Inclusiva	149
Figura 36 Percepção dos professores das turmas regulares e professores das salas de recursos multifuncionais sobre os benefícios da Educação Inclusiva	150

Figura 37 Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre os obstáculos para o processo de inclusão, ou seja, os fatores que necessitam ser melhorados para a consolidação da política de Educação Inclusiva	153
Figura 38 Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos sobre os fatores que necessitam ser melhorados para a consolidação da política de Educação Inclusiva	155
Figura 39 Idade, grau de escolaridade e profissão dos Responsáveis/Pais por alunos com deficiência intelectual.....	157
Figura 40 Idade, grau de escolaridade e profissão dos Responsáveis/Pais por estudantes sem deficiência	158
Figura 41 Percepção dos Responsáveis/Pais de estudantes com deficiência intelectual	159
Figura 42 Percepção dos pais de estudantes sem deficiência	159
Figura 43 Percepção dos Responsáveis/Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual	161
Figura 44 Percepção dos Pais de Estudantes sem Deficiência	161
Figura 45 Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	162
Figura 46 Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	164
Figura 47 Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	165
Figura 48 Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	166
Figura 49 Percepção dos Pais de Estudantes sem Deficiência	167
Figura 50 Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual sobre Obstáculos que Dificultam a Inclusão Educacional	168
Figura 51 Percepção dos Pais de Estudantes sem Deficiência sobre os Obstáculos que Dificultam a Inclusão Educacional	169
Figura 52 Características das Fases do Processo de Alfabetização propostas pela teórica Linnea Ehri	174
Figura 53 Objetos de Conhecimento de Matemática do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.....	174
Figura 54 Idade, série e diagnóstico dos Estudantes com Deficiência Intelectual participantes da pesquisa.....	176
Figura 55 Resultados das aplicações das avaliações iniciais e finais para Verificação das Fases de Desenvolvimento da Leitura e Escrita	183

Neste caminho, nem vamos sozinhos nem para
ver terras já vistas.

Quem vem conosco vem de outros lugares e
anseia por novos mundos.

Caminhamos juntos para o longe.

Amanhã ou depois, chegaremos.

(David Rodrigues, 2013).

Dedico este ao **DEUS ALTÍSSIMO**, meu pai celestial, por todas as bênçãos concedidas, sobretudo por capacitar-me a concluir o curso de doutoramento.

À **Nathalie Anne Conceição de Barros**, minha única e amada filha, luz que Deus enviou para iluminar minha existência, o **AMOR MAIOR** da minha vida.

Às minhas sobrinhas **Beatriz Araújo Silva, Eduarda Fernandes da Silva, Isabelle Cunha Silva e Analua Victória Franco Printes**, anjos em forma humana, pessoas mais que especiais em minha vida, por elas, pelas crianças com deficiência e por todas as pessoas que vivenciam situações de exclusão, continuarei lutando para que um dia aconteça a inclusão de fato em nossa sociedade

Introdução

No século XXI, o avanço dos conhecimentos, sobretudo da tecnologia da informação e da comunicação permitiram que as sociedades passassem a reconhecer a existência da diversidade humana e os direitos de igualdade de todas as pessoas. Assim, criaram leis que garantem aos grupos outrora marginalizados e excluídos, o usufruto de bens materiais e acesso a serviços sociais e culturais. Dessa forma, as instituições que antes estavam organizadas para atender grupos seletos e homogêneos (elites), tiveram que se reorganizar para atender a diversidade, ou seja, pessoas com diferentes características étnicas, físicas, emocionais, psicológicas, intelectuais, dentre outras.

Esse novo panorama, exigiu que vários espaços e setores da sociedade, dentre eles, o setor educacional, fossem reestruturados e organizados para receber e desenvolver trabalho pedagógico adequado às demandas de estudantes com características diversas, que deveriam ser educados frequentando os mesmos lugares e estudando todos juntos. Dessa feita, as instituições escolares, passam a atender sem discriminações, estudantes ricos, pobres, brancos, afrodescendentes, indígenas, imigrantes, católicos, evangélicos, sobredotados e deficientes, tendo que garantir a todos eles, acessibilidade, equidade, formação para a vida, ensino e aprendizagem de qualidade.

Nesse estudo, nosso foco e nossos olhares mais apurados, voltam-se para os sujeitos com Deficiência Intelectual (DI) que hoje por força das leis de inclusão, adentram as salas de aula regulares das escolas brasileiras e manauaras, pois seus direitos estão assegurados nos documentos legais nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Sobre esse quadro conjuntural, pesquisas¹ indicam que por um lado, os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial² estão previstos, assim eles devem ser matriculados, bem recepcionados nas escolas, sendo incluídos em turmas regulares, além de no contraturno terem o direito de receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) a fim de complementarem sua educação e desenvolverem várias habilidades necessárias para o seu sucesso escolar.

Por outro lado, a realidade indica que está havendo “exclusão nos espaços de inclusão” principalmente no que se refere a estudantes com DI que apesar de se constituírem no grupo com

¹ Santos e Martins, 2015; Carneiro e Uehara, 2016.

² O público-alvo da Educação Especial é composto por estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente identificados com Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades\ Superdotação.

maior contingente de matrículas nas escolas públicas manauaras, especificamente na etapa do Ensino Fundamental, também é o grupo mais marginalizado nas escolas em função de seus déficits cognitivos. Geralmente está havendo somente a inclusão física nas turmas regulares, pois estão sendo esquecidos nos fundos das salas de aula e ficando a margem do processo educativo, em função de não se enquadrarem aos padrões esperados pelos educadores.

Diante do que foi descrito, a pesquisa apresenta os resultados de uma investigação bibliográfica e empírica, na qual foram realizados estudos de caso em cinco instituições de ensino do sistema público municipal de Manaus que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial inclusos, dentre eles, estudantes com diagnóstico de DI. O objetivo geral do estudo foi compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com DI nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus.

Para atingir os objetivos, foi de grande importância ouvir o que cada sujeito tinha a dizer sobre inclusão, cada gestor, coordenador pedagógico, cada professor e cada responsável por estudantes com e sem deficiência revelou suas percepções acerca do processo de inclusão e suas concepções sobre a deficiência intelectual. Apesar dos estudantes com deficiência intelectual não terem sido ouvidos, a observação de seus comportamentos em sala de aula e os resultados dos pequenos testes realizados com eles, revelou muito sobre as lacunas em seu processo de aprendizagem e sobre o despreparo dos profissionais da educação para atender a diversidade.

O que nos motivou a desenvolver a presente investigação foi o fato de estarmos atuando na área da educação a mais de 25 anos e durante esse percurso profissional termos tido a oportunidade de exercer a docência em Classes Especiais e em turmas que havia crianças com deficiência intelectual inclusas. Também tivemos a oportunidade de trabalhar na Gerência de Educação Especial desenvolvendo assessoramento e formação de professores, assim ministrando palestras e orientando docentes que desenvolvem práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais e em turmas regulares que contêm estudantes público-alvo da educação especial inclusos.

Durante todo esse período realizando assessoramento nas escolas, verificamos que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial inclusos tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), porém os maiores índices de matrículas de crianças com TEA eram nas turmas da Educação Infantil e as matrículas de estudantes com DI nas turmas do Ensino Fundamental. Foi perceptível que nesses espaços os estudantes com DI atingiam baixos índices de aprendizagem.

Conhecendo os pressupostos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujos principais objetivos são garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas regulares, constatou-se contradições entre o que está previsto no documento e a realidade. Assim, vários questionamentos foram surgindo e aflorando o interesse pelo estudo e pela compreensão dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem dos estudantes com DI.

Dessa forma, seguimos as questões norteadoras: (i) Quais os direitos dos estudantes com DI assegurados nas leis que regulamentam a inclusão? (ii) Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de estudantes com DI e de que forma elas influenciam em suas práticas pedagógicas? (iii) Quais as percepções dos gestores, coordenadores pedagógicos e pais responsáveis por estudantes com DI a respeito dos benefícios e das barreiras que dificultam o processo de inclusão? (iv) Qual a relevância da inclusão no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com DI?

É válido ressaltar que dialogar sobre a DI é muito importante, visto que esses sujeitos também merecem ser aceitos e respeitados independentemente de suas características diferentes, além de que a política de educação inclusiva prevê a valorização das diferenças e singularidades dos estudantes. Assim, o setor educacional deve propiciar experiências significativas que permitam a todos, inclusive aos estudantes com deficiência, o alcance das aprendizagens. Porém, nota-se que o grupo de estudantes com diagnóstico de DI tem seus direitos educacionais violados em função da falta de conhecimentos dos profissionais sobre as teorias histórico-sociais e pelas baixas expectativas desses agentes educativos sobre as capacidades dos estudantes com DI.

Diante da relevância do tema, realizamos o estudo que foi organizado em seis partes:

No primeiro capítulo intitulado: “Da exclusão social à inclusão educacional: atendimento às pessoas com deficiência”, foram realizadas abordagens sobre: retrospectiva histórica do tratamento dispensado às pessoas com deficiência desde a antiguidade até a contemporaneidade; os diferentes paradigmas de segregação, integração e inclusão; normas estabelecidas nos documentos legais de âmbito internacional que embasam a inclusão; o histórico da Educação Especial no território brasileiro, e documentos de âmbito nacional que embasaram a política de inclusão no país; o processo de inclusão educacional efetivado pelo sistema educacional público municipal de Manaus.

O segundo capítulo discorre sobre “Deficiência Intelectual e Comportamento Adaptativo”, trazendo informações acerca de: conceitos de deficiência intelectual; aspectos da etiologia; diagnóstico da deficiência intelectual; comportamento adaptativo; concepções a respeito da Deficiência Intelectual:

o modelo médico-biológico e o modelo social; e as contribuições da teoria histórico-cultural de Levy Vygotsky para o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual.

O terceiro capítulo aborda sobre as “Investigações científicas referentes ao processo de inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI)”, descrevendo os resultados de pesquisas (teses e artigos científicos) sobre a temática em estudo, realizadas entre os anos de 2009 e 2023, selecionados por meio de buscas nas plataformas CAPES, BDTD, SCIELO, REDALYC e ERIC.

O quarto capítulo trata dos “Procedimentos Metodológicos”, descrevendo os desdobramentos para a realização do estudo, opções metodológicas, tipos de pesquisas realizadas, técnicas utilizadas para coletas e para análise dos dados que foram as seguintes: abordagem qualitativa; estudos de casos; pesquisa bibliográfica, entrevistas, observações participantes e análise do conteúdo.

O quinto capítulo traz os resultados e discussões do estudo empírico que foi organizado em quatro categorias de análise na seguinte sequência: 1) Deficiência Intelectual; 2) Práticas Pedagógicas dos profissionais da educação (Docentes das turmas regulares e Salas de Recursos), para atendimento educacional de estudantes com deficiência intelectual inclusos em turmas regulares; 3) Formação de professores para atender estudantes com deficiência intelectual; e 4) Educação Inclusiva.

O sexto capítulo versa sobre os Resultados da verificação da aprendizagem referentes à leitura e escrita e conhecimentos matemáticos de cinco estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental com diagnóstico de deficiência intelectual que foram inclusos em turmas regulares do sistema público municipal de Manaus.

Nas considerações finais, buscamos dar respostas aos questionamentos da problemática e a justificar o alcance dos objetivos da pesquisa. Indicamos também, os limites da investigação, esclarecendo aspectos que não foram contemplados, mas que possivelmente farão parte de futuras pesquisas em função de sua importância. Esses aspectos dizem respeito a ouvir às vozes dos estudantes com deficiência intelectual, pois acreditamos que como protagonistas do processo de inclusão tem muito a revelar e contribuir para melhorias nas políticas que envolvem a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na cidade de Manaus.

Capítulo I

1. Da exclusão social à inclusão educacional: atendimento às pessoas com deficiência

No segundo capítulo desta pesquisa realizamos a abordagem dos seguintes assuntos: a) Histórico do tratamento dispensado às pessoas com deficiência desde a antiguidade até a contemporaneidade; b) Informações referentes aos paradigmas de segregação, integralização\normalização e inclusão; c) normas estabelecidas nos documentos legais de âmbito internacional que embasam a inclusão; d) o histórico da Educação Especial no território brasileiro, e os documentos de âmbito nacional que embasaram a política de inclusão no país, e; e) o processo de inclusão educacional efetivado pelo sistema educacional público municipal de Manaus.

1.1 Atendimento Educacional a Pessoa com Deficiência da Antiguidade à Contemporaneidade

As sociedades sempre sentiram dificuldades para aceitar as pessoas diferentes, desde os tempos mais remotos, estabelecem padrões de comportamento e de beleza que devem ser seguidos por todos os indivíduos. Dessa forma, as pessoas cujas características não se adequam a esses padrões são geralmente consideradas “anormais”, e por essa razão, colocadas à margem, sendo vítimas de processos de exclusão.

Na antiguidade, as pessoas que mais sofriam discriminações e preconceitos eram aquelas que tinham deficiência, pelo fato de possuírem características físicas e intelectuais que se distanciavam dos padrões vigentes, geralmente eram rejeitadas, por todos, e por isso, as suas famílias as afastavam do contexto familiar e do convívio da sociedade (Bruno, 2013).

Alguns estudos retratam que pessoas com deficiência eram abandonadas e podiam até ser exterminadas. Os povos gregos arremessavam crianças com limitações físicas do alto de montanhas e os romanos as jogavam em rios para que se afogassem (Correia, 1999; Silva & Coelho, 2014).

Essa prática, acontecia porque esses povos se dedicavam a guerrear e valorizavam os atributos estéticos como a beleza do corpo e a força física, em função disso, quando nasciam crianças diferentes, frágeis, com disfunções físicas, apresentando características que não seguiam esses padrões, automaticamente eram eliminadas. (Bianchetti & Freire, 2008).

As crianças recém-nascidas com deficiência, eram descartadas como um objeto sem nenhuma utilidade, e essas ações eram consideradas “normais”. Nesse contexto, pessoas consideradas “anormais” não recebiam nenhum cuidado para manutenção de sua existência, eram abandonadas, possuindo pouquíssimas chances de sobrevivência.

A economia das sociedades antigas, baseava-se em atividades manuais, envolvendo a pecuária, artesanato e agricultura, todas sendo desenvolvidas pelo povo (servos), explorados pelos nobres, classe que possuía o poder, nesse contexto, as pessoas que possuíam deficiência e não tivessem capacidade para desenvolver trabalhos braçais, não possuíam qualquer direito e geralmente seus familiares as abandonavam, sem qualquer peso na consciência, e mesmo assim, não recebiam nenhuma punição por tal ato, pois era considerado normal exterminar pessoas com deficiência (Aranha, 2001).

Refletindo acerca dos padrões estabelecidos na Grécia e Roma antigas, pode-se inferir sobre a visão que se tinha das pessoas diferentes. Cultuando-se o corpo belo, perfeito e viril, treinado para o combate nas guerras, seria impossível uma pessoa com deficiência fazer parte dessas sociedades.

Na Idade Média, o Cristianismo fez emergir uma percepção um pouco mais humana em relação às pessoas com deficiência, pois passaram a ser consideradas criaturas de Deus e possuidoras de uma alma. Apesar de acreditarem que os indivíduos que possuíam deficiência nasceram com limitações em função de castigos divinos, a maioria deles não eram mais eliminados, por sua vez, não havia nenhuma política de proteção a essas pessoas, geralmente eram abrigadas em conventos e asilos, subsistindo pela caridade de religiosos (Pessotti, 1984).

Portanto, o período medieval, traz em seu bojo a ideia de que apesar da deficiência, o espírito não possui defeitos, quando a igreja católica passa a considerar as pessoas com deficiência como criaturas de Deus, as afasta das antigas práticas de extermínio, garantindo pelo menos a preservação da existência desses seres humanos, que a partir de então, passam a ser toleradas.

Com o Renascimento, o pensamento racional e as ciências se desenvolvem, surgem explicações mais científicas acerca das causas das deficiências que aos poucos são percebidas como enfermidades provocadas por fatores genéticos, mentais ou malformações físicas. Inicia-se o processo de criação de instituições para tratar essas pessoas com deficiência, preocupando-se em proporcionar moradias e dar assistência à saúde, como também oferecer alimentação (Bruno, 2013).

Nesse período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, não são registradas mudanças significativas a respeito do tratamento ou atendimento educacional das pessoas com deficiência, no entanto, a visão religiosa (teológica) sobre as causas das deficiências que predominava nos séculos

anteriores, aos poucos foi se dissipando, surgindo a ideia de que a deficiência poderia ser resultante de causas orgânicas (Silva & Coelho, 2014).

1.1.1 Criação de Instituições para Atendimento Educacional de Pessoas com Deficiência (Paradigma da Segregação)

Na segunda metade do século XVIII, registra-se no ano de 1770, a criação da primeira instituição destinada ao atendimento educacional de alunos surdos em Paris. A instituição foi criada por iniciativa do abade Charles M. Eppée, o que inspirou o alemão Samuel Heinecke e o inglês Thomas Braidwood a fundarem institutos para atendimento educacional de alunos surdos mudos nos seus países. Com relação ao atendimento de alunos cegos, também em Paris, em 1784, Valentin Haüy, fundou o Instituto Nacional de Jovens Cegos (Mazzotta, 2005).

Pontua-se que o início do processo educacional dos indivíduos com deficiência intelectual aconteceu no século XIX, a partir do trabalho pedagógico desenvolvido pelo médico João Itard, com Vitor, o menino selvagem, surgindo assim a concepção médico –pedagógica. Esse médico passou a perceber e acreditar que as pessoas com deficiência intelectual possuíam possibilidades de aprender e deveriam ser educadas. Concordando com a mesma ideia, das possibilidades de educabilidade das pessoas com deficiência intelectual, Edward Seguin, fundou na França, uma instituição pública para atendimento educacional de crianças retardadas mentais³, criando um método fisiológico, com o qual o cérebro recebia estímulos por meio de exercícios sensoriais e físicos, assim contribuindo para melhorias no comportamento dessas crianças. (Mendes, 2008; Mazzota, 2005).

As primeiras escolas específicas para crianças com deficiência intelectual foram criadas por influência das ideias de João Itard e Edouard Seguin, ressalta-se a instituição educativa de Abendberg, fundada em 1840 por Guggenbuhl, cujo objetivo principal era o desenvolvimento da independência e autonomia de pessoas classificadas como idiotas e cretinas. Surgiram as primeiras escolas Montessorianas para crianças com deficiência intelectual, no início do século XX, com a utilização de recursos concretos e materiais didáticos para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico (Rodrigues, 2008).

Registra-se na Bélgica, o trabalho da médica Alice Descoedress, a qual organizou um currículo para ser trabalhado com crianças diagnosticadas com retardo mental leve, orientando a

³ Termo utilizado na época para se referirem às pessoas com Deficiência Intelectual

realização de atividades pedagógicas em contextos naturais, através de atividades tanto individuais, quanto em grupos.

O atendimento médico-educacional oferecido às crianças europeias com deficiência, influenciaram profissionais da área médica dos Estados Unidos que no ano de 1817, fundaram a American School para atendimento de crianças surdas. Após isso, no Canadá, fundaram no ano de 1848, na cidade de Montreal, a Instituição Católica de Surdos Mudos, e no mesmo ano (1848), foi criado um internato para atendimento de crianças com deficiência mental na cidade de Massachusetts (Mazzota, 2005).

Assim, foram criadas as instituições educativas especializadas. Pode-se afirmar que essas instituições foram criadas para tratamento médico e ao mesmo tempo para oferta de educação, porém tornaram-se espaços de segregação, estabelecendo o que denomina-se paradigma da institucionalização, cuja principal característica era o afastamento das pessoas com deficiência do convívio de suas famílias e de suas comunidades para que fossem mantidas em instituições construídas em localidades bastante isoladas, o que propiciava o distanciamento da sociedade sob o pretexto de facilitar seu tratamento terapêutico e educacional (Aranha, 2001).

1.1.2 Paradigma de Serviços (Integração Educacional)

Sob influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1940, as instituições para atendimento médico-educacional criadas para atender pessoas com deficiência, passaram a sofrer algumas críticas. Tornou-se perceptível que a internação de crianças em instituições isoladas da comunidade, para receberem tratamento médico-educacional diferenciado e específico, contribuía para segregação e afastamento social, pouco auxiliando no seu desenvolvimento, verificava-se que um grande número de crianças matriculadas em escolas de Educação Especial, ainda na infância (aos 5 ou 6 anos), atingiam a maioria sem apresentar melhorias significativas em seu desenvolvimento (Dias, 2006).

Essas observações estimularam os familiares das pessoas com deficiência a lutarem contra a segregação social, impulsionando o surgimento do paradigma de serviços, o qual visava integrar as pessoas com deficiência nas escolas regulares, após reabilitação em instituições especializadas. Acreditava-se que após receberem sessões de terapia, as pessoas com deficiência iriam adquirir habilidades que as tornariam o mais normais possível, assim capacitando-as à convivência e integração em escolas regulares. As crianças com deficiência deveriam se adaptar às escolas que não teriam nenhuma preocupação em se organizarem para receber esse público (Martins, 2007).

Segundo Minetto (2010, p. 46)

No século XX, surgiu o paradigma da integração, este vem para defender o direito da criança com deficiência a ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, porém a mesma com esforço próprio teria que adaptar-se ao ambiente, enquanto as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, não tinham o compromisso em adaptar-se as necessidades destes alunos.

Consolida-se o paradigma de serviços, conforme foi relatado, com a ideia de oferecer serviços (terapias) as pessoas com deficiência visando sua adaptação à sociedade, para isso, esses indivíduos deveriam, através dos serviços oferecidos por profissionais da área da saúde, adquirir comportamentos mais “normais” possíveis para terem condições de estabelecerem relações sociais e conseguirem conviver em sociedade em suas comunidades (Bisol & Valentini, 2011).

Sendo assim, o processo de integração, passou a preparar pessoas com deficiência, buscando sua “normalização” para que num futuro próximo elas pudessem ser colocadas em novos espaços, que seriam as escolas de ensino regular, proporcionando novas possibilidades de convivência, socialização e aprendizagem (Sanchez & Teodoro, 2006). Porém, para isso, esse aluno é quem deveria moldar-se para se adaptar a todas as regras e normas das instituições escolares, das quais nada era exigido. Assim, todas as responsabilidades sobre o sucesso ou fracasso em sua aprendizagem recaía sobre o próprio aluno.

O paradigma da integração escolar, permitiu o surgimento das classes especiais (turmas criadas dentro de instituições de ensino regular para atender exclusivamente alunos com Necessidades Educativas Especiais-NEE), que aliadas aos serviços terapêuticos tinham o objetivo de trabalhar em prol da normalização da pessoa com NEE a fim de prepará-la para sua integração nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse paradigma, as crianças com NEE só poderiam ser matriculas em turmas regulares se conseguissem acompanhar o currículo e se tivessem o mesmo rendimento e nível de aprendizagem das demais crianças sem deficiência, assim as crianças que não conseguissem, continuavam em escolas especializadas ou em classes especiais. Algumas crianças com deficiência eram integradas, mas não conseguissem acompanhar o mesmo ritmo das crianças da turma regular e, por isso tinham que voltar para as escolas especializadas, o que provocava frustrações para todos os envolvidos no processo, para os gestores, professores e principalmente para os alunos com NEE (Minetto,2010).

Dessa forma, o paradigma da integração continuava a segregar a maioria das crianças com deficiência nas escolas especializadas e classes especiais, pois para que a criança fosse integrada e aceita nas turmas regulares, ela deveria mudar, apresentar melhorias em seu desenvolvimento, igualando-se em termos de comportamento e aprendizagem às crianças sem deficiência, e isso era muito difícil de acontecer, apesar de todos os esforços.

1.1.3 Paradigma da Inclusão

A educação inclusiva, sustenta-se na ideia de que toda e qualquer criança, tem o direito de desenvolver-se de maneira global, considerando-se os aspectos: pessoais, sociais, emocionais e acadêmicos em igualdade de condições, participando ativamente de todas as atividades oferecidas preferencialmente em turmas regulares, tendo disponíveis os serviços e recursos necessários para uma educação adequada que atenda às suas necessidades (Correia, 2008).

A inclusão, proporciona vários benefícios para os educadores, levando-os a percepção de que toda a criança merece ser respeitada, possui o direito de desenvolver ao máximo todas as suas potencialidades em ambientes de boa e saudável convivência que lhes permita desenvolver sua autoestima (Correia, 2008).

Com relação às crianças, os efeitos positivos do processo de inclusão são visíveis tanto nos aspectos relacionados à melhoria das interações sociais quanto aos aspectos de seu desenvolvimento. Sendo válido ressaltar que não somente as crianças com NEE se beneficiam, como também as crianças sem deficiência, que aprendem a interagir e a respeitar as demais (Correia & Serrano, 2008).

Todos os países buscam atingir a educação inclusiva, cada um de acordo com seu ritmo e suas condições (Costa, 1999), por estarem cientes que no passado, os sistemas de educação proporcionaram bastante prejuízos ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, com práticas educativas homogeneizadoras, altamente rígidas e excludentes (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 2008).

No entanto, há algumas controvérsias em relação a forma que deve ser implementada a inclusão, pois alguns autores concordam com a efetivação da inclusão total, o que significa que todas as crianças com deficiência, independentemente de sua condição física, psicológica, motora, intelectual, devem partilhar de todas as atividades e experiências educativas oferecidas em turmas regulares (Stainback & Stainback, 2008). Os defensores dessa ideia, acreditam que crianças que estudam nesses espaços, apresentam níveis de aprendizagem, comunicação e socialização bem mais significativos do que os de crianças de sua mesma idade que frequentam turmas específicas somente

de crianças com deficiência, o que se costuma denominar de espaços segregados. (Forness & Kavale 2000; Pivik et. al. 2000; Simpson & Kauffman, 2007).

Outros autores, acreditam que é melhor adotar formas bem mais comedidas (moderadas) de inclusão, pois em alguns casos as classes regulares não possuem condições adequadas para oferecer educação de qualidade, ou apropriadas suficientemente para atenderem as necessidades das crianças com deficiência. (Correia, 2001, 2008). Correia orienta quanto aos cuidados que se deve ter com os princípios da inclusão, afirmando que a inclusão total não deve consistir em um modelo único, ou modelo rígido e engessado, pois em alguns casos o processo de inclusão em turmas regulares não atende as necessidades educacionais dos alunos com NEE (Correia, 2001).

1.1.3.1 Primeiras Experiências de Inclusão Educacional.

As primeiras experiências de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares aconteceram nos Estados Unidos na década de 1970, momento em que os serviços realizados pelos sistemas educativos sofreram mudanças relacionadas aos locais onde eram realizados. Esses serviços que anteriormente eram oferecidos em escolas e classes que atendiam somente alunos com deficiência, considerados espaços de segregação, passaram a ser efetivados em escolas regulares (Sawyer et al. 1994).

Vários fatores desencadearam o início desse processo inclusivo, dentre eles destacam-se os quatro mais decisivos: 1) a luta dos pais e responsáveis pela criação de espaços mais inclusivos para seus filhos com deficiência; 2) a ação dos governos que pressionados pelos pais e sociedade, passaram a elaborar leis prevendo a frequência dos alunos com deficiência em espaços menos restritos; 3) as instituições, nas quais os docentes de forma crescente observavam e identificavam a existência da diversidade, ou seja de alunos com diferentes ritmos, estilos e necessidades educativas; 4) os conhecimentos provenientes da prática de profissionais que atuavam em espaços educativos segregadores que sinalizavam resultados insatisfatórios no desenvolvimento de habilidades de alunos com deficiência (Correia, 2010).

No que se refere às contribuições dos pais e familiares para a construção de sistemas educativos mais inclusivos, pode-se reconhecer que foram bastante significativas, visto que após a aprovação da Lei pública 94-142 de 1975, com a qual ampliou-se o atendimento educacional a pessoas com deficiência, porém em espaços considerados segregados, ou seja, em classes específicas nas quais só frequentavam alunos com deficiência, dentro de escolas regulares, um grande número

de pais passou a lutar e defender o direito de seus filhos frequentarem turmas regulares, pois acreditavam que os benefícios para o desenvolvimento deles eram bem maiores e melhores do que os que eram proporcionados pelas classes específicas (segregadoras).

Esses pais alegavam que o pertencimento de seus filhos a uma turma regular, proporcionaria o contato e o estabelecimento de relações sociais com crianças da mesma idade sem deficiência; as crianças com deficiência teriam maiores possibilidades de aprendizagem participando das atividades curriculares ministradas nas turmas regulares; teriam oportunidades de participar de todas as atividades curriculares e extracurriculares oferecidas às crianças sem deficiência; sua frequência em turmas regulares também contribuiria para a redução de preconceitos e estigmas aos quais as pessoas com deficiência são submetidas (Correia, 2010).

Desde que entrou em vigor a lei pública 94-142 de 1975, ficou previsto que todos os serviços oferecidos as pessoas com deficiência, seriam proporcionados em ambientes menos restritivos possíveis, afirmando que ao máximo possível as crianças com deficiência deveriam ser educadas nos mesmos espaços que se educam crianças sem deficiência. Somente em casos de caráter severo, retirar-se-ia uma criança com deficiência dos espaços inclusivos se fosse verificado que a sua frequência em turmas regulares agregada aos recursos e serviços de apoio, não proporcionassem seu desenvolvimento satisfatório. Apenas dessa forma, seria permitida a inserção das crianças em classes restritivas (Correia, 2010).

Um grande número de docentes de turmas regulares, passaram a perceber a significativa diversidade e heterogeneidade existente em suas classes, as quais eram compostas por alunos de diferentes etnias, capacidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, sendo assim, elas apresentavam necessidades educativas diferentes. Com isso, esses profissionais passaram a perceber que as crianças com deficiência compõem um dos tipos de diversidade presentes nesses espaços educativos.

Oferecer educação de qualidade para um público de alunos de diferentes origens étnicas, emocionais e sociais requer tanto esforço quanto educar alunos com NEE incluídos em turmas regulares, em ambas as situações, constituindo-se em um grande desafio, requerendo a busca de novas metodologias, abordagens e adaptações curriculares. Além disso, os docentes perceberam que havia a necessidade de receberem apoio de diversos técnicos, ou seja, profissionais de variadas áreas no sentido de auxiliá-los a desempenharem seu trabalho pedagógico com maior eficácia. Contudo, esse trabalho colaborativo entre docentes e técnicos, também beneficiaria todos os estudantes, tanto os alunos com NEE, quanto os sem deficiência. (Correia, 2010).

Alguns estudos realizados visando avaliar a eficiência dos processos de inclusão educacional ainda não se constituíram em pesquisas concluídas, porém alguns resultados preliminares, apontam benefícios no desenvolvimento de alunos com NEE frequentadores de turmas regulares, ou seja, espaços inclusivos (Correia, 2010).

De acordo com a concepção de técnicos, um número significativo de docentes que atuavam em classes segregadas atendendo pedagogicamente alunos com deficiência moderadas e severas sinalizavam resultados insatisfatórios no desenvolvimento dos alunos. Vários professores da área da educação especial também argumentaram que alunos de turmas segregadas apresentavam dificuldades de relacionar conteúdos aprendidos nessas classes com a realidade. Muitos pais e docentes conseguiram perceber que várias competências necessárias para uso e emprego na vida diária eram melhores aprendidas e compreendidas pelos alunos com deficiência em turmas regulares, ou seja, em espaços de inclusão. Pesquisas também revelaram, que a inclusão, apresenta benefícios aos alunos sem deficiência (Correia, 2010).

Staub e Peck (1995), sinalizam que estudos apontam cinco pontos positivos dos processos de inclusão que são: a) redução do medo do contato com pessoas diferentes, ampliação das habilidades para estabelecer relações sociais agradáveis com pessoas que apresentam deficiência, consciência quanto aos direitos dessas pessoas; b) desenvolvimento social por meio do exercício da tolerância e da aceitação das pessoas diferentes; c) avanços com relação a autoconceitos; d) desenvolvimento de princípios ético e morais; e) Estabelecimento de relações de amizade entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência.

O paradigma da inclusão surgiu nas escolas Norte Americanas a partir das constatações do fracasso escolar existente nas escolas públicas, bem como do processo de integração, em função disso, buscaram alternativas de melhorias para a população de risco na tentativa de oferecer uma educação de maior qualidade (Veltrone, 2008).

Essas políticas de Inclusão, iniciadas nos Estados Unidos, influenciaram outros países, aos poucos chegaram a Europa, cujos países adotaram modelos educativos inclusivos, posteriormente chegaram ao continente Latino-Americano e finalmente ao Brasil.

A expansão da política de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência para todo o globo, motivou-se pela grande influência que a cultura Norte Americana exerce no mundo, principalmente nos países emergentes (em desenvolvimento) como é o caso do Brasil. Sendo assim, os Estados Unidos com o auxílio da mídia, demonstra a efetivação e a organização de suas políticas públicas educacionais, despertando o interesse nos demais Estados Nacionais (Mendes, 2006).

Os documentos de âmbito internacional como Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, Declaração de Guatemala, dentre outros, embasaram as leis brasileiras (âmbito nacional) levando os governos a pensarem na inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Sendo assim, apresenta-se a seguir os citados documentos legais de âmbito internacional.

1.1.3.2 Documentos de Âmbito Internacional.

Dentre os documentos de âmbito internacional, menciona-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual foi elaborada após o genocídio dos judeus pelo povo alemão durante o período da segunda grande guerra mundial. Nos seus Artigos 1, 3 e 26, está explícito que todos têm direitos iguais, dentre eles, estão resguardados os direitos educacionais, a lei também afirma que a educação fundamental deve ser oferecida gratuitamente, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da personalidade humana (UNESCO, 1948).

Sendo assim, pode-se deduzir que as pessoas com deficiência também têm o direito de serem educadas, e a elas deve ser oferecida instrução gratuita em instituições públicas de ensino. Este documento prevê que não deve haver nenhuma espécie de distinção entre os seres humanos em função de credo, etnia, cor, gênero, idioma, religião, classe social, deficiência, ou qualquer outra condição. Com isso, percebe-se que todos devem conviver harmoniosamente em sociedade e usufruir dos mesmos direitos civis, políticos e sociais.

No ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, mais especificamente em Jomtien, a partir de discussões realizadas nesse evento foi redigido um documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, o qual afirma que a Educação Básica deve ser universalizada para atender a todas as crianças, jovens e adultos que necessitam ter acesso à esse nível de ensino, também prevê que devem ser realizadas medidas para a redução das desigualdades educacionais entre pessoas no que se refere as questões de gênero, fatores sócio- econômicos e deficiências (UNESCO, 1990).

Um outro documento que teve grande importância nesse processo foi a Declaração de Salamanca, que propôs a criação de escolas inclusivas, nas quais todos tenham o direito de aprender juntos, independentemente das diferenças ou dificuldades que possuam, afirma que nessas escolas as necessidades e os ritmos de aprendizagem devem ser considerados e respeitados, além disso, aborda que os serviços de apoio devem ser oferecidos nesses próprios espaços (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca ajuda a desmistificar a imagem da escola homogênea, na qual não há diferenças, onde todos seguem ritmos padronizados de aprendizagem, esse documento demonstra a realidade heterogênea das sociedades que são constituídas por seres humanos com características diversas em todos os aspectos, em suas etnias, culturas e ritmos de aprendizagem, desmascara a ideologia autoritária que durante séculos contribuiu para a segregação de grupos sociais minoritários.

A Convenção de Guatemala, prevê que qualquer distinção ou processo de exclusão que ocorra envolvendo pessoas com deficiência, impedindo-as de sua plena participação em espaços sociais ou educativos será considerada discriminação (Convenção de Guatemala, 1999).

Portanto, a Declaração de Guatemala, vem combater qualquer atitude discriminatória que possa surgir, visando a construção de sociedades mais justas, nas quais as escolas busquem incluir todos os alunos em turmas regulares, com adequações curriculares visando oferecer educação de qualidade para todos.

Diante desse contexto, os governos e os gestores dos sistemas educativos devem garantir a participação e o usufruto de todos os bens sociais, culturais e educacionais a todas as pessoas com deficiência, visando o pleno exercício de sua cidadania. Dessa forma, o Brasil elaborou suas leis inspiradas nesses documentos internacionais, prevendo que todos os brasileiros são iguais perante a lei, possuindo os mesmos direitos.

1.1.4 Atendimento Educacional às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais no Brasil

O atendimento às pessoas com NEE, no território brasileiro, iniciou-se no ano de 1854, quando foi criado pelo Imperador Dom Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant. Esse Instituto é reconhecido como a primeira instituição brasileira criada para o atendimento educacional de crianças com deficiência. Após três anos, em 1857, foi criada outra instituição para atendimento educacional de crianças surdas, nomeada como Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzota, 2005).

Em 1874, houve a criação do Hospital Juliano Moreira, localizado na Bahia, destinado a prestar assistência médica a pessoas com Necessidades Educativas Especiais de caráter intelectual. No ano de 1887, foi inaugurada a Escola do México na cidade do Rio de Janeiro, com objetivo de

oferecer atendimento a pessoas com deficiências físicas, bem como a pessoas com deficiência intelectual (Belther, 2017).

No século XX, mais precisamente no ano de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, na cidade do Rio de Janeiro, e no ano de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas as instituições ofereciam atendimento educacional a crianças com deficiência Intelectual (Bruno, 2013). Deve-se esclarecer que essas instituições funcionavam com subsídios adquiridos através de filantropia, visto que os governantes brasileiros manifestavam pouco interesse em criar instituições públicas para atendimento da clientela com deficiência (Rodrigues, Capellini, & Santos, 2017).

Alguns pesquisadores, acreditam que as instituições de Educação Especial, criadas principalmente no século XIX, visando fornecer assistência às pessoas com deficiência, tanto as protegia da sociedade, quanto poupava essa mesma sociedade da convivência com as pessoas deficientes, pois geralmente sua presença era indesejada (Botur & Manzoli, 2007).

É válido ressaltar que a fundação de instituições privadas e filantrópicas, aos poucos foram forçando o governo brasileiro a se envolver no processo de ampliação do número de escolas especiais, bem como de classes específicas para atender pessoas com NEE. Essa ampliação passou a ocorrer na década de 1960, após a promulgação da **Lei 4024/61**, considerado o primeiro documento legal brasileiro a fazer menção sobre a Educação Especial.

Portanto, a Lei 4024/61, em seu artigo 88, prevê o atendimento educacional às pessoas com deficiência, abordando o seguinte: “A educação dos Excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (*Lei nº 4024*, 1961). Assim, a citada lei, sugeria que quando fosse possível, as escolas deveriam ultrapassar os modelos segregadores de educação, realizando a integração escolar dos alunos com deficiência.

Em seu Artigo 89, previa que as instituições privadas que oferecessem atendimento educacional a alunos com deficiência e comprovassem a realização de um trabalho pedagógico eficiente, poderiam receber auxílio governamental, em forma de empréstimos ou subvenções. (*Lei nº 4024*, 1961). Verifica-se com isso que a prática de aplicação de verbas públicas em instituições privadas é uma prática habitual antiga do governo brasileiro que deixa de ampliar o número de instituições públicas para beneficiar a população, para beneficiar pequenos grupos da iniciativa privada.

Com o estabelecimento da Lei, houve na década de 1960, uma significativa expansão de instituições oferecendo educação a pessoas com deficiência no território brasileiro, registrando-se um

número superior a 800 instituições, porém em sua maioria, eram instituições específicas, houve também a abertura de várias Classes Especiais em escolas regulares (Mendes, 2010).

Assim, surgiu uma divisão no sistema educacional, onde era oferecido um tipo de educação para pessoas sem deficiência e uma educação diferenciada a pessoas com NEE, ou seja, passou a haver uma educação denominada regular (comum) e uma outra denominada de Educação Especial, ambas com os mesmos objetivos de formar cidadãos preparados ao mercado de trabalho. (Rodrigues; Capellini e Santos, 2017).

Apesar da Lei abrir possibilidades de integrar as pessoas com deficiência, na prática, elas permaneciam segregadas em instituições específicas ou em Classes Especiais.

Na década de 1970, a Lei 5692/71, em seu Artigo 9º, faz uma abordagem referente à Educação dos alunos com deficiência da seguinte forma: “Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (Lei nº5692, 1971, p. 4).

Conforme orientações da Lei 5692/71, foi criado o CENESP (Centro Educacional de Educação Especial), no ano de 1973, com o objetivo de coordenar ações relacionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência, visando a integração dessas pessoas na sociedade.

Em consequência do cumprimento da lei e criação do CENESP, na década de 1970, chegou ao Brasil a ideia da integração que começou a ser implementada no sistema de ensino, retirando crianças de instituições e classes segregadas, integrando-as em salas de aula consideradas comuns. No entanto, para isso, essas crianças deveriam ser trabalhadas para se comportarem de forma mais normal possível, antes de serem integradas ao convívio com crianças de sua mesma idade nas turmas regulares, porém, algumas crianças integradas, foram posteriormente, novamente reinseridas em classes especiais, após terem sido consideradas inaptas para frequentarem turmas regulares. (Rodrigues; Capellini e Santos, 2017).

A década de 1980, foi muito promissora para as pessoas com deficiência, em função da criação de secretarias e leis que proporcionariam benefícios para elas. No início da década, foi criada a Coordenadoria da Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e em substituição ao CENESP, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP). No ano de 1986, a CORDE, elaborou um plano denominado: “Plano Nacional de Ação Conjunta”, cujo objetivo, era de fato implementar uma política de integração das pessoas com deficiência a nível nacional.

Nessa mesma década, aconteceu a abertura política, pois os militares saíram do poder. Assim, vários grupos sociais, organizaram-se em movimentos, reivindicando uma sociedade mais justa e democrática. Para isso, houve a necessidade da elaboração de uma nova Constituição Federal com ideais democráticos. Finalmente, no ano de 1988, foi promulgada a mais recente Constituição Federal (CF) do Brasil que até hoje permanece em vigor. O Artigo 227, parágrafo primeiro, inciso II, da CF, refere-se aos direitos das pessoas com deficiência, prevendo a oferta de Atendimento Educacional Especializado, como também a integração social, treinamento do jovem para a convivência e para ingresso no mercado de trabalho. (Brasil, 1988).

Deve-se esclarecer que a C.F brasileira, visa a instituição de um Estado democrático, buscando assegurar a todos os cidadãos direitos sociais e individuais, prevendo que todos devem ter acesso à educação com direito à matrícula em escolas e turmas regulares, devendo permanecer efetivamente nesses espaços educativos, participando de todas as atividades desenvolvidas com igualdade de condições, além disso, afirma que é dever do Estado, oferecer os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, para atender os alunos com deficiência incluídos. (Brasil, 1988).

No último ano da década, houve a criação da Lei n.7853/89, prevendo a integração das pessoas com deficiência e o usufruto de seus direitos como cidadãos. A Educação Especial é definida como uma modalidade de educação que deve acompanhar o indivíduo com deficiência, desde a Educação Infantil (referida como educação precoce e pré-escolar) até o Ensino Médio (referida como 2º grau). Também prevê a criação de escolas especiais públicas.

No que se refere à década de 1990, em seu primeiro ano, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90. Esse documento veio reforçar o que está previsto na Constituição Federal de 1988, determinando que é dever do Estado assegurar o Atendimento Educacional Especializado em instituições regulares de ensino às crianças e adolescentes com deficiência (Lei nº8.069, 1990).

Verifica-se que o ECA se refere aos direitos de todas as crianças, sem distinção, prevendo direitos às crianças e adolescentes com deficiência. Tanto quanto os outros documentos, afirma que elas devem ser matriculadas nas turmas comuns do ensino regular, recebendo atendimento especializado e devem estudar em escolas no próprio bairro em que residem.

No ano de 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, estabelecendo que as pessoas com deficiência, tem os seguintes direitos assegurados: currículos, recursos e metodologias adaptadas, visando atender as suas necessidades

educativas; professores nas turmas regulares com capacitação adequada para desenvolver trabalho pedagógico inserindo-os de maneira satisfatória em suas turmas; professores com especialização para o desenvolvimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Lei nº9394, 1996).

Percebe-se que a lei magna da Educação brasileira exige novas posturas dos docentes frente às demandas com deficiência, pois necessitarão de formação específica não só para sua atuação nas turmas regulares como também para atuarem no AEE. Sendo assim, os sistemas de ensino deverão responsabilizar-se pela formação continuada dos docentes para que esses possam desenvolver trabalho pedagógico de qualidade a todos os alunos, com práticas adequadas as características, estilos e ritmos de aprendizagem de cada um, inclusive dos alunos com deficiência (Prieto, 2006).

Estudos nos mostram que os movimentos em prol da Educação Inclusiva no Brasil, passaram a acontecer à partir da década de 1990, sob influência de outros países, principalmente localizados no continente europeu e na América do Norte, que já haviam modificado suas leis e organizado seus sistemas de ensino, visando desenvolver políticas de inclusão, que se efetivaram através da matrícula de pessoas com deficiência em escolas e turmas regulares, dando-lhes oportunidades de estudar e conviver juntos com estudantes sem deficiência. (Rodrigues; Capellini e Santos, 2017).

O documento intitulado Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DNEE) de 2001, prevê que é de responsabilidade dos sistemas de ensino, matricular todas as crianças residentes em sua jurisdição, além disso, aborda que as instituições de ensino devem organizar-se para receber a clientela com deficiência, visando o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos matriculados (Ministério da Educação, 2001a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, prevê que todas as instituições escolares ao elaborarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP), devem deixar explícitas as ações que irão desenvolver para a inclusão de alunos com deficiência. (Ministério da Educação, 2001b).

A Resolução de nº 2 CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, aborda que os alunos com deficiência devem frequentar turmas do ensino regular e ao mesmo tempo, receber Atendimento Educacional especializado (AEE) desde o momento em que forem matriculados nas Creches. Esse atendimento especializado deve ser contínuo e acompanhar seu desenvolvimento por todas as demais etapas da Educação Básica, bem como no Ensino Superior (Ministério da Educação, 2001c).

Todas as crianças devem ser matriculadas em instituições educacionais mais próximas de sua residência, portanto, os alunos com deficiência também têm esse direito. As escolas devem se organizar da melhor maneira possível para proporcionar um atendimento educacional adequado, pois o

processo de inclusão requer a união de todos: família, escola, órgãos responsáveis pela educação especial, comunidade e toda sociedade.

Com base nesses documentos legais, o Brasil tem implementado políticas públicas que visam a construção de uma sociedade inclusiva, enfatizando que todos devem não só respeitar a diversidade, mas também valorizar todas as pessoas que apresentam características, físicas, sociais, intelectuais e culturais diferentes.

Portanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a planejar e desenvolver várias ações no sentido de realmente incluir os grupos que foram historicamente excluídos na sociedade. Afirma-se que todos devem ter direitos a usufruir de bens econômicos, culturais, sociais e educacionais.

De acordo com as palavras de Canguilhem (2002), com o advento da Educação Inclusiva, as escolas devem desenvolver a capacidade de oferecer educação de qualidade para todos os indivíduos, sejam esses, crianças, jovens ou até mesmo adultos, sem nenhum tipo de exclusão. As escolas devem ocupar-se da tarefa de acolher a todos sem distinção. Partindo desse pressuposto, as instituições de ensino, não só podem como devem respeitar os ritmos de cada aluno, valorizando-os e dando-lhes oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de qualquer diferença, condição social ou deficiência, pois todos têm o direito de conviver e de ocupar os mesmos espaços sociais e educacionais.

Apesar da previsão dessas leis, nos Estados e Municípios brasileiros, a grande maioria das pessoas com deficiência, estavam frequentando Escolas específicas e Classes Especiais, quando alguma delas era matriculada em turmas regulares, logo que fosse detectada alguma deficiência, síndrome ou transtorno, automaticamente era encaminhada para uma escola específica ou classe especial. Os gestores das escolas regulares alegavam que a escola e os profissionais não tinham qualificação para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com alunos público-alvo da Educação Especial. Esse quadro perdurou até o ano de 2008, quando o MEC implantou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1.1.4.1 Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, no Brasil, desde 2008, vivencia-se a inclusão escolar em todo território, apesar de bem antes disso, já estar prevista em várias leis internacionais e nacionais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, dentre outros

documentos legais. A materialização da inclusão, de fato, passou a ocorrer após a elaboração do documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), o qual consolidou esse processo, orientando a todos os sistemas de educação a incluírem as crianças público-alvo da Educação Especial (crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades\superdotação) em turmas regulares, bem como a receberem o Atendimento Educacional Especializado.

Com relação ao documento referente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), este veio amparar a ampliação das matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas, bem como sua frequência em turmas regulares, visando paulatinamente extinguir classes e escolas específicas que anteriormente atendiam somente alunos com deficiência. Esse documento, proporcionou a ressignificação da ideia de Educação Especial, que passa agora a ser responsável pelo acompanhamento dos alunos com deficiência nos espaços de inclusão e pela oferta de AEE no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais que devem funcionar nas próprias escolas regulares prevendo a complementação ou suplementação de habilidades.

Na introdução do documento, aborda-se que a educação inclusiva fundamenta-se nos direitos humanos e deixa explícito que há uma mobilização mundial em prol da inclusão e que essa proposta visa defender os direitos de todos os estudantes a participarem e aprenderem juntos no mesmo espaço, sem sofrerem preconceitos ou discriminações. Argumenta-se que a escola contemporânea deve combater as práticas excludentes que permeavam o sistema de educação brasileiro desde o período colonial. Sendo assim, propõe que seja repensada a organização das escolas que atendem crianças e adolescentes com deficiência.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possui como principal objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com Deficiência (intelectual, sensorial e física), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro do Autismo-TEA) e com Altas Habilidades/ Superdotação. O acesso se traduz no direito à matrícula, a participação se materializa no direito de estarem envolvidos em todas as atividades oferecidas e propostas pela escola como festas folclóricas, excursões, atividades em laboratórios de informática, dentre outras. No que se refere à aprendizagem, esses alunos têm o direito à assimilação dos conhecimentos previstos no currículo de cada série que estejam matriculados (Ministério da Educação, 2008).

No sentido de assegurar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, foi instituída a Resolução CNE/ CEB n. 04 /2009, na qual afirma em seu Artigo 1º que as crianças com deficiência devem ser matriculadas tanto em espaços de inclusão nas turmas regulares, quanto nas salas de recursos multifuncionais no contraturno para receberem Atendimento Educacional Especializado (AEE). (Ministério da Educação, 2009).

O Plano Nacional de Educação, produzido pelo Governo Federal, possui 20 metas referentes à Educação Especial visando a inclusão. Segundo o documento, as metas deverão ser alcançadas no período de 10 anos, iniciando no ano de 2014 e estendendo-se até o ano de 2024. O Plano prevê a universalização do acesso de pessoas com deficiência na educação básica, na faixa etária dos 4 aos 17 anos, bem como do Atendimento Educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº13.005, 2014).

No ano de 2015 foi elaborada a Lei nº 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), na qual está previsto que tanto o Estado, quanto a família, a comunidade escolar e a sociedade devem contribuir para assegurar uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, protegendo-as contra toda forma de discriminação, negligência ou violência. (Lei nº13.146, 2015).

Essa lei também prevê que a educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior promovendo o aprendizado dessas pessoas ao longo de toda a sua vida, visando o desenvolvimento de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando-se suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...] (Ministério da Educação, 2015).

Com todas essas leis criadas para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, houve o significativo aumento no número de matrículas de crianças, adolescentes e jovens público-alvo da Educação Especial em turmas regulares em todo o território nacional brasileiro.

1.1.4.2 Matrículas de Pessoas com Deficiência em Turmas Regulares nas Escolas Brasileiras.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2010, houve o aumento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (com deficiência), em turmas regulares, totalizando 484.332 estudantes, o que correspondeu a 492,8 % de aumento. Com relação à quantidade de escolas comuns que passaram a receber estudantes com deficiência em turmas regulares, o aumento atingiu o percentual de 550%. E no que se refere à acessibilidade,

aumentou em torno de 323%, totalizando 28.650 estabelecimentos de ensino dentro dos padrões de acessibilidade, possibilitando o acesso e a participação de estudantes com deficiência. (Ministério da Educação, 2010). A figura 1 referente ao Censo escolar realizado no ano de 2010, demonstra o que foi revelado acima.

Figura 1

Indicadores do Censo Escolar – INEP - 2010

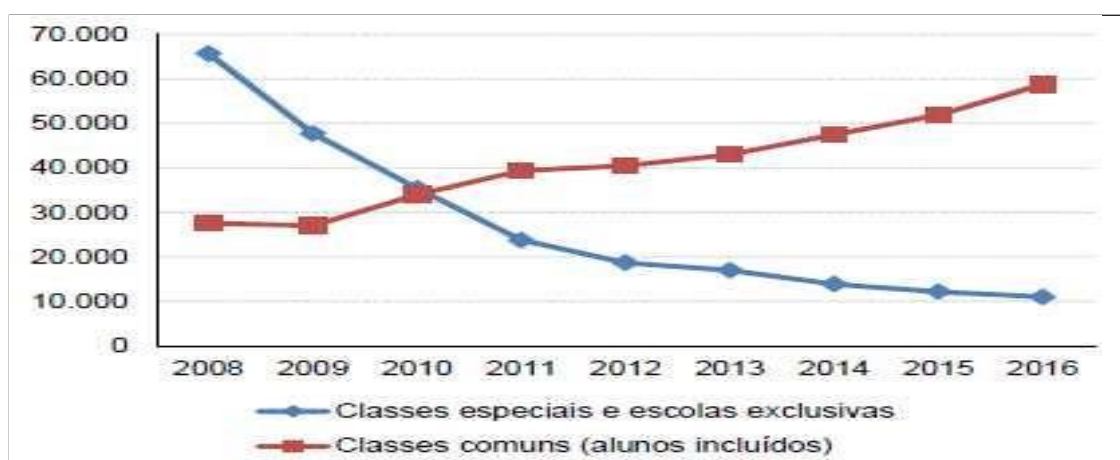
Identificação	2000	2010	Aumento %
Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8 %
Escolas Comuns com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550%
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323%

Nota. Fonte: INEP, 2010.

O Censo Educacional realizado pelo Ministério da Educação e Cultura e o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas (INEP) no ano de 2017, apontam que houve um grande crescimento no número de matrículas, de alunos com deficiência em salas de aulas do ensino regular comparando-se o período compreendido entre o ano de 2008 (ano da implementação da Política de Inclusão), e o ano de 2016, havendo um aumento de 82%, na Educação Infantil e 57,8% no que se refere ao Ensino Fundamental. Isso pode ser demonstrado nas figuras 2 e 3.

Figura 2

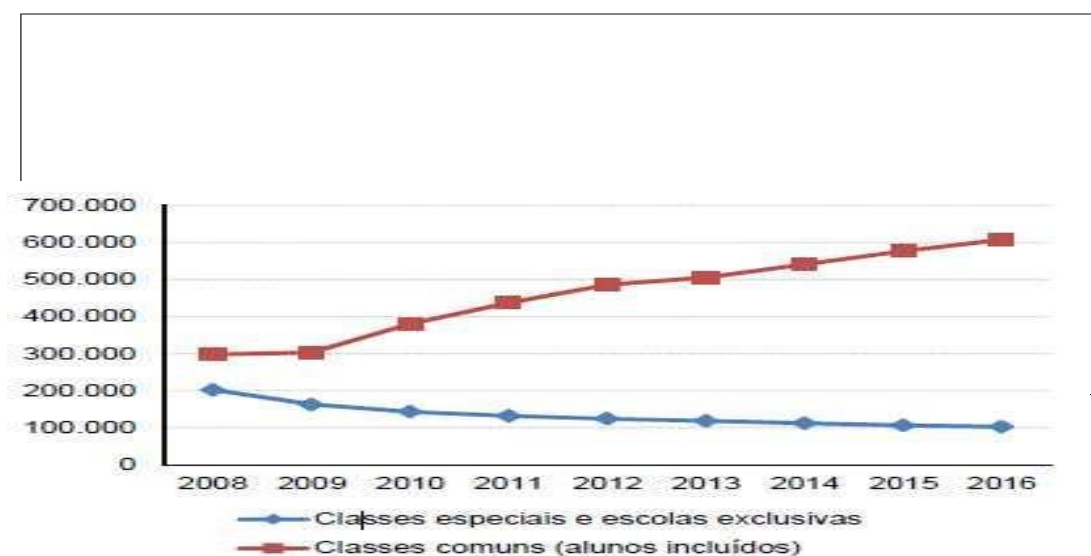
Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil (2008 a 2016)



Nota. Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Figura 3

Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental (2008 a 2016)



Nota. Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar de 2016

Lopes (2018) expõe que o Censo demográfico brasileiro do ano de 2010, constatou que 23,9% da população tinha deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), o que seria um total de 945.606.048 pessoas. Essa pesquisa demonstrou que desse quantitativo, o maior grupo era de pessoas com Deficiência Visual, e o menor grupo era composto por pessoas com Deficiência Intelectual, com o percentual de 4,3%, ou seja, 2.611.536 (Ministério da Economia, 2010).

No entanto, no que se refere ao Censo Escolar, dentre o número de estudantes identificados com NEE, a maior parte deles, apresenta Deficiência Intelectual. Sendo assim, dos 445.868 estudantes com deficiência (visual, física, sensorial e intelectual), 251.174 (53,6%), foram identificados com Deficiência Intelectual.

De fato, percebe-se o aumento gradativo e significativo no percentual de matrículas em turmas regulares a cada ano, no entanto, a inclusão não se faz somente através da presença dos alunos com NEE em turmas regulares, ela acontece quando é proporcionado ao aluno a participação e a aprendizagem, conforme está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Ministério da Educação, 2008).

Acontece quando a escola como um todo, realiza um trabalho pedagógico, considerando as diferenças de cada aluno, visando atender as necessidades de cada indivíduo que faz parte daquele espaço educativo. Para isso, é preciso a implementação de políticas de formação de professores, para

que eles tenham a capacidade de identificar os ritmos e estilos de aprendizagem, bem como as limitações de cada estudante. As adaptações na infraestrutura das escolas também são necessárias, pois os alunos com deficiência necessitam de espaços acessíveis, nos quais possam transitar livremente sem maiores problemas ou preocupações.

A inclusão educacional é muito importante para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, é a base para o exercício da cidadania, pois cidadão é aquele que cumpre seus deveres e tem seus direitos atendidos e garantidos. Sem medidas que promovam a igualdade e equidade, jamais construiremos uma sociedade inclusiva.

1.1.4.3 A implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Cidade de Manaus.

A inclusão de alunos com deficiência no Brasil começou a ser concretizada a partir do ano de 2008, com a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Dessa forma, cada Estado e município brasileiro, passou a colocar em prática o que está previsto nesse documento legal, regulamentando-o com decretos e resoluções próprias de acordo com a realidade de seus sistemas educativos.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), aderiu ao movimento inclusivo, começando a matricular desde o ano de 2009, estudantes com deficiência em turmas regulares e fazendo a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais em várias escolas da rede municipal, com o objetivo de oferecer Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial inclusos.

É importante esclarecer que mesmo após a implementação da Política de Inclusão no sistema público municipal de Manaus, ainda existe uma Escola de Educação Especial e foram mantidas em algumas escolas, turmas de Classes Especiais nas quais são matriculados somente estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

A Secretaria Municipal de Educação possui um departamento responsável pela Educação Especial (a Gerência de Educação Especial) que antes realizava somente a Avaliação Multiprofissional⁴ e acompanhava o desenvolvimento de trabalho pedagógico da Escola de Educação Especial e Classes

⁴ Avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional (composta por fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo, assistente social e psicólogo) e interdisciplinar para identificar os serviços necessários para melhoria do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

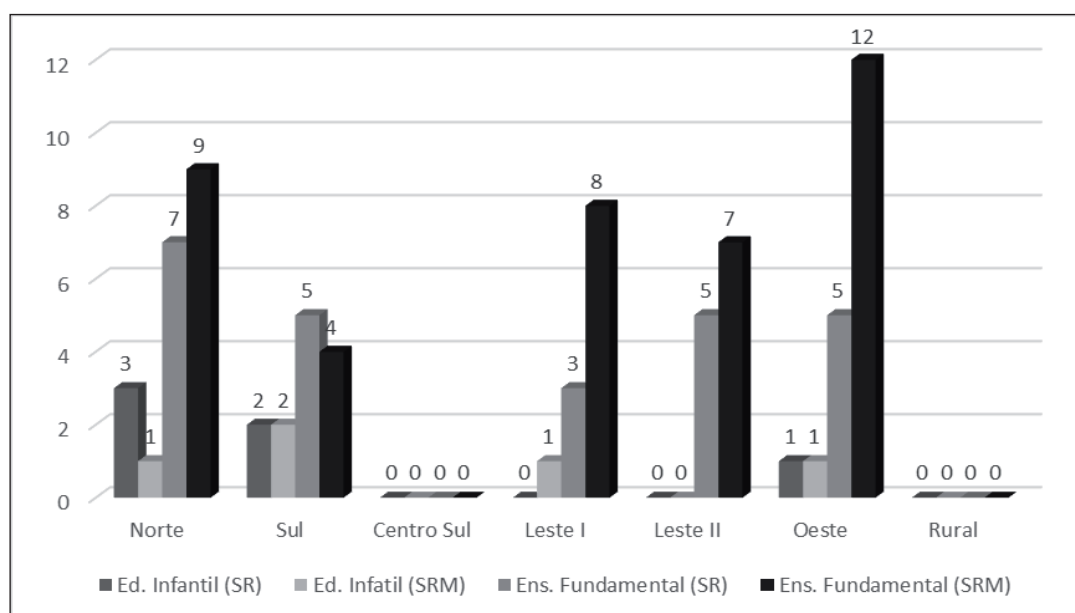
Especiais, no entanto, com a implementação da Política de Inclusão, passa a ser responsável também pelo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos incluídos e pela realização de assessoramento pedagógico aos professores que receberam estudantes com deficiência em suas turmas regulares, bem como aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

A Gerência de Educação Especial também passou a oferecer Cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Braille para os docentes que receberam alunos com Deficiência Auditiva e Visual incluídos e aos docentes das salas de recursos multifuncionais, visto que esses últimos realizam atendimento pedagógico a vários estudantes com deficiências. Além disso, começou a realizar oficinas pedagógicas para confecção de recursos adaptados.

Com a política de inclusão, foram criadas 31 salas de recursos (SR)⁵ e 45 salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Podemos observar isso na Figura 4 abaixo:

Figura 4

Número de SR e SRM por Zonas Distritais



Nota. Fonte: Elaboração própria com base nos dados da SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE, 2017.

O gráfico deixa claro que as zonas distritais com maior número de Salas de Recursos são a Zona distrital Norte e Oeste, em contrapartida as zonas distritais Centro Sul e Rural estão desprovidas

⁵ Salas organizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

de Salas de Recursos, consequentemente prejudicando o desenvolvimento de estudantes com deficiência que moram nessas zonas distritais.

Desde sua implementação, o modelo de inclusão adotado pela rede pública municipal, trouxe vários descontentamentos aos sujeitos envolvidos no processo. Muitos docentes apresentam dificuldades para desenvolver trabalho pedagógico com os alunos com deficiência que foram incluídos em suas turmas, e afirmam que não foram preparados nem receberam formação adequada para lidar com esse público. Gestores afirmam que as escolas não apresentam infraestrutura adequada para receber os alunos e alguns pais temerosos, solicitam que seus filhos permaneçam nas Escola Especiais ou em Classes Especiais, afirmando que não foram consultados e não tiveram a oportunidade de optar pelo tipo de atendimento educacional que seus filhos deveriam receber.

Uma das maiores problemáticas a princípio, relacionava-se ao grande número de alunos existentes nas turmas, o que impedia o acompanhamento e atendimento individualizado dos alunos com deficiência incluídos, visto que o docente atuava sozinho pelo fato de não haver professores auxiliares nas salas de aula. Uma outra problemática detectada, refere-se ao excesso de crianças com deficiência incluídas na mesma sala de aula, pois alguns docentes recebiam três, quatro ou até cinco alunos com deficiência incluídos em suas turmas compostas por quarenta (40) ou mais alunos.

O processo de inclusão também ocasionou descontentamentos a alguns pais de alunos surdos incluídos, que alegavam que seus filhos aprendiam melhor em classes específicas somente para surdos.

No ano de 2016, foi oficializada a Resolução N°. 011 de 02/06/2016 do Conselho Municipal de Educação de Manaus (CME), a qual passou a instituir as normas, procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino.

Em seu Artigo 11, prevê que cabe ao sistema de educação municipal assegurar a matrícula antecipadamente a todos os alunos com deficiência, visando o favorecimento da organização do ambiente escolar e formação de turmas com um número menor de alunos, visando a facilitação do trabalho pedagógico. Prevê também que deve ser proporcionada a acessibilidade, ou seja, as adequações arquitetônicas para atender as necessidades dos alunos principalmente no que se refere às deficiências físicas e que devem ser confeccionados materiais pedagógicos adequados para os alunos com deficiência intelectual, sensorial e com Transtorno do Espectro Autista e que esses alunos devem receber encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado.

Além de assegurar a matrícula como mencionado, o Artigo 15 da resolução afirma que o sistema de ensino municipal deve oferecer educação de qualidade a esses alunos, promovendo a

valorização de suas diferenças, singularidades e potencialidades visando o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

O Artigo 16 prevê que deve haver redução de alunos nas turmas que receberem alunos com deficiência inclusos, assim, para cada aluno com deficiência, deverá haver a redução de dois (02) alunos sem deficiência. E cada docente deve receber em sua turma, no máximo dois alunos com deficiência, sendo ela da mesma natureza. O Artigo também prevê a criação de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno diurno para facilitar a inclusão de adolescentes e jovens com deficiência com idade acima de 15 anos (Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2016).

No que se refere às matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas regulares, desde 2008, gradativamente vem aumentando, tanto nas turmas de Educação Infantil, quanto nas turmas do Ensino Fundamental, dados do ano de 2017, demonstram que um número significativo de alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista foram matriculados e passaram a frequentar as aulas em turmas regulares. Vejamos esses dados na figura 5:

Figura 5

Caracterização dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular em 2017

Descrição	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA (1 Seg)	EJA (2 Seg)	Total
Altas Habilidades Superdotação	0	0	4	1	0	0	5
Transtorno do Espectro Autista	14	222	541	51	43	1	872
Baixa- visão	0	23	83	31	7	7	151
Cegueira	0	4	13	4	2	0	23
Deficiência Auditiva	1	7	49	10	30	2	99
Deficiência Física	3	45	192	37	31	5	313
Deficiência Intelectual	5	93	1.220	198	535	49	2.100
Deficiências Múltiplas	0	34	217	31	28	2	312
Síndrome de Rett	0	1	5	1	3	0	10
Surdez	1	3	39	7	14	1	65
Surdocegueira	0	0	1	0	0	0	1
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	10	41	12	6	2	71
Total Geral							4.022

Nota. Fonte: Autoria própria, com base em informações disponibilizadas pela DIE/SEMED (2017).

Ao observar a figura 5, percebe-se que um número significativo de crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial foram incluídas em turmas regulares. Aproximadamente 4.022 alunos foram matriculados.

Considerando os dados da Educação Infantil, o maior número de crianças incluídas, possuem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (236 crianças), na sequência temos as crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual (98 alunos). A situação é invertida quando verifica-se o número de matrículas no Ensino Fundamental, no qual a maioria dos estudantes incluídos em turmas regulares são alunos que possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual (1.418 alunos), em seguida, temos os alunos com Transtorno do Espectro Autista (592 alunos). Nesse estudo, o nosso maior interesse será a investigação dos processos de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois é o grupo com maior número de matrículas no sistema municipal de Educação de Manaus.

Capítulo II

2 Deficiência Intelectual e Comportamento Adaptativo

No capítulo 3 realiza-se uma abordagem sobre os conceitos referentes à Deficiência Intelectual, os critérios estabelecidos para o diagnóstico, suas características, etiologia e funcionamento adaptativo. Compreendemos que este capítulo é bastante significativo, visto que devemos conhecer todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual para a realização de análises sobre o processo de inclusão educacional desses estudantes nas turmas regulares do Ensino Fundamental no sistema municipal de educação de Manaus.

2.1 Conceituando Deficiência Intelectual

Antes de compreender o significado do termo Deficiência Intelectual, faz-se necessário entender o que significa deficiência. Para isso, parte-se do conceito estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/ 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que considera: “(...) pessoa com deficiência, aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (*Lei nº 13.146, 2015, p.8*).

A partir do conceito estabelecido pela lei, infere-se que as restrições na participação social de pessoas com deficiência, nem sempre podem ser geradas pela existência de limitações funcionais ocasionadas pelas deficiências, em muitos casos, ocorrem em função de barreiras existentes no ambiente externo, ou seja, nos espaços em que essas pessoas transitam.

Portanto, é necessário que todos os espaços sociais, sejam acessíveis, contribuindo para a autonomia e garantia do direito de ir e vir dos cidadãos com deficiência. No que se refere às pessoas com deficiência de natureza física, a acessibilidade pode ser proporcionada com adaptações nos ambientes construídos (prédios, escolas, residências), edificando-se nesses locais, portas alargadas, rampas, banheiros adaptados, elevadores, etc; as pessoas com deficiência sensorial (baixa visão e cegueira), necessitam da sinalização em braile, pessoas com deficiência auditiva (surdez), necessitam da utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para sua comunicação; e as pessoas com DI,

necessitam de experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores⁶.

É válido afirmar que ao longo do tempo, vários termos foram utilizados para se referirem às pessoas com DI. Dentre eles, as palavras, “idiotas, imbecis, débeis mentais, oligofrênicos, mentalmente incapazes, anormais, atrasados, excepcionais, pessoas com hipofrenia, oligoergasia e subnormalidade mental”. (Costa, 2012; Jannuzzi, 1992; Krynski, 1969; Mazzotta, 1987; Pessotti, 1984). Os autores Tredgold (1908-1937) e Doll (1941) afirmam que os termos “deficiência mental” e “incapacidade de desempenhar” tarefas, foram bastante utilizados pelos estudiosos da área.

Essas definições partiam da ideia equivocada de que a DI era irreversível e incapacitante, além disso, considerava-se os comportamentos das pessoas diagnosticadas com a deficiência, como imutáveis. Com o desenvolvimento de testes padronizados para a mensuração do Quociente de Inteligência (QI), eles passaram a ser utilizados como única referência para o diagnóstico da deficiência. Afigura 6, demonstra de que maneira a deficiência intelectual era classificada, considerando-se os níveis de QI dos indivíduos.

Figura 6

Classificação de Deficiência Intelectual de acordo com o QI

Nível de QI	Classificação	Características do Indivíduo com Deficiência Intelectual
65- 68	Limitrofe	Demonstra ligeiro atraso na aprendizagem
52- 64	Ligeiro	Demonstra um pequeno atraso nos aspectos psicomotores, porém desenvolve satisfatoriamente os processos de socialização, apresentando capacidade de adaptação em ambientes laborais (mundo do trabalho).
36- 51	Moderado	Demonstra dificuldades tanto em expressar-se oralmente e compreender normas sociais, como também no desenvolvimento da habilidade da leitura, escrita e resolução de cálculos. Possui habilidades motoras aceitáveis.
20- 35	Severo	Precisa de constante vigilância, apresentando bastante dificuldades psicomotoras, no desenvolvimento da linguagem oral, como também significativa e marcante dificuldade no desenvolvimento de sua autonomia.
Menos de 20	Profundo	Apresentam dependência no desempenho de várias funções realizadas cotidianamente, necessitando de acompanhamento diário de outros indivíduos.

Nota. Fonte: Associação Americana de Deficiência Mental – AADM- (2006).

⁶ Ver Vygotsky, 2000, p.29

É válido ressaltar que o estabelecimento de definições sobre a Deficiência Intelectual pautada simplesmente e unicamente na aplicação de testes de QI nos indivíduos, sinaliza a ausência de seriedade, com grande predisposição à homogeneização da capacidade cognitiva de todos que apresentarem QI semelhante, atribuindo-se pouca importância às diferenças individuais inerentes a todos os seres humanos (Morato, 1995).

Fonseca (2007), corrobora a afirmação de Morato, acima mencionada, ao abordar que as avaliações psicométricas, baseadas apenas em testes de QI e dados estatísticos, podem apresentar falhas pelo fato de desconsiderarem as prováveis modificações que podem ocorrer nos aspectos cognitivos dos indivíduos. Além disso, os testes psicométricos somente rotulam as pessoas com DI, no entanto não informam nem orientam sobre as possibilidades de educação ou organização curricular adequadas para o desenvolvimento desses indivíduos.

Segundo Sasaki (2006), atualmente o termo “deficiência intelectual” (DI), é o mais adequado para designar as pessoas com déficits cognitivos, pois por um longo período, utilizou-se o termo Deficiência Mental, no entanto muitas pessoas não compreendiam o seu real significado, confundindo com o termo doença mental. Para evitar equívocos relacionados a isso, buscando o estabelecimento de diferenças entre o termo deficiência mental e doença mental, no início do Século XXI, o termo Deficiência Intelectual passou a ser utilizado em substituição ao termo Deficiência Mental.

A Declaração de Montreal (OMS, 2004) foi o documento que reconheceu e validou essa substituição na nomenclatura. A partir dessas mudanças, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), passou a ser denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

Surjus e Campos (2014) afirmam que essa atualização foi muito feliz e benéfica, por ter proporcionado mudanças não somente no termo, como também no próprio conceito de DI, pois a expressão Deficiência Intelectual traduz de maneira mais clara e precisa que as pessoas com DI apresentam dificuldades no funcionamento do intelecto, não transtornos mentais, como as pessoas diagnosticadas com doenças mentais. Reforçando o que foi exposto, Honora e Frizanco (2008), esclarecem que a deficiência intelectual não se constitui em uma doença de cunho psiquiátrico e sim em alterações nas estruturas cognitivas causadas por um número expressivo de fatores que veremos a seguir.

2.2 Deficiência Intelectual: Aspectos da Etiologia

De acordo com as palavras de Almeida (2012), considera-se que em todo o globo terrestre, há 3% de pessoas com deficiência intelectual provenientes de causas orgânicas funcionais, no entanto, dados fornecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005) apontam que o percentual correto é de 5%.

Garcia e Machado (2012), mencionam que há como detectar alguns fatores que causam a Deficiência Intelectual. Citam a Fenilcetonúria e o hipotireoidismo que podem ser descobertos simplesmente com a realização do teste do pezinho. Uma vez diagnosticados esses problemas nos bebês, podem ser tratadas e assim, evita-se que a criança desenvolva a deficiência intelectual.

A AAIDD (2010), menciona que há formas de prevenir a Deficiência Intelectual provocada por esses fatores orgânicos funcionais. Essa associação afirma que existe a prevenção primária, que deve ser realizada pelas mães, principalmente durante o período da gestação, na qual deve abster-se da ingestão de bebidas alcóolicas, do uso de cigarros e de drogas ilícitas. Essas ações podem evitar a deficiência intelectual provocada pela síndrome fetal.

No que se refere à prevenção secundária, consiste em ações em que os pais ou responsáveis pela criança podem evitar o desenvolvimento da DI em crianças com pré-disposição para isso, por exemplo: seguindo todas as orientações médicas no caso de crianças diagnosticadas com fenilcetonúria, pois há medicamentos e dietas que podem tratar esse problema e livrar a criança de mais tarde desenvolver a DI. No que tange a prevenção terciária, está relacionada a ações cujo objetivo é reduzir consequências que podem ser ocasionados pela deficiência, por exemplo: participação das pessoas com deficiência em atividades e programas de reabilitação, participação nas sessões de terapia, fisioterapia, fonoterapia, para melhoria de sua mobilidade e de sua fala. Realização de cirurgias em crianças com síndrome de down que nasceram com problemas cardíacos.

Com relação às causas da DI, a AAIDD (2010), esclarece que elas se subdividem em três grupos: causas pré-natais, perinatais e pós-natais.

No que se refere a fase pré-natal que estende-se desde a concepção até o nascimento, neste período podem acontecer algumas mudanças, ou seja, alterações nas divisões cromossômicas provocando o que denominam-se de acidentes genéticos, sendo assim, eles ocasionam algumas síndromes, dentre as mais conhecidas cita-se a síndrome de down e síndrome do X – frágil. Além dessas, outras causas podem desencadear a DI, durante a vida intrauterina como a desnutrição materna, uso de drogas, alcoolismo, tabagismo, diabetes, toxoplasmose, rubéola e sífilis. Se a mãe for

acometida por essas doenças, o feto pode ser afetado e ter seu desenvolvimento cognitivo comprometido (Servilha, 2014).

No tocante a fase Perinatal, cujo período inicia-se no início do trabalho de parto, no momento das contrações e se estendem até o dia em que o bebê completa um mês de nascido (30º dia), alguns fatores de risco também podem provocar a DI, dentre eles, menciona-se a prematuridade, baixo peso, falta de oxigenação cerebral suficiente e icterícia (Servilha, 2014)

Considerando a fase pós-natal que é o período que inicia após o bebê ter completado um mês de vida, existem muitos fatores de risco que podem desencadear a DI, sendo assim, cita-se doenças contraídas na primeira infância como sarampo e meningite, e os casos de intoxicações, afogamentos, desidratações fortes, desnutrições, quedas, acidentes de trânsito, asfixias e falta de estímulos ambientais (Servilha, 2014).

Algumas características da deficiência intelectual podem ser percebidas na primeira infância, desde que a criança ainda é bebê, ela pode apresentar um ritmo mais lento no desenvolvimento, demorar para sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, andar e falar as primeiras palavras. Conforme vai crescendo, as dificuldades continuam a ser percebidas, pois não conseguem compreender mensagens simples, não conseguem cumprir normas e regras, surgem dificuldades na concentração, interação social, na comunicação e no processo de aprendizagem de conhecimentos escolares, quando apresentam dificuldades na aquisição das habilidades da leitura e da escrita (Sasaki, 1999; Rodrigues, 2015).

Além disso, em função de limitações cognitivas, o indivíduo com Deficiência Intelectual não consegue resolver problemas com facilidade, tem dificuldades em discernir o que é certo e o que é errado, o que dificulta sua convivência e interação social. O autor Queirós (2007), reforça a afirmação acima, mencionando que indivíduos com DI, apresentam comprometimentos no funcionamento adaptativo, o que provoca dificuldades em projetar ações futuras, dificuldades de controle emocional, o que pode levá-los a ter atitudes indesejadas e consideradas erradas e diferentes das normas de comportamento vigentes, o que pode dificultar o seu pertencimento e participação em grupos escolares e mundo do trabalho.

Apesar de todas essas características, indivíduos com DI, também devem ser educados, não somente para desenvolverem a socialização e autonomia no que se refere aos autocuidados de higiene pessoal, eles também podem se desenvolver em outros aspectos, como os acadêmicos, adquirindo conhecimentos escolares, dentre outros. O seu desenvolvimento vai depender muito do tipo de relação que for estabelecida pelas pessoas que convivem com eles, pois se estiverem inseridos em ambientes

em que as pessoas possibilitem o seu desenvolvimento, proporcionando estímulos, sem superproteção, esses indivíduos podem se desenvolver integralmente (Mantoan, 1989).

2.3 Diagnóstico da Pessoa com Deficiência Intelectual

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2011, p. 22), define que o indivíduo com Deficiência Intelectual apresenta:

um funcionamento intelectual (QI) inferior à média, havendo limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, usos de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade.

Percebe-se que para a AAIDD, o conceito de DI considera os déficits no Quociente de Inteligência (QI) e identifica limitações que abrangem os aspectos emocionais (controle das emoções, tolerância, resiliência), sociais (interações e participações em atividades em grupos) e práticos (desempenho de atividades de maneira satisfatória, tanto no espaço doméstico quanto no laboral). Além disso, deixa claro que também há limitações no funcionamento adaptativo, desencadeando dificuldades no desenvolvimento de habilidades.

Morato (2012), aborda que a AAIDD aponta cinco fatores que devem ser observados na avaliação da Deficiência Intelectual, que são:

1) As limitações observadas do funcionamento têm de ser consideradas no âmbito do contexto em que o indivíduo se insere, particularmente em função da expectativa cultural que a comunidade tem para a idade dos demais pares do meio envolvente; 2) Uma avaliação válida tem de integrar a importância da diversidade cultural e linguística, tal como as diferenças observáveis ao nível de fatores fundamentais para uma ampla compreensão da Dificuldade: Comunicação, aspectos sensoriais, motores e adaptativos; 3) Cada pessoa assume-se pelas suas limitações, mas igualmente pelas suas capacidades; 4) Uma importante descrição das limitações implica um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio; 5) Com apropriados apoios individualizados durante um determinado período, a funcionalidade da vida de uma pessoa com DID, melhorará de uma forma generalizada.

Para avaliar o indivíduo, deve-se observar seu funcionamento adaptativo no local (comunidade) onde vive e passa maior parte de seu tempo diário, comparando seu comportamento com o de

peessoas de sua mesma faixa etária de idade. Deve-se considerar sua capacidade de comunicação e compreensão acerca das mensagens que outras pessoas transmitem. Além disso, nas observações, é válido verificar não somente as limitações (fragilidades) como também suas potencialidades (capacidades), ou seja, as habilidades desenvolvidas. E após a constatação de todas as limitações (fragilidades) no desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário a elaboração de um plano de intervenção, sinalizando os apoios necessários para melhoria de seu desenvolvimento.

Sobre os apoios, Valentin (2011) aborda que são muito importantes e úteis, pois quando aplicados de maneira correta, funcionam como estímulos para a aprendizagem e para o desenvolvimento, proporcionando melhorias nas respostas do indivíduo com deficiência intelectual às demandas sociais.

Ressalta-se que há outros sistemas internacionais, além da AAIDD que também auxiliam no processo de diagnóstico e conceituação da Deficiência Intelectual, eles são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), cuja quinta edição é a mais atualizada; temos a Classificação Internacional de Doenças (CID), que está na sua décima primeira edição (CID-11); também temos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

De acordo com o CID (11), o termo utilizado para o diagnóstico da Deficiência Intelectual é Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e o seu código é 6A00. Para a classificação e diferenciação dos níveis do referido transtorno, estão estabelecidos os seguintes códigos: a) transtorno do desenvolvimento intelectual leve- 6A00.0; b) transtorno do desenvolvimento intelectual moderado- 6A00.1; transtorno do desenvolvimento intelectual grave- 6A00.2; transtorno do desenvolvimento intelectual profundo- 6A00.3; transtorno do desenvolvimento intelectual provisório-6A00.4; e transtorno do desenvolvimento intelectual não especificado- 6A00.Z.

Em relação a CIF, deve ser utilizada de forma associada a CID, para complementá-la, pois não restringe-se a diagnosticar a pessoa com DI, considerando o Quociente de inteligência como único parâmetro, considera também os aspectos biopsicossociais do indivíduo. A esse respeito, Pan (2008), se pronuncia falando que a CIF foi organizada sendo subdividida em duas partes, nas quais orienta que para entender e diagnosticar o indivíduo com a Deficiência Intelectual é necessário realizar a análise da estrutura do corpo, incluindo o funcionamento mental, como também as formas de participação do indivíduo nas diversas atividades, considerando o contexto de vivência e convivência desse sujeito.

É importante considerar também as definições estabelecidas na edição mais atualizada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014). De acordo com o documento, a Inteligência é considerada uma habilidade intelectual envolvendo várias

capacidades tais como: raciocínio, entendimento de ideias complexas, solução e resolução de problemas, aquisição de conhecimentos acadêmicos e conhecimentos adquiridos em função de experiências, julgamentos (estabelecimento de decisões), etc. A respeito da DI, no manual, consta que:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é caracterizada por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Tendo prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (American Psychiatric Association, 2014, p.31).

O manual, esclarece que os indivíduos com DI, possuem comprometimentos no processo de desenvolvimento do intelecto, o que acarreta dificuldades na aprendizagem, no estabelecimento de interações sociais, na realização de atividades simples do cotidiano e no desenvolvimento da autonomia.

O transtorno do desenvolvimento intelectual, ou deficiência intelectual, desencadeia vários déficits nas habilidades cognitivas dos indivíduos, agregadas a dificuldades em seu funcionamento adaptativo, considerando pessoas da mesma faixa –etária, classe social e mesmo gênero (sexo). Eles também podem demonstrar dificuldades no equilíbrio de suas emoções, no estabelecimento de relações interpessoais e na aprendizagem. (American Psychiatric Association, 2014).

No que se refere ao diagnóstico, o (American Psychiatric Association, 2014), orienta que devem ser considerados três critérios que são: 1)Déficits nas funções intelectuais, o que diz respeito à dificuldades no raciocínio lógico, na abstração de ideias, em solucionar problemas, nas aprendizagens escolares, todas elas comprovadas não só por meio de avaliações clínicas, como também através de testes de Quociente de inteligência; 2)Déficits no funcionamento adaptativo, o que acarreta limitações na capacidade de realizar atividades do dia a dia de forma satisfatória, dificultando o desenvolvimento de atitudes responsáveis e autônomas; 3) O momento do início dos sintomas (déficits), tanto nas funções intelectuais, quanto no funcionamento adaptativo, que devem surgir ainda nos períodos que o indivíduo ainda está em desenvolvimento, na infância ou adolescência.

É importante observar os três critérios mencionados, considerando o comportamento de outras pessoas que sejam da mesma classe social, tenham a mesma faixa etária de idade e sejam do mesmo gênero.

Black e Grant (2015) abordam que um dos instrumentos utilizados no processo de avaliação da pessoa com Deficiência Intelectual, de acordo com o DSM-V, é o teste de quociente de inteligência, sendo assim, considera-se a média 100, com desvio padrão igual a 15, portanto, se uma pessoa obtiver o nível de QI, 75 ou menor que isso, provavelmente poderá ser diagnosticada com DI. No manual, a classificação da DI se subdivide em quatro níveis: leve, moderada, grave e profunda. Para o fechamento desse diagnóstico é necessária a opinião de uma equipe multiprofissional, composta por pediatras, professores, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras e geneticistas.

Pan (2008) esclarece que muitos estudiosos da área, tecem críticas com relação ao diagnóstico clínico, justificando que leva à rotulação das pessoas com DI, sujeitando-os a serem vítimas de discriminação, preconceito e bullying. No entanto, afirma que o diagnóstico é necessário para beneficiar os indivíduos com DI, pois ele é exigido nos momentos em que as famílias solicitam assistência previdenciária em forma de recursos para melhoria da qualidade de vida, também para o planejamento e realização de intervenções em forma de terapias, como para solicitar vários direitos previstos em leis.

Fernandes (2010) afirma que as mudanças tanto na nomenclatura, quanto nos aspectos conceituais da deficiência Intelectual, tornam mais complexos os processos para obtenção de diagnóstico desses indivíduos, pois agora necessitam ser avaliados de forma multidimensional, visto que não deverão mais ser considerados somente testes de QI elaborados em consultórios e gabinetes de profissionais da área da saúde, necessita-se também da análise do indivíduo em seu ambiente, visando uma verificação bastante cuidadosa de seus comportamentos e atitudes, buscando perceber seus níveis de funcionalidade, competências e habilidades já desenvolvidas.

Vitorino (2016), aborda a importância da verificação do comportamento adaptativo do indivíduo, observando sua rotina diária, sua adaptação às mudanças de rotina e reações diante de situações inesperadas, suas interações sociais com sua parentela e com outras pessoas residentes na comunidade, os apoios (estímulos/ terapias) proporcionados pela família para melhoria de seu desenvolvimento, sendo contrário à ideia da classificação do sujeito somente considerando testes padronizados para obtenção de QI.

Fernandes (2010), relata que o novo modo de avaliar o indivíduo, proposto pela AAIDD, abre caminhos para a concretização de experiências de inclusão social e educacional, visto que propõe um

modelo ecológico, no qual o indivíduo deve ser avaliado observando-se seu comportamento e atitudes no contexto em que vive, verificando-se os pontos fortes e pontos fracos nos seus processos adaptativos, tendo em vista a busca de melhorias para as fragilidades detectadas em seu desenvolvimento.

2.4 Comportamento Adaptativo

Conforme abordado acima, o conceito de DI formulado pela AAIDD, leva em consideração o funcionamento adaptativo, tanto para definir o diagnóstico quanto para organizar os apoios que cada indivíduo necessita para melhoria de seu desenvolvimento.

Santos e Morato, fazem uma pequena retrospectiva sobre comportamento adaptativo, afirmando que Heber (1961), foi um dos primeiros autores a fazer referência sobre comportamento adaptativo nomeando-o como competência social. Esse autor conceituou competência social como “a capacidade eficaz e eficiente de o indivíduo lidar com as exigências sociais e a natureza de seu envolvimento” (Santos & Morato, 2002, p.98). Em seguida, expõem que ao se reportar ao termo comportamento adaptativo, o autor Grossman (1977) menciona que as expectativas que se tem de todo o indivíduo é que siga os padrões estabelecidos pelo seu grupo cultural e alcance níveis satisfatórios de responsabilidade e autonomia compatíveis à sua idade. Também demonstram que no ano de 1984, Witt e Martens abordam que o comportamento adaptativo relaciona-se às ações do indivíduo na sociedade, na qual ele deve seguir os costumes e normas estabelecidos pelo seu grupo, de forma independente e responsável, cumprindo seus compromissos pessoais e sociais, demonstrando maturidade correspondente à sua faixa-etária.

Lambert; Nihira e Leland (1967, 1993) nos explicam que o comportamento adaptativo é “composto por um número de capacidades para lidar com as situações que quando combinadas permitem ao indivíduo a aquisição da integração na comunidade”.

Ao analisar essas definições inferimos que o comportamento adaptativo está relacionado à capacidade dos indivíduos se ajustarem e responderem satisfatoriamente às demandas que surgem diariamente na comunidade a qual pertencem, possibilitando a sua integração e plena participação como membro social.

Lambert; Nihira e Leland (1993) sinalizam que o comportamento adaptativo contempla três domínios muito importantes que são: a) o funcionamento independente, que diz respeito ao desempenho satisfatório de atividades solicitadas por pessoas de seu grupo social, ou seja, sua comunidade; b) responsabilidade pessoal, que se refere à aptidão para aceitar o desempenho de

funções, que requerem a realização de atividades individuais, demonstrando competência e autonomia para executá-las sem o auxílio de outras pessoas. Isso envolve não somente realização de tarefas solicitadas, como também potencial para fazer opções, tomar decisões e resolver problemas; c) responsabilidade social, que diz respeito à habilidade de relacionar-se com os demais membros de sua comunidade, aceitando a divisão de responsabilidades, sendo coparticipante de tarefas e comportando-se de acordo com as normas estabelecidas e vigentes em seu ambiente e contexto natural.

De uma forma mais clara, Oakland e Harrison (2008) definem comportamento adaptativo afirmando que é a forma em que cada sujeito consegue satisfazer suas próprias necessidades e ao mesmo tempo a maneira como procede para responder às demandas sociais de sua comunidade. Eles ainda complementam abordando que comportamento adaptativo pode ser compreendido como um conjunto de habilidades que capacitam o indivíduo a exercer atividades de maneira eficaz nos diversos ambientes que frequenta cotidianamente, ou seja, no contexto familiar, escolar, religioso, laboral e comunitário.

Embora, os conceitos de Comportamento Adaptativo citados, sejam bastante precisos, o conceito que consideramos nesse estudo é mencionado por Santos e Morato (2012a) que conceituam comportamento adaptativo como:

o conjunto de habilidades aprendidas ou adquiridas para desempenhar com sucesso aspetos e tarefas no âmbito da independência, responsabilidade pessoal e responsabilidade social, que através de ajustamentos vários procura a adaptação às expectativas socioculturais e etárias vigentes, e que implicam o assumir do papel de membro ativo na comunidade (p 28).

Dessa feita, os autores afirmam que comportamento adaptativo significa um agrupamento de habilidades alcançadas através de aprendizagens ou obtidas por meio de experiências, que capacitam os indivíduos a realizarem atividades de maneira autônoma, a apresentarem sensatez e responsabilidade no cumprimento de tarefas pessoais e sociais, demonstrando a capacidade de adaptação harmônica na comunidade em que vivem, comportando-se adequadamente, seguindo as normas vigentes, assumindo papéis, e desempenhando tarefas compatíveis à sua faixa- etária de maneira satisfatória.

Deve-se evidenciar que o comportamento adaptativo tornou-se um conceito essencial e imprescindível no momento da realização de avaliações das pessoas com Deficiência Intelectual, pois insuficiências no comportamento adaptativo podem provocar barreiras no processo de participação e

ajustamento do indivíduo em seu ambiente comunitário. Em função disso, houve a criação de instrumentos para avaliar o comportamento adaptativo das pessoas com DI, visando avaliar o indivíduo como um todo, verificando o funcionamento em todas as áreas e não somente o quociente de inteligência.

Através dessa avaliação fica mais fácil conhecer as características individuais de cada pessoa, auxiliando no processo de elaboração de planos de ensino adequados à aprendizagem, e na aplicação de intervenções adaptadas às necessidades educativas específicas de cada indivíduo, assim, contribuindo para a melhoria de seu desenvolvimento.

Com relação aos apoios, Santos e Morato (2012b), se expressam defendendo que os programas de apoio e planos visando a reabilitação, devem ser elaborados de acordo com as características individuais, por isso faz-se necessário a realização de avaliações do funcionamento adaptativo no sentido de coletar todas as informações possíveis acerca do comportamento dos indivíduos com DI.

Porém, os autores salientam que as informações não devem restringir-se somente aos aspectos acadêmicos, referentes aos processos de escolarização, mas sim prioritariamente aos aspectos relacionados às experiências e vivências estabelecidas no seu dia a dia, no seu cotidiano, permitindo a identificação de comportamentos considerados desajustados para planejar atividades que estimulem comportamentos considerados adequados, e que deverão ser praticados pelas pessoas com DI, permitindo que consigam interagir e participar ativamente, respondendo com sucesso às demandas e desafios que surgirem nos diversos ambientes e contextos que frequentam e que fazem parte.

2.5 Concepções a respeito da Deficiência Intelectual: o modelo médico-biológico e o modelo social

Verificamos que as percepções a respeito da deficiência intelectual estão ao longo do tempo sofrendo modificações e aos poucos sendo abandonados os pressupostos do **modelo biológico** que surgiu a partir de estudos provenientes da área da saúde, identificando a deficiência como uma patologia de causa orgânica, que provoca nos sujeitos incapacidades e limitações, impedindo-os de ter plena participação na sociedade. Essa forma de pensar predominou durante toda a década de 1960, postulando que as pessoas com deficiência necessitavam de reabilitação médica para atingir o estado de “normalidade e humanidade” e serem dignos de convivência social em suas comunidades (Piccollo, 2015, p. 88).

Esse modelo encarava a deficiência como uma tragédia e responsabilizava o próprio indivíduo pela sua condição, influenciando as formas de atendimento educacional e avaliações diagnósticas, tendo sido responsável pela exclusão social de várias pessoas que não conseguindo atingir padrões de normalização esperados ficavam destituídos do usufruto de seus direitos civis e sociais. Na realidade, o modelo biológico atende aos anseios das sociedades capitalistas que tende a classificar os aptos e inaptos e a excluir as pessoas que não conseguem produzir para o enriquecimento das classes economicamente privilegiadas (Piccolo & Mendes, 2012).

O modelo médico biológico, por um longo espaço de tempo conduziu as avaliações para aferição de diagnósticos de deficiência intelectual que eram realizadas exclusivamente com uso de testes de quociente de inteligência, não somente classificando, mas muitas vezes rotulando os indivíduos que em função de seu nível de QI eram considerados incapazes, visto que os testes evidenciavam somente os déficits cognitivos, esquecendo de verificar as potencialidades. Assim, em função da constatação de baixo QI, muitas crianças ficavam fora das escolas por serem consideradas incapazes de aprender e as que eram classificadas como deficientes intelectuais leves, geralmente eram matriculadas em turmas segregadas nas escolas específicas e nas Classes Especiais (Paixão, 2018).

Em contraposição ao modelo médico-biológico, no final da década de 1970, surgiu o modelo social da deficiência, repudiando totalmente o modelo anterior, considerando-o maléfico às pessoas com deficiência e causador de discriminações e preconceitos. Segundo esse modelo social, a deficiência não é provocada em função das condições físicas, sensoriais ou cognitivas dos indivíduos, mas sim propiciadas pela própria estrutura social que não considera a diversidade humana e não oferece a todos os cidadãos as oportunidades e os serviços adequados que garantam sua inclusão e participação em todos os espaços (Piccolo, 2015).

Dessa forma, segundo o modelo social, não é o indivíduo com deficiência que deve adequar-se à sociedade, pelo contrário, a sociedade é que deve promover as adaptações e acessibilidade a todos os cidadãos, visto que todos são diferentes. Esse modelo influenciou as políticas de inclusão implementadas no mundo todo e conta com as contribuições de teóricos que se debruçaram na realização de estudos acerca da deficiência, vendo-a não somente com causas biológicas, mas também como um constructo da sociedade. Dentre esses teóricos, podemos citar Levy Vygotsky.

2.6 As contribuições da teoria histórico-cultural de Levy Vygotsky para o processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual

A teoria sociocultural dá suporte à educação inclusiva, visto que Vygotsky afirma que os fatores sociais influenciam e provocam modificações nas estruturas cognitivas das pessoas, pressupondo que as funções psicológicas superiores (específicas do ser humano) são desenvolvidas pelo estabelecimento de interações entre os indivíduos. Segundo Vygotsky, as escolas têm limitado o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com DI, impedindo sua aprendizagem, oferecendo-lhes atividades concretas e simplificadas. A esse respeito, Vygotsky (1991, p. 100), menciona que:

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto — um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas⁷ a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, e que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para resolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento .

De acordo com a teoria histórico-cultural, o homem é visto sim como um ser biológico, mas também como um ser histórico e social, portanto, necessitando de estímulos do meio em que está inserido para se desenvolver. Dessa forma, sua aprendizagem vai depender das condições do ambiente e das experiências sociais.

Segundo a teoria histórico-cultural, o ser humano nasce com as funções psicológicas elementares (identificadas nas crianças e nos animais) que são biológicas, mas ele deve ser estimulado para que as funções psicológicas superiores se desenvolvam. Para isso, deverá internalizar/ incorporar os vários aspectos da cultura de seu grupo, que são transmitidas socialmente.

Sendo assim, é de grande importância que os indivíduos com DI, sejam inseridos em vários espaços de convivência humana para que o seu processo de desenvolvimento ocorra, visto que o ser

⁷ Termo utilizado na época em que Vygotsky viveu.

humano não se desenvolve naturalmente, mas sim por meio das relações sociais estabelecidas, pois o desenvolvimento é um constructo social.

A educação segregadora provocou bastante danos às pessoas com deficiência intelectual, impedindo o desenvolvimento de suas funções superiores, bem como o desenvolvimento do seu pensamento abstrato, ao aglomera-las em espaços desprovidos de estímulos, com utilização de currículos empobrecidos, considerando somente os níveis de conhecimentos reais, (somente aqueles conhecimentos que já tinham sido assimilados) , oferecendo tarefas e atividades que os estudantes eram capazes de resolver sem ajuda, desconsideravam totalmente as potencialidades desses indivíduos e a importância das interações sociais para o impulsionamento de seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1991), o ensino não deve fixar-se nos conhecimentos que já foram atingidos pelos estudantes, mas sim nos conhecimentos ainda não alcançados e não consolidados, que necessitam de estímulos para serem desenvolvidos e estão em processos de desenvolvimento potencial.

A prática pedagógica deve se concentrar nas possibilidades dos estudantes e não nas suas dificuldades, principalmente quando trabalha com crianças com deficiência. O seu desenvolvimento em geral, principalmente das funções psicológicas superiores vai depender de sua vida social, das oportunidades que forem dadas, do contato com os signos culturais e conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, é necessário buscar informações sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, conhecendo de que forma podem construir conhecimentos, não focando as atenções nas suas fragilidades, mas em primeiro lugar no potencial de cada um e nas possibilidades de aprendizagem.

Não significa que devemos negar os seus déficits nem suas condições orgânicas, mas compreender que existem possibilidades de melhorias em seu desenvolvimento se forem dadas as condições apropriadas às suas necessidades educativas. Dessa forma, Vygotsky, admite que todo ser humano possui capacidades para aprender, mesmo que possua déficits emocionais, psicológicos, físicos, sensoriais e intelectuais. Sua teoria parte do princípio de que as funções superiores podem se desenvolver, e que os fatores biológicos não vão condicionar a vida do indivíduo, pois o seu desenvolvimento também depende de fatores socioculturais.

A teoria de Vygotsky é de grande valia para a área da Educação e tem inspirado vários estudos e pesquisas, pois aborda explicitamente o desenvolvimento humano, bem como os processos de aprendizagem, tendo como base os estudos de Karl Marx. Oliveira aborda que o pensamento Marxista

assemelha-se ao de Vygotsky quando afirma que o homem se humaniza promovendo transformações na natureza para atender as suas necessidades, ou seja para adaptá-la a si mesmo (Oliveira, 2007).

Com isso, demonstra que a teoria de Vygotsky, apresenta de fato um caráter histórico – cultural, visto que segundo o processo de humanização para ser desenvolvido, necessita das contribuições dos fatores sociais, culturais e históricos. Sendo assim, para que o ser humano ultrapasse os estágios considerados primitivos (naturais) necessita estabelecer contato com outros seres humanos, apropriar-se dos conhecimentos dessa sociedade para atingir estágios mais complexos de desenvolvimento, o estágio cultural.

Percebe-se que essa concepção de desenvolvimento tem como suporte os preceitos do materialismo histórico –cultural, bem como da dialética, os quais fazem parte da teoria de Karl Marx que demonstra que a ação do homem junto a natureza o capacita a transformá-la e a criar novos bens materiais, assim desenvolvendo cultura. Esse processo, não é estático...está em constante movimento...e a todo momento, sofre mutações (Vygotsky, 2007).

Vygotsky afirma que a consciência humana desenvolve-se a partir de sua relação com a realidade, por meio de suas relações sociais e os vínculos estabelecidos com o trabalho e com a linguagem, dessa forma explica-se tanto a origem quanto o desenvolvimento das formas complexas do pensamento e consciência, essencialmente humanos (Luria, 1986).

De acordo com a teoria histórico cultural, o ser humano ao longo de sua existência tem a capacidade de elaborar ideias, representações e criar instrumentos para atender as suas necessidades desde as mais básicas que dizem respeito à manutenção de sua sobrevivência (fisiológicas e de segurança), até as que dizem respeito a auto –realização, no entanto, outras necessidades vão surgindo, com isso demandando novas ideias e novos instrumentos, esse processo vive em constante continuidade, tendo características históricas, culturais e dialéticas (Vygotsky, 1997, 2000, 2007), sendo assim, o ser humano diferencia-se de outras espécies animais por ser construtor de suas próprias experiências, isto é, de sua própria história e as mudanças ocorridas no percurso histórico dos homens acarretam mudanças nos aspectos comportamentais e em sua consciência (Carneiro, 2006).

Pode-se assim afirmar que a consciência significa uma maneira superior de representar a realidade, desenvolvendo-se por meio de toda atividade do homem no ambiente, tanto em seus processos de adaptação quanto para operar mudanças nesse ambiente, adaptando-o para a satisfação de suas necessidades (Luria, 2010). Alguns fatores são fundamentais para que seja desenvolvida essa consciência, dentre eles, menciona-se instrumentos que manuseados o auxiliam a manipular o ambiente, como a enxada, arado, colher..., também considera-se como fatores pertinentes toda a

cultura acumulada pelas gerações antecedentes, as relações interpessoais estabelecidas socialmente, além da aquisição de sistemas linguísticos (Luria, 2010).

Os instrumentos mencionados, podem se classificar em físicos e psíquicos. No que se refere aos físicos, relacionam-se àqueles instrumentos que mediam a ação do homem com o ambiente levando-o a superar suas limitações biológicas (utensílios, objetos construídos para facilitar ou realizar suas atividades produtivas /trabalho). Com relação aos psíquicos, menciona-se os signos que funcionam como agentes mediadores de atividades e relações estabelecidas e vividas pelos seres humanos.

Em outras palavras, signo representa tudo o que o homem utiliza para simbolizar, relembrar ou representar algo que não está presente no momento. Diversas formas de linguagens (gestuais, orais, escritas), símbolos, palavras ou desenhos são exemplos de signos. (Fontana & Cruz,1997). Esses signos, são difundidos para todos os indivíduos pertencentes à sociedade/grupo social, propiciando a comunicação e a interação entre eles (Oliveira, 1993).

A linguagem é um signo, constituindo-se em um sistema simbólico que representa ideias e permite ao ser humano trocas de experiências sociais, nomeação e definição de características das coisas e objetos, o entendimento de fenômenos e fatos mesmo estando ausentes nos momentos em que aconteceram ou foram realizados, além disso auxilia no processo de aquisição e difusão de conhecimentos e informações armazenadas culturalmente e historicamente (Vygotsky, 2008).

De acordo com Oliveira, Vygotsky afirma que a linguagem possui duas atribuições que seria a de efetivação de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isso significa que uma de suas funções é de permitir a comunicação entre as pessoas e a outra é de nomear, classificar objetos em categorias (Oliveira, 1992).

A linguagem é de extrema importância para o desenvolvimento humano. Ela pode se manifestar através de gestos, da escrita, ou de forma oral. No que se refere a oralidade, se materializa pela fala. Sendo assim, a fala pode expressar pensamentos, sentimentos, vontades e emoções, ou seja, todas as necessidades dos seres humanos, além de ser um meio de regulação dos processos psíquicos superiores. Consequentemente, a conquista da linguagem verbal revela-se pelo uso das palavras e inicia-se no período compreendido entre os 12 e 24 meses de vida do indivíduo.

Luria afirma que a palavra se configura em elemento fundamental da linguagem, através da qual, o homem demonstra as coisas, os traços particulares dos objetos, os agrupa e classifica de acordo com suas características, além disso, através da palavra descreve-se os acontecimentos e experiências (Luria,1979).

Reconhece-se que dois componentes constituem a estrutura de uma palavra, os quais são os seguintes: significante e significado. No que se refere ao significante, este corresponde diretamente ao lado material representado pela palavra, seja ela em sua forma escrita ou falada, a qual é considerada como sendo a parte que constitui a linguagem, assim possibilitando ao ser humano a evocação de imagens (instrumentos, utensílios, ou seja, objetos) mesmo nos momentos em que esses estão ausentes, quando não estejam presentes em seu estado físico.

Com relação ao significado, esse se constitui na parte imaterial, abstrata do signo linguístico, isto é, o processo mental da palavra que desencadeia o funcionamento das capacidades cognitivas possibilitando a análise do significado da palavra. Sendo assim, a criança somente pronunciará as palavras quando atingir maturação mental suficiente para a construção do conceito do significado que será exteriorizado por meio da fala /palavra, ou melhor, do significante.

O linguista Saussure afirma que o signo linguístico é de natureza psíquica, sendo resultado da junção tanto do sentido quanto da imagem acústica, que com outras palavras são o significado e o significante. Dessa maneira, entende-se como significado, toda ideia, sentido ou conceito de algo, nesse caso, seria uma representação mental de alguma coisa. No que se refere ao significante, pode ser compreendido como uma imagem acústica, a qual não deve ser confundida como um simples som físico, mas sim como uma impressão psíquica do som, a representação dele (Saussure, 2003).

É intrínseca a união estabelecida entre o significado e o significante, no entanto, não devem ser compreendidos simplesmente como um objeto e sua nomeação (nome), isso seria uma ideia incorreta. Um exemplo mais adequado sobre significado e significante é dado pelo autor Carvalho que afirma, quando um indivíduo falante da língua portuguesa recebe uma impressão psíquica sobre a imagem acústica (significante) da palavra casa /kaza/ essa imagem acústica leva o falante a imediatamente a relacionar, lembrar da ideia de abrigo, ou ao significado de um local no qual os seres humanos necessitam para se abrigar contra as intempéries como chuva, sol, um local específico para o descanso, para nos alimentar, dentre outras atividades específicas que são realizadas no lar (Carvalho, 2000).

Portanto, a palavra constitui-se em elemento de grande importância para o desenvolvimento dos processos cognitivos dos indivíduos, visto que coordenam a estruturação das interpretações no pensamento e segundo o autor Vygotsky o pensamento surge através das palavras, havendo uma estreita e intrínseca relação entre eles (Vygotsky, 1993).

De acordo com a teoria Histórico-cultural, a criança adquire e desenvolve a linguagem em função dos estímulos do ambiente, no qual são estabelecidas interações sociais com outros indivíduos

de sua mesma espécie. A linguagem não se caracteriza somente pelas expressões orais (palavras) ou escritas referentes aos conhecimentos assimilados pelas crianças, na realidade, pode-se afirmar que há inter-relações entre pensamento e palavra, sendo a linguagem de grande importância na formação do pensamento do ser humano.

A linguagem pode ser considerada como um valioso instrumento viabilizador da comunicação entre os indivíduos pertencentes as diferentes sociedades. Sem linguagem, seria inviável as interações sociais, bem como o acúmulo de conhecimentos, informações, hábitos e costumes (cultura) dos diversos povos a serem transmitidas para novas gerações.

Segundo Vygotsky, as origens da linguagem e do pensamento se diferenciam, visto que logo no início da vida do homem a fala não é intelectual e nem o pensamento é verbal. Sendo assim, manifestações do comportamento emocional como choro e balbucio podem ser considerados como estágios (momentos) do desenvolvimento da fala, no entanto não estando relacionadas ao desenvolvimento do pensamento. Os risos, gritos e gestos são formas de comunicação e contato social dos bebês.

O pensamento e a linguagem possuem origens diferenciadas e no processo de desenvolvimento do indivíduo há estágios denominados como pré-intelectual da fala e pré-linguístico do pensamento. Segundo Vygotsky há um momento em que o desenvolvimento, ou avanço tanto do pensamento quanto da fala transpassam e se interligam, unindo-se e consequentemente provocando mudanças e novas maneiras de comportamentos, aparecendo (emergindo) o que reconhece-se como pensamento verbal ou fala racional. Esse fenômeno ocorre por volta dos dois (02) anos de idade (Vygotsky, 2005).

Nesse estágio o indivíduo começa a perceber que cada objeto, instrumento ou coisa tem um nome específico, uma significação, um signo. O vocabulário da criança vai se desenvolvendo. Vygotsky afirma que ao compreender o significado da palavra é que acontece a união da fala e pensamento transformando-se em pensamento verbal (Vygotsky, 2005)

O autor afirma que o significado faz parte da palavra e ao mesmo tempo pertence tanto ao domínio da linguagem quanto do pensamento, porém o estabelecimento dessa relação não é algo inato, já formado desde o nascimento, mas que manifesta-se com o processo de desenvolvimento, e também sofre alterações e transformações (Vygotsky, 2005).

A linguagem tem como função o estabelecimento da comunicação em combinação com o pensamento do indivíduo, por sua vez a comunicação possibilita as interações sociais entre as pessoas e ao mesmo tempo, ajuda na organização do pensamento. Há um processo de desenvolvimento da

linguagem para que o ser humano a adquira. Esse processo divide-se em fases: primeiramente ocorre a linguagem social, depois a linguagem egocêntrica, finalizando com a linguagem interior.

A primeira linguagem que surge é a linguagem social (considerada primitiva) que tem como principal função a comunicação. A linguagem egocêntrica e a linguagem interior possuem estreita ligação com o pensamento. De acordo com as ideias de Vygotsky, a fala egocêntrica representa um acontecimento de transição, sendo um processo de passagem das funções interpéssicas para as funções intrapéssicas (Vygotsky, 2005). Essa fala tem grande importância no desenvolvimento do indivíduo, pois constitui-se em um processo gradativo de transformação do pensamento social para o pensamento individual.

Assim sendo, a fala egocêntrica posteriormente sofre mudanças e converte-se em fala interior. O desenvolvimento da fala é sequencial: primeiramente ocorre a fala social, depois a fala egocêntrica que se transforma finalmente em fala interior. A redução da fala egocêntrica significa que o indivíduo (criança) elimina o som da fala porque já possui competência para pensar as palavras sem necessitar de suporte verbal, isso significa que já possui ou utiliza a fala interior (Ribeiro, 2005).

Segundo Vygotsky em sua teoria histórico –cultural, todos os aspectos e capacidades do ser humano, tais como personalidade, emoções, inteligência, entre outros, se desenvolvem através das interações interpessoais estabelecidas com outras pessoas tanto de sua mesma idade, quanto com pessoas adultas (Vygotsky, 1991). Portanto, percebe-se a grande relevância das relações sociais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

É através dessas relações sociais estabelecidas que o ser humano emerge no mundo da cultura, internalizando os traços culturais, normas e padrões de sua sociedade. Percebe-se assim que o homem é um ser essencialmente social, não nascendo pronto, mas necessitando de experiências sociais durante o decorrer de toda sua existência para tornar-se humano, para humanizar-se. Esse processo ocorre com o auxílio da educação recebida tanto no seio familiar quanto no contexto escolar. Fatores internos e externos contribuem para esse desenvolvimento da espécie humana e para sua humanização.

Pino (2005) aborda que Vygotsky percebe a cultura como um produto humano, resultante da vida social. Essa cultura é produzida pelo fato de o homem conseguir atribuir significados aos recursos da natureza que já encontra prontos, como também aos objetos e recursos produzidos através da sua intervenção e ação sobre essa natureza. Nesse sentido, Pino (2005, p.48) também afirma que as funções biológicas do ser humano se transformam através da convivência social, a qual possibilita sua

imersão no mundo da cultura e a absorção e construção de vários conhecimentos que propiciarão o desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou seja, de suas funções mentais superiores.

Vygotsky (1991) explica que o indivíduo nasce somente com as funções psicológicas elementares desenvolvidas, por meio do contato com a cultura e das diversas aprendizagens, essas funções vão aos poucos se desenvolvendo, se modificando e se transformam em funções psicológicas superiores. Em função disso, Vygotsky (1987b) argumenta que o ambiente é um fator de extrema importância, que exerce grande influência no desenvolvimento do ser humano. Consequentemente, deve-se construir e organizar ambientes que propiciem o desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos.

Vygotsky (1991) aconselha acerca da necessidade de se conduzir a educação visando atingir as ações internas das crianças sempre visando o crescimento e expansão de suas funções psicológicas. As interações estabelecidas entre as crianças e os adultos viabilizarão o desenvolvimento dessas funções. O autor afirma ainda que são de base natural todas as potencialidades psíquicas e traços de personalidade; as funções psíquicas elementares embasam as funções superiores, pois elas surgem à partir da operacionalização de mudanças nas funções elementares; As transformações nas funções psíquicas ocorrem através da imersão do sujeito no mundo da cultura, ocasionando a substituição de funções mais elementares pelas funções mais complexas/ superiores; Os processos de mediação propiciam o contato dos indivíduos com a cultura e o conhecimento, moldando o comportamento e a conduta dos indivíduos.

A História cultural das crianças, ampliam-se quando elas atingem o domínio de suas próprias condutas (Vygotsky, 1991). Ele também esclarece que cada sujeito aprende e apreende individualmente, internalizando os conhecimentos, porém toda essa aprendizagem acontece pelas experiências propiciadas no meio em que vivem.

A teoria de Vygotsky afirma que a aprendizagem é o instrumento impulsionador do desenvolvimento, sendo um processo constante, incessante que acontece em função das interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e seus semelhantes. O indivíduo nasce em uma sociedade que possui uma cultura, com determinada linguagem e universos simbólicos que lhes são próprios, a criança apreenderá essa linguagem, a internalizará organizando seu pensamento, seus processos mentais, e constantemente estará buscando novas aquisições, novos conhecimentos, ou seja, novas aprendizagens, consequentemente estará se desenvolvendo.

Oliveira afirma que a aprendizagem estimula processos internos de desenvolvimento que acontecem em função das interações sociais do indivíduo. (Oliveira, 1992). Segundo os autores Leite

et. al (2009), a aprendizagem se processa na criança pela internalização da cultura (valores, costumes e conhecimentos) das pessoas que convivem com ela, portanto sendo fundamental e essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são culturalmente organizadas e específicas do ser humano, pois somente ele as desenvolve.

No que se refere à aprendizagem na infância, de acordo com os pressupostos da teoria sócio – histórica é necessário considerar não somente os conhecimentos já adquiridos pela criança, o que ela já possui capacidade de solucionar sozinha, como também as atividades que ela consegue realizar com a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto. Sendo assim, Vygotsky (1984) estabelece diferenças entre Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Potencial.

Leite aborda que a zona de desenvolvimento potencial significa os conhecimentos que a criança ainda não possui, as atividades que ela ainda não consegue realizar, porém que se espera que num futuro próximo ela consiga. Com relação a zona de desenvolvimento real significam todos os conhecimentos já apreendidos e internalizados, as atividades que a criança já domina e é capaz de realizar sozinha. São processos mentais já consolidados, definidos e ajustados; ciclos de desenvolvimento já realizados, finalizados (Leite et.al., 2009).

Vygotsky também defende a existência da zona de desenvolvimento proximal, conceituando-a como a distância entre tudo o que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela necessita da ajuda de adultos ou colegas para resolver. Para que ela atinja o desenvolvimento esperado, ou seja, para que se torne capaz de resolver sozinha as atividades que ainda necessita de auxílio para desempenhar é necessária a existência de um mediador que possibilitará o desenvolvimento das habilidades que estão desabrochando e próximas de se desenvolver, estimulando a mudança (transformação) do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (Vygotsky, 1984).

De acordo com as palavras de Oliveira, mediação significa um processo em que há a presença de um membro (elemento) intervindo (intermediando) numa relação. Nesse caso, a relação passa a ser mediada, não constituindo- se mais em relação direta (Oliveira, 1997).

Leite et. al. (2009) apontam a relevância da compreensão do desenvolvimento da criança, afirmando que os docentes ou profissionais da educação devem conhecer a dinâmica das zonas de desenvolvimento para que possam buscar estratégias e metodologias de ensino que permitam perceber os conhecimentos e habilidades já adquiridas pelas crianças e aquelas que estão ainda em processo de formação, a fim de auxiliar nesse processo, possibilitando a conquista de novas habilidades e novas competências.

Por muito tempo, o termo defectologia foi utilizado para se referir a investigações relacionadas à área da deficiência. Isso justifica-se pelo fato de a deficiência ser vista como uma imperfeição, um erro, um defeito. Um dos teóricos que demonstrou bastante interesse nos estudos da defectologia foi Levi Vygotsky, o qual propunha e tinha a intenção de realizar um trabalho relacionado ao desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, não dando tanta importância às suas dificuldades, nem as vendo como seres incapazes de aprender.

Vygotsky (1989, p.23), descreve a defectologia da seguinte forma: “defectologia é uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito”. Suas pesquisas realizadas estavam relacionadas às áreas da neuropsicologia, psicopatologia e defectologia, visando compreender como se desenvolve a psique de crianças diagnosticadas com alguma deficiência como também de que maneira ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para isso, ele debruçava-se no estudo da linguagem dos surdos, dos cegos, no comportamento dos esquizofrênicos etc. No período posterior a revolução de 1917, a convite do governo soviético passou a desenvolver um trabalho educacional com um número significativo de crianças em estado de vulnerabilidade e deficiência, para isso foi criado um laboratório de psicologia no ano de 1925 que foi transformado em uma instituição chamada Instituto Experimental de Defectologia no ano de 1929.

As pesquisas realizadas por Vygotsky relacionadas à defectologia auxiliaram bastante os estudos da área da Educação Especial. Vygotsky afirma que o desenvolvimento neurobiológico sofre modificações bastante qualitativas em função dos estímulos propiciados pela cultura, sendo assim, a deficiência não deve ser encarada como uma insuficiência ou ausência, mas como uma forma diferenciada de organização das funções psicológicas superiores (Padilha, 2001).

Os estudos realizados por Vygotsky sobre a defectologia, ou seja, sobre as pessoas com deficiência, estabeleciam algumas críticas às escolas de Educação Especial, afirmando que se ministrava nesses espaços educativos, conteúdos empobrecidos, os quais não contribuíam para o real desenvolvimento dos alunos.

Coelho; Barroco e Sierra (2011), esclarecem que o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência, se distanciavam do trabalho desenvolvido com crianças sem deficiência, pois eram ajustados à capacidade dos alunos, tendo como parâmetro a idade mental destes, portanto eles recebiam poucos estímulos, o que dificultava o seu desenvolvimento tanto cognitivo, quanto social.

Vygotsky argumentava que embora houvesse a pretensão de oferecer um trabalho pedagógico específico para os alunos com deficiência, as escolas especiais segregavam os alunos em espaços

restritivos, como também realizavam um trabalho pedagógico bastante simplório, com poucos estímulos, limitando o desenvolvimento de alunos com deficiências intelectuais e sensoriais. Ao invés de proporcionar a ampliação do mundo dessas crianças, contribuía para aumentar o seu isolamento e distanciamento dos espaços sociais e culturais, com isso, prejudicando sua aprendizagem (Vygotsky, 1997)

Vygotsky, afirmava que era necessária a efetivação de um trabalho pedagógico com a utilização de metodologias e recursos que propiciassem a superação das dificuldades das pessoas com deficiência, no sentido de garantir a inclusão desses indivíduos nos espaços produtivos para que eles pudessem contribuir com as pessoas sem deficiência (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997) acreditava não somente nas fragilidades ocasionadas na aprendizagem das pessoas com deficiência como também nas potencialidades desses indivíduos, por isso, suas orientações passaram a ter um grande peso para os profissionais da área da educação e para psicólogos, os quais passaram a segui-las.

Vygotsky apresentava a ideia de que era mais difícil o processo de ensino de crianças surdo-cegas ao compará-lo com o ensino de crianças sem deficiência, visto que havia um maior grau de dificuldades nos processos adaptativos dos deficientes, no entanto, afirmava que havia grandes possibilidades do desenvolvimento dessas crianças com a super compensação através de estímulos do meio e com o uso de metodologias diferenciadas que atendessem as necessidades dos alunos (Vygotsky, 1997).

Vygotsky também criticava os métodos utilizados para diagnóstico e avaliação de crianças com deficiência embasados em testes de base quantitativa, que mediam a inteligência das crianças, em função disso, ele refutava totalmente os métodos de Alfred Binet com suas escalas de psicometria (Vygotsky, 1997).

O teórico preocupava-se com a remodelação das percepções a respeito da deficiência que era compreendida como uma patologia que limitava a capacidade das pessoas, reconhecendo sim as bases orgânicas que causavam as deficiências, porém se inquietava com questões relacionadas com as maneiras que as sociedades com diferentes culturas, encaravam essas diferenças. (Vygotsky, 1997)

De acordo com Vygotsky, todo indivíduo nasce numa sociedade com culturas e valores, no decorrer de seu crescimento biológico, ele também é instigado ao convívio social, com essas relações estabelecidas com as pessoas da sociedade a qual ele pertence, vai adquirindo e internalizando os diversos aspectos dessa cultura através do ensino sistemático proporcionado no meio familiar e

ensino sistemático oferecido no contexto escolar, tudo isso vai contribuindo para o desenvolvimento do processo de humanização desse indivíduo. (Vygotsky, 1997).

Pino chamou este fenômeno de duplo nascimento, sendo um biológico e outro cultural, afirmando que as relações entre eles permitem o desenvolvimento e domínio dos conhecimentos elaborados culturalmente na história. (Pino, 2005).

No que se refere às pessoas com DI, Vygotsky argumentava que de acordo com a visão clínica, a deficiência era designada como uma condição restritiva, na qual o intelecto jamais se desenvolveria. Essa percepção levava a criança com deficiência a estagnação, porque não havia a preocupação em oferecerem estímulos e educação adequada para o seu desenvolvimento. Tal ideia era veementemente combatida pelo teórico, o qual afirmava que mesmo apresentando muitas dificuldades, o meio social exerce influências sobre todas as pessoas e com estímulos sociais qualquer pessoa independente de sua condição pode se desenvolver. (Vygotsky, 1997)

Vygotsky acreditava que a sociedade está em constante movimento, portanto, com características e relações oscilantes, na qual conceitos se modificam, o que é considerado correto hoje, pode ser considerado incorreto posteriormente, o que é considerado inferior hoje, pode sofrer alterações sociais e considerado superior em outro momento. Sendo assim, a deficiência era encarada como um atributo que inferiorizava as pessoas com tal diagnóstico. O teórico não aceitava a forma que as instituições de Educação Especial desenvolviam seu trabalho pedagógico, nas quais abrigavam e recebiam somente alunos com deficiência, pois ele acreditava que a ausência do contato com crianças de sua mesma idade sem comprometimento cognitivo, provocava danos para o desenvolvimento tanto psicológico quanto social das crianças com deficiência. (Vygotsky, 1997)

O atendimento oferecido nessas escolas era essencialmente terapêutico, pautado em orientações clínicas, que conduziam as ações pedagógicas geralmente limitando e estigmatizando as crianças com deficiência, com a realização de atividades restritivas, pouco desafiadoras que impediam o desenvolvimento das potencialidades desses alunos. Sendo de fundamental importância compreender que a deficiência não é somente resultado de causas biológicas, como também de produtos sociais.

Pletsch (2008) menciona que Vygotsky não aceita a ideia que crianças com deficiência apresentem desenvolvimento inferior às crianças cujo desenvolvimento esteja seguindo padrões de normalidade, ele afirma que na realidade existem desenvolvimentos que se processam de maneiras diferentes, pois, fatores orgânicos, psicológicos, sociais, econômicos exercem influências sobre esse desenvolvimento, como as histórias de vida de cada ser é diferente, automaticamente o

desenvolvimento de cada indivíduo também se diferencia, portanto não se deve comparar as crianças com deficiência, com outras crianças, cada uma tem seu ritmo particular de desenvolvimento.

E considerando que o ser humano é um ser social, histórico e cultural, não se deve pensar em desenvolvimento estimando apenas fatores biológicos, há de se agregar todos os fatores, tanto orgânicos quanto ambientais, os quais envolvem os processos de interação desse indivíduo com o meio, os estímulos que recebe no contexto familiar e escolar.

2.7 Deficiência Primária x Deficiência Secundária

No que se refere à deficiência, Vygotsky afirma que existe a deficiência primária e a deficiência secundária, e estabelece diferenças entre elas. Para tal, o autor aborda que a deficiência primária é de origem orgânica e a deficiência secundária, surge em função de fatores psicossociais (Garcia,1999). Segundo o autor, as sociedades ao invés de contribuírem para a superação das dificuldades das pessoas com deficiência, muitas vezes contribuem para que elas se acentuem ainda mais (Vygotsky, 1997).

O autor, ainda fala que o universo cultural das sociedades é organizado para atender a pessoas que se enquadram em padrões de normalidade, o que impede a reprimir a participação das pessoas que fogem a esses padrões, principalmente pessoas que possuem deficiências. O autor tece críticas contundentes ao tipo de trabalho realizado em instituições de Educação Especial, visto que restringem as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois nesses espaços, costuma-se desacreditar no potencial dessas pessoas.

2.8 Deficiência e Processos Compensatórios

Conforme o pensamento de Vygotsky, as crianças com deficiência desenvolvem um mecanismo de compensação, o qual consiste em um processo que cria funções para compensar a deficiência, alterando seu comportamento e convertendo-a em uma pessoa mais ativa e proativa nos espaços socioculturais que está inserida. Ele afirma que o reconhecimento da deficiência não tem grande importância, o que de fato é muito relevante são as reações e comportamentos dessa criança frente à sua deficiência (Vygotsky, 1997).

Segundo o autor, apesar das dificuldades, o organismo da criança com deficiência reage criando mecanismos de compensação permitindo sua adaptação nos ambientes e espaços sociais onde está inserida, assim ela tem oportunidade de romper as barreiras impostas pela sociedade. Esses processos compensatórios se desenvolvem através de uma luta do organismo, no qual a criança sente-

se inferiorizada em função da deficiência, porém ao mesmo tempo pode desenvolver autoestima por meio dos estímulos recebidos do meio ambiente. (Vygotsky, 1997).

O autor acreditava que havia a necessidade de compreender a natureza desse fenômeno de compensação, argumentando que em algumas pessoas, ele é desencadeado pela própria personalidade e subjetividade do indivíduo que resiste contra as situações e dificuldades adversas ocasionadas pela deficiência. Sendo assim, o fator que ocasiona o desenvolvimento do processo compensatório é o complexo de inferioridade em função da existência de uma deficiência, denominado pelo teórico como “sentimento de menos valia”.

Esse sentimento, suscitado pela identificação de sua própria deficiência e pelo reconhecimento das limitações provocadas por ela, induz o indivíduo a lutar para superar essas limitações, sendo assim, aos poucos o organismo reage, eliminando esse sentimento interior de “menos valia”, fortalecendo emocionalmente e levando o indivíduo à superação de suas dificuldades, podendo até mesmo surgir um “sentimento de superioridade”, o que denomina-se de “superestrutura” na visão de alguns estudiosos adeptos dessa teoria (Vygotsky, 1997).

2.9 Processos Compensatórios da Pessoa com Deficiência Intelectual

No que se refere às crianças com DI, Vygotsky afirmava que a falta de atitudes críticas com relação a si mesmas, dificultando o reconhecimento de sua própria deficiência, como também o surgimento de sentimentos de inferioridade, esse fato contribui para a inibição do surgimento de sistemas de compensação, sendo assim elas não buscam vencer as barreiras sobrepostas pela sociedade (Vygotsky, 1997).

Silva; Menezes e Oliveira (2013), mencionam que é muito importante auxiliar as crianças com DI a perceberem sua situação (condição), como também utilizar metodologias e recursos que facilitem a sua aprendizagem, motivando-as a cada dia a adquirirem mais conhecimentos. Afirmando ainda, que deve-se desenvolver um trabalho que propicie às crianças com DI a tomarem consciência de si mesmas, a compreenderem-se principalmente no que se refere às suas dificuldades, às suas fragilidades para que possam criar mecanismos que lhes permitam enfrentar as barreiras impostas pelo meio social.

Para Vygotsky, mesmo em se tratando de pessoas com DI, há perspectivas do desenvolvimento de processos de compensação, os quais estão relacionados com a realidade vivenciada pela criança que fazendo parte de uma sociedade, encontrará de alguma forma algumas dificuldades de adaptação às quais será desafiada a vencer. A busca pela superação das citadas

dificuldades, poderão desencadear o nascimento de mecanismos compensatórios. À vista disso, percebe-se a extrema importância do estabelecimento de interação social da criança com outras da mesma idade, com crianças que possuam a sua mesma condição de deficiência, também com crianças sem deficiência (Vygotsky, 1997).

Reforça-se que o ambiente em que a criança vive, poderá contribuir ou não ao desenvolvimento de suas potencialidades. Se esse ambiente for permeado por estímulos qualitativos e adequados, essa criança terá grandes possibilidades de superar as dificuldades surgidas em seu ambiente social. Por isso, há a necessidade de constantemente apresentar-se desafios às crianças com DI, estipulando e definindo metas a serem atingidas, metas essas que não sejam tão diferentes às estabelecidas para crianças sem deficiência, além disso, deve ser garantida a aproximação com os bens culturais, sociais e educacionais, ainda que sejam necessárias adaptações para a sua efetiva compreensão (Carvalho, 2006).

Desta maneira, pode-se inferir que Vygotsky foi pioneiro na ideia de que cabe à sociedade a eliminação de barreiras que limitam o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sendo de sua responsabilidade a promoção de uma educação que de fato insira essa demanda em atividades produtivas para que consigam desenvolver seus processos psíquicos superiores, além disso, o autor defendia que o indivíduo com deficiência deveria também ser preparado para o mundo do trabalho, deveria ser qualificado para assumir a vida laboral (Vygotsky, 1989).

Interpreta-se, com isso que não só as atividades laborais produtivas tinham um grande significado para Vygotsky, como também a aproximação com a cultura da sociedade, visto que na visão desse autor, contribuíam bastante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky a insuficiência ocasionada por uma deficiência orgânica poderia ser compensada pelo desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1997). Logo, seguindo o pensamento do autor, o local mais adequado para esse desenvolvimento cultural, são as instituições educativas, nas quais devem ser utilizadas metodologias e recursos estimulantes para despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para sua inserção nos espaços sociais e nas atividades produtivas. Destarte, o professor deve ser o agente mediador e problematizador dos conteúdos, possibilitando aos alunos o acesso crítico desses conhecimentos.

Vygotsky alerta sobre a importância das relações interpessoais e dos estímulos e experiências para o desenvolvimento humano. Expõe que se esses estímulos recebidos desde a mais tenra idade forem enriquecedores e qualitativos contribuirão para a formação das funções psicológicas superiores, por outro lado, a carência desses estímulos e experiências, podem acarretar danos a esse processo.

Portanto, o autor esclarece que as pessoas com deficiência também possuem capacidade de desenvolver habilidades e adquirirem conhecimentos, principalmente se estiverem frequentando espaços educativos com crianças ou adolescentes de sua mesma faixa-etária, o que os estimulará a querer aprender e dialogar junto com seus pares.

Capítulo III

3 Investigações científicas sobre o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI)

Visando conhecer melhor a realidade acerca dos pontos positivos e negativos do processo de inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de DI nas turmas regulares do Ensino Fundamental, realizamos uma busca de estudos com temáticas semelhantes, elaborados no período compreendido entre o ano de 2009 a 2023, visto que em 2008, foi aprovado o documento legal “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que passou a orientar os sistemas de ensino de todo o país a realizarem a inclusão educacional de pessoas com deficiência em turmas regulares, no entanto, a maioria dos estados e municípios brasileiros passaram a seguir essas orientações à partir do ano seguinte, ou seja, no ano de 2009.

Assim sendo, para a efetivação de um diálogo com estudos científicos elaborados anteriormente e que estão diretamente relacionados à área da educação inclusiva de estudantes com DI, foi pertinente a realização de uma revisão de literatura. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) as revisões de literatura são estudos que visam identificar, organizar, fornecer esclarecimentos e resumir obras publicadas sobre um tema ou assunto de determinado campo ou área do conhecimento. As buscas dessas obras podem ser realizadas em fontes bibliográficas impressas ou em fontes eletrônicas, tendo como finalidade fundamentar teoricamente novos estudos.

Mariano e Rocha (2017) afirmam que atualmente utiliza-se os seguintes tipos de revisões de literatura: estado do conhecimento; estado da arte; revisões bibliográficas tradicionais, também denominadas de revisões narrativas; revisões bibliométricas; revisões sistemáticas e revisões integrativas. Nesse estudo, realizou-se uma revisão integrativa. Souza et.al. (2010) esclarecem que revisão integrativa se constitui em um tipo de revisão bastante ampla que rastreia e analisa estudos com diferentes tipos de metodologias, abarcando tanto os experimentais quanto não experimentais, possibilitando a completa compreensão dos dados e resultados obtidos.

Mendes et.al. (2008) abordam que a revisão integrativa é subdividida em seis (06) fases a saber: 1) delimitação do tema, problema e hipóteses; 2) realização de buscas de literatura e estabelecimento dos critérios para exclusão e inclusão de estudos encontrados; 3) Caracterização e categorização dos trabalhos (artigos e teses) encontradas; 4) realização de análise e interpretação dos resultados dos estudos selecionados; 5) realização de parecer crítico referente aos estudos selecionados; 6) apresentação da revisão\ síntese elaborada. A questão que norteou as buscas da

revisão integrativa está intimamente relacionada ao tema da pesquisa: “O que os estudos científicos nacionais e internacionais abordam a respeito do processo de inclusão de estudantes com diagnóstico de DI em turmas regulares do ensino fundamental”?

Dessa forma, realizamos as buscas por pesquisas já elaboradas sobre a temática, primeiramente nos bancos de teses e dissertações de universidades locais, ou seja, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), porém, não foram identificados estudos realizados na cidade de Manaus e em nenhum município do estado do Amazonas, referentes à inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Em função desse fato, passamos a realizar buscas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, na Scientific Electronic Library Online (SCIELO)¹⁰, na Red de Revistas Científicas de America Latina e el Caribe, España y Portugal (REDALYC)¹¹, além da Education Resources Information Center (ERIC)¹².

Os descritores utilizados para a busca foram: “inclusão” AND “deficiência intelectual” AND “escola regular”; e “inclusão” AND “deficiência intelectual” AND “ensino fundamental”. Também utilizamos os descritores “inclusão” AND “deficiência mental” AND “escola regular”, pois antes da declaração de Montreal, a nomenclatura deficiência mental também era utilizada. No entanto, a maioria das pesquisas realizadas sobre “deficiência mental”, foram realizadas antes do ano de 2008 e poucas faziam menção ao termo inclusão, portanto tornaram-se inviáveis para contribuir com nosso estudo.

3.1 Resultados de buscas de Teses na CAPES e BDTD

Como o principal propósito da pesquisa foi o de realizar o levantamento de produções bibliográficas (teses e artigos científicos) em um espaço de tempo de quinze (15) anos, do período compreendido entre 2.009 e 2.023 que abordassem a inclusão de alunos com DI, encontramos no banco de dados da CAPES, 20 teses relacionadas à temática da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, no entanto, 16 desses estudos estavam relacionados à inclusão nas aulas de educação física, inclusão nas turmas da EJA, inclusão no Ensino Médio, inclusão nas aulas de Língua

⁸ O Portal da CAPES é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 05 jan. 2024.

⁹ A plataforma BDTD é um sistema de informação de teses e dissertações que comporta vários outros sistemas existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimulando a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bdt1d.ibict.br/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

¹⁰ Composto por uma biblioteca eletrônica online que indexa produções científicas. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

¹¹ Compreende uma rede de revistas científicas de dados abertos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em 05 jan. 2024.

¹² Eric é uma plataforma de artigos científicos específicos da área da educação. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Espanhola, dentre outros. Assim, somente quatro (04) dos estudos relacionavam-se à inclusão de estudantes com deficiência intelectual em turmas regulares do Ensino Fundamental.

Na BDTD, encontramos um total de 26 teses de doutorado elaboradas e defendidas no período de 2009 a 2023, dessas, foram excluídas pesquisas que contemplavam a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Ensino Superior. Seleccionamos de maneira manual, as produções pertinentes que de fato contribuíram com o estudo, após a realização de leituras de seus respectivos resumos e resultados de investigação. Assim, da BDTD, seleccionamos 03 teses de doutorado, compilamos as investigações e realizamos um sucinto e claro relato de cada estudo efetivado, apontando os seus principais resultados. É válido esclarecer que posteriormente, a partir do quinto capítulo, dialogaremos com as ideias desses autores quando demonstrarmos os resultados do estudo empírico (pesquisa de campo). A figura 7 apresenta as pesquisas de Arantes (2021); Fernandes (2020); Lopes (2018); Paixão (2018); Moscardini (2016); Lara (2016); e Braun (2012):

Figura 7

Pesquisas realizadas (teses) envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual

Título/Autor/Ano	Base de Dados/ Local/ Ano	Metodologia	Síntese
1-Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual: um estudo em classe regular de ensino. Autora: Arantes, Luciana Nascimento Crescente.	BDTD São Paulo 2021	Qualitativa; Registros documentais; Gravação das atividades de Língua Portuguesa; Caderno de bordo; Produções do estudante.	A autora, teve por objetivo realizar uma análise das estratégias utilizadas para o ensino da língua portuguesa escrita para um estudante com deficiência intelectual, incluso em turma regular de uma escola municipal de São Paulo, observando a prática pedagógica de uma professora regente e de uma estagiária de apoio que a auxiliava.
2-A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes.	CAPEs Minas Gerais 2020	Qualitativa; Entrevistas; Observações; Diário de campo; Análise do discurso.	A autora da tese investigou as práticas sociais de inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI), bem como as avaliações. Além disso, também pesquisou sobre as representações discursivas construídas pelo(a)s docentes, discentes e seus

Autora: Fernandes, Maria José da Silva.			familiares acerca da efetivação da inclusão escolar.
3- Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana. Autora: Lopes, Ingrid Anelise.	CAPES São Paulo 2018	Qualitativa; Estudo de caso; Entrevistas; Documentos escolares; Questionários.	A pesquisadora realizou uma análise da trajetória escolar de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados em turmas regulares, visando buscar evidências de suas aprendizagens ao longo do período em que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental.
4- Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual. Autora: Paixão, Maria do Socorro Santos Leal.	BDTD Teresina (Piauí) 2018	Qualitativa; Pesquisa-ação; Casos de ensino; Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos professores; Encontros de estudos; Observações.	A pesquisadora objetivou investigar de que maneira os docentes de turmas regulares realizam as práticas pedagógicas para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência intelectual.
5- Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais Autor: Moscardini, Saulo Fantato.	BDTD Araraquara (SP) 2016	Qualitativa; Estudo de caso; Observação; Sujeitos: 05 estudantes. Diário de campo; Análise do conteúdo.	No estudo, o pesquisador faz uma análise das práticas de ensino das professoras de turmas regulares e salas de recursos multifuncionais que tem estudantes com deficiência intelectual em suas turmas. A investigação também visa compreender os fatores que promovem o distanciamento entre as profissionais que impedem a realização de trabalho colaborativo, comprometendo o desenvolvimento satisfatório e a aprendizagem dos estudantes com DI.
6- Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Autora: Lara, Patrícia	CAPES São Paulo 2016	Qualitativa Comparativa Análise do conteúdo	O objetivo da investigação foi a realização de análise de todas as fundamentações teórico-práticas e orientações do Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual, comparando-as com as Orientações da Proposta Curricular elaborada para estudantes sem deficiências.

Tanganelli.			
7- Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual Autora: Braun, Patrícia.	CAPES Rio de Janeiro (RJ) 2012	Qualitativa; Estudo de caso etnográfico; Pesquisa ação colaborativa; Diário de campo; Análise do conteúdo.	Os objetivos do estudo foi analisar quais os suportes, recursos e estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de estudantes com deficiência intelectual, além de colaborar com os docentes através de reflexões e elaboração de ações para contribuir com o processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

A Tese de Arantes (2021), cujo título é “Práticas pedagógicas de acesso à língua escrita e deficiência intelectual: um estudo em classe regular de ensino”, teve como objetivo analisar o processo de ensino da língua escrita para um aluno com deficiência intelectual incluso em turma regular do Ensino Fundamental de uma escola municipal da rede pública de São Paulo. O estudante frequentava uma turma sob a responsabilidade de uma professora regente e de uma estagiária de apoio. A pesquisa foi de cunho qualitativo e os dados foram coletados por meio de observações, gravações de vídeos e registros realizados em caderno de campo. O referencial teórico foi embasado nas obras de Vygotsky (2008), Soares (2009) e Ferreiro (1991).

Os resultados da investigação apontaram que a prática docente da professora e suas práticas de ensino com todos os estudantes, pautaram-se nos aspectos formais da língua escrita, sem a realização de trabalho estimulando o seu uso social. Os processos de mediação pedagógica foram muito restritivos, com pouca exploração dos conteúdos referentes à leitura e escrita. Sua prática pedagógica em pouco poderia contribuir para a formação de sujeitos leitores e escritores. Todos os conteúdos e tarefas oferecidas e realizadas pelo estudante com deficiência intelectual eram muito mais fáceis e reduzidos. Dessa forma, havia poucas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e da apropriação de níveis elementares de alfabetização e aquisição da leitura e da escrita.

Fernandes (2020), realizou um estudo (tese) com o título “ A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes”, cujo objetivo foi investigar a prática social de inclusão de aluno(a)s com DI, as práticas de leitura em língua portuguesa das quais esse(a)s aluno(a)s participam e as avaliações e representações discursivas dessas práticas, construídas por diferentes atores sociais. A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais localizadas em uma cidade do interior de Minas

Gerais. Os sujeitos envolvidos na pesquisa empírica foram professores, pais (responsáveis) por estudantes com DI e estudantes com DI matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Eles foram entrevistados e os dados coletados foram analisados à luz da teoria da análise do discurso.

Os dados indicaram que as representações dos docentes e familiares a respeito dos estudantes com DI são representações de julgamento, negativas, sinalizando insatisfações e insegurança no desenvolvimento de trabalho pedagógico e convivência, em suas falas nas entrevistas há poucas demonstrações de afeto. Além disso, os resultados revelaram que, embora haja grande empenho dos professores das escolas envolvidas na pesquisa, ainda há obstáculos dificultando a educação inclusiva prevista nos documentos legais. Os estudantes com DI não estão avançando em seu processo de aprendizagem, faltam estratégias adequadas para o desenvolvimento de sua competência leitora, alguns desses estudantes, apesar de estarem matriculados em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ainda não possuem o domínio da leitura e da escrita. Foi constatado que a falta de profissionais de apoio, falta de recursos pedagógicos, bem como a falta de formação adequada aos professores também são obstáculos à inclusão.

Segundo a autora da pesquisa, é necessário que se tenha uma concepção mais positiva com relação aos estudantes com DI, focando a atenção nas suas potencialidades, buscando minimizar os preconceitos construídos em função de concepções que focam as atenções somente nas dificuldades apresentadas por esses indivíduos com DI.

Lopes (2018), desenvolveu a pesquisa (tese) de doutoramento cujo título é: “Inclusão e Direito à Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual em Escola Municipal Paulistana”. O principal objetivo da investigação foi analisar e compreender a trajetória escolar de alunos com DI em escolas públicas, verificando se esses estudantes alcançam a aprendizagem. O lócus da pesquisa, foi uma escola pública de São Paulo, na qual foi realizado estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas, aplicadas para professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadores pedagógicos. Também foi realizada uma pesquisa documental nos boletins e prontuários dos estudantes a fim de analisar a trajetória deles na escola.

Os resultados da pesquisa demonstraram que os estudantes com DI, apresentam uma trajetória linear, iniciando na idade correta e prosseguindo o Ensino Fundamental regularmente, acredita-se que pelo fato de não serem reprovados, pois essa é uma tendência da rede pública de ensino do município. Dados explicitam que os profissionais da escola preocupam-se em garantir o direito à educação dos estudantes com DI, no entanto, o arquivamento das informações sobre o

rendimento dos estudantes, ou seja, os registros sobre as suas aprendizagens, são muito “parcos e frágeis”¹³, não permitindo perceber com exatidão o acesso dos estudantes aos conteúdos previstos no currículo, nem se eles conseguiram se apropriar desses conhecimentos.

Paixão (2018), realizou a pesquisa de doutoramento, intitulada “Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual”, cujo objetivo foi investigar quais as práticas efetivadas nas turmas regulares pelos professores de alunos com deficiência intelectual. O estudo foi de cunho qualitativo, realizou-se pesquisa-ação, observações e estimulou-se aos docentes a realização de reflexões por meio de casos de ensino. O lócus da pesquisa foram duas escolas localizadas no município de Teresina (Piauí) e os instrumentos de coleta de dados foram questionários e diário de campo. Os sujeitos envolvidos foram seis (06) professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e receberam estudantes com DI inclusos em suas turmas.

Os resultados do estudo demonstraram que as docentes não conseguiam realizar estratégias diferenciadas a fim de atender as necessidades dos estudantes, oferecendo aos estudantes com DI, atividades com conteúdo totalmente diferente e distanciados dos conhecimentos previstos na proposta curricular, sendo muito mais fáceis e mais simples. Dessa forma os estudantes com DI apresentavam grandes defasagens e comprometimentos em seu desenvolvimento, se comparado ao desenvolvimento dos demais, pois as docentes não conseguiam alfabetizá-los. Ficou evidente que não possuíam formação específica para desenvolver trabalho pedagógico com estudantes com DI, o que ocasionava dificuldades em sua prática. Porém, a dinâmica desenvolvida pela pesquisadora envolvendo casos de ensino, foi muito válida, pois contribuiu para a criação de um tempo e espaço para que as professoras realizassem reflexões a respeito da necessidade de busca de formação continuada para a efetivação de práticas mais inclusivas.

Moscardini (2016) desenvolveu a tese doutoral com o título “Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais”. O estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de turmas comuns e professores de Salas de Recursos Multifuncionais que atendem estudantes com DI, e compreender os fatores que causam o distanciamento entre esses profissionais, impedindo a realização de um trabalho colaborativo, assim provocando comprometimentos na aprendizagem dos estudantes diagnosticados com DI.

Os objetivos específicos foram: avaliar a prática dos professores das Salas de Recursos e dos professores das turmas regulares, averiguando se seguem os princípios previstos nos documentos

¹³ Termo utilizado pela autora da tese.

legais que orientam a realização de trabalho colaborativo para facilitar a inclusão; averiguar se as práticas de ensino dos profissionais estão proporcionando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com DI inclusos nas turmas regulares.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, no qual foram realizados estudos de caso descritivos. Os sujeitos envolvidos foram cinco estudantes com Deficiência Intelectual matriculados em escolas regulares dos anos iniciais Ensino Fundamental. As escolas fazem parte da rede pública municipal da cidade de Araraquara- São Paulo. Os estudantes foram observados e seu desenvolvimento foi acompanhado por um período de um ano, especificamente durante o ano de 2014. As observações foram realizadas tanto no espaço da sala comum do ensino regular, quanto na Sala de Recursos Multifuncional quando recebiam Atendimento Educacional Especializado. O instrumento de coleta de dados foi um diário de campo e esses dados foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados da investigação demonstraram que somente as professoras das Salas de Recursos, se esforçavam para realizar um trabalho visando o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com DI, no entanto, as professoras das turmas regulares não demonstravam nenhuma preocupação em oferecer auxílio ou utilizar estratégias e atividades adaptadas para estimular o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, foi possível perceber que não há um trabalho colaborativo entre as docentes das turmas regulares e as docentes das salas de recursos, o que desencadeia dificuldades no planejamento de atividades que possam beneficiar a aprendizagem dos estudantes com DI. Dessa feita, também percebe-se que o trabalho realizado pelas professoras da rede pública municipal da cidade de Araraquara, não seguem o que está previsto nos documentos orientadores da educação inclusiva.

A tese de Lara (2016), intitulada: “Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”, teve como objetivo, analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas no Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (RAADI) Ensino Fundamental I (São Paulo, 2008), comparando-as com as Orientações Curriculares destinadas aos estudantes ditos “normais”.

A autora explica que a Prefeitura Municipal de São Paulo organizou estratégias para atender os estudantes com DI em turmas regulares do Ensino Fundamental visando a sua inclusão e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Assim, foi elaborado este documento (RAADI) visando subsidiar a avaliação dos professores das turmas regulares, que receberam estudantes com deficiência

intelectual, para que possam analisar o processo de aprendizagem desse público, propondo novas ações para redimensionar suas práticas pedagógicas.

Os documentos foram analisados à luz da teoria de Vygotsky, considerando principalmente os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação e desenvolvimento do raciocínio abstrato dos estudantes com DI. Os resultados do estudo revelaram que: a) O processo de adaptação empobrece o currículo trabalhado com os estudantes com DI, em função da redução de conteúdos, havendo uma perspectiva relacionada à impossibilidade do estudante com DI desenvolver a habilidade da escrita, porém a aprendizagem de outros conteúdos como matemática, ciências da natureza, linguagem oral, geografia, história, possibilitam o desenvolvimento do raciocínio abstrato. Assim, a irreversibilidade da deficiência intelectual relaciona-se sobretudo ao domínio da escrita. b) A percepção permanente de que as expectativas de aprendizagem dos estudantes com DI só podem ser desenvolvidas com o auxílio de um colega mais habilitado ou de um professor, provoca danos ao desenvolvimento do pensamento abstrato, além disso entra em confronto com a concepção de Vygotsky, subsidia o documento RAADI, norteador das práticas docentes.

Braun (2012) realizou um estudo com título “As práticas pedagógicas e processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino comum”. Teve como objetivos analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para os alunos com deficiência intelectual; refletir e elaborar de forma colaborativa com toda equipe pedagógica da escola ações e estratégias para contribuir com a aprendizagem do aluno. A investigação foi de cunho qualitativo, os dados foram analisados seguindo as orientações da análise de conteúdo de Laurence Bardin, e houve a realização de estudo de caso etnográfico em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Os sujeitos envolvidos foram quinze profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e três alunos com Deficiência Intelectual. O estudo empírico foi realizado em dois momentos.

No primeiro, a pesquisadora participou ativamente do cotidiano escolar, dos momentos de reuniões, do planejamento, realizando observações em sala de aula referentes às práticas dos professores e ao desenvolvimento dos estudantes. A recolha dos dados aconteceu por meio de anotações em diário de campo, observação participante, filmagens das atividades realizadas nas salas de aula e entrevistas semiestruturadas. Assim, foi possível a realização de análises sobre as concepções dos profissionais a respeito da deficiência intelectual, sobre as práticas de ensino e estratégias utilizadas visando a aprendizagem de estudantes com DI.

Os resultados da pesquisa, demonstraram que a matrícula e frequência de estudantes com DI em turmas regulares causa aversão e estranhamento. A forma com que são trabalhados os conteúdos

curriculares, as dúvidas e inseguranças relatadas pelos professores, sobre a organização de estratégias e atividades para o estudante com DI, permitem perceber que é difícil promover a aprendizagem desses discentes em função da fragilidade de conhecimentos dos profissionais.

No segundo momento, a pesquisadora participou orientando os profissionais da escola, propôs a realização do ensino colaborativo envolvendo a professora da turma regular e a professora da Sala de Recursos multifuncionais que deveriam planejar estratégias e atividades de forma cooperativa em prol da melhoria do processo de aprendizagem do estudante Ian¹⁴.

A colaboração estabelecida entre as duas profissionais (sala de recursos e turma regular) favoreceu a sua atuação e a iniciativa delas no processo de elaboração de atividades adaptadas e mais adequadas para o estudante pudesse participar das aulas e adquirir os conhecimentos previstos no currículo. Dessa forma foi perceptível que por meio da realização de uma mediação planejada de forma colaborativa o estudante Ian demonstrou maior capacidade de assimilação e elaboração de conceitos das diferentes áreas do currículo escolar.

3.2 Resultados das Buscas de Artigos Científicos na CAPES e SCIELO

Utilizando os mesmos descritores “inclusão” AND “deficiência intelectual” OR “deficiência mental” AND “ensino fundamental” OR “ensino regular” na CAPES periódicos foram encontrados trinta (30) artigos, porém somente um desses estudos relacionou-se ao tema. No que se refere as buscas na plataforma SCIELO foram encontrados nove (9) artigos, no entanto somente dois deles adequaram-se ao tema em estudo e estão descritos na figura 8.

¹⁴ Nome fictício atribuído a um dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Figura 8

Pesquisas (artigos) realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas Bases de dados CAPES e SCIELO

N	Título/ Autores	Base de Dados/ Ano	Metodologia	Síntese
01	Título: Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Autores: Santos, Juanice Pereira; Luz Neto, Daniel Rodrigues Silva; Sousa, Maria Solange Melo.	CAPES 2022	Qualitativa; Exploratória; Questionários; Entrevistas semiestruturadas; Observação participante; Registros no diário de campo; Sujeitos: 18 professores dos anos finais do Ensino Fundamental.	Os autores investigaram as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental com relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual.
02	Título: Práticas Pedagógicas de Professores frente ao aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Autores: Santos, Teresa Cristina Coelho; Martins, Lúcia de Araújo Ramos.	SCIELO 2015	Qualitativa; Entrevistas semiestruturadas; Observação; Análise do conteúdo; Sujeitos: 02 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Os autores investigaram as práticas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
03	Título: Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Perspectivas da Família e Escola. Autores: Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes; Mendes, Enicéia Gonçalves; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho.	SCIELO 2019	Qualitativa; Descritiva; Estudos de caso; Entrevistas semiestruturadas; Sujeitos: seis familiares e dez professores; Técnica de análise discursiva.	Os autores analisaram as perspectivas de profissionais da escola e familiares sobre as transferências escolares de alunos com deficiência intelectual

Nota. Fonte: Autoria Própria.

3.3 Resultados das Buscas de Artigos Científicos na Plataforma REDALYC

No que se refere a plataforma REDALYC, conforme mostrado na figura 9, foram encontradas 135 produções, desses trabalhos selecionou-se 48, após leitura foram excluídos 44 por não estarem contemplando o tema em estudo. Assim, 04 deles relacionam-se com a temática investigada.

Figura 9

Pesquisas (artigos) realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Bases de dados REDALYC

N	Título/Autores	Base de Dados/ Ano	Metodologia	Síntese
01	Título: Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. Autores: Nunes, Vera Lucia Mendonça; Manzini, Eduardo José.	REDALYC 2020	Qualitativa; Descritiva; Entrevistas semiestruturadas; Cadernos de conteúdos; Sujeitos: 04 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Análise do conteúdo.	Os autores objetivaram identificar, a partir de relatos dos professores, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação ao ensino, ao currículo, à avaliação e à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual
02	Título: Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Autores: Silva, Eliza França; Elias, Luciana Carla dos Santos.	REDALYC 2022	Qualitativa; Entrevistas semiestruturadas; Sujeitos: 42 responsáveis e 34 professoras; Software Iramuteq; Análise de conteúdo temática.	Os autores verificaram como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, identificando recursos e dificuldades, de acordo com responsáveis e professores.
03	Título: Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização. Autores: Mesquita, Amélia Maria Araújo; Rodrigues, José Rafael Barbosa; Castro, Kelly Paixão.	REDALYC 2020	Qualitativa; Documental; Coleta de dado: cadernos escolares; Análise do conteúdo.	Os autores analisaram os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência intelectual (DI) matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola pública da rede municipal de Belém/PA

04	Título: Inclusão de aprendizes com Deficiência Intelectual: entraves encontrados pelos docentes no processo ensino e aprendizagem. Autores: Paixão, Elisa Gomes.	REDALYC 2021	Qualitativa; Estudo de caso; Observação; Entrevistas; Questionários; Sujeitos: 05 professores dos anos finais do Ensino Fundamental;	Os objetivos dos autores foi realizar a investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes dos anos finais do fundamental no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência Intelectual.
----	--	-----------------	---	---

Nota. Fonte: Própria Autoria.

3.4 Resultados das Buscas de Artigos Científicos Internacionais na Plataforma ERIC

Partindo em busca de estudos realizados em outros países, realizamos buscas na plataforma Eric, utilizando os descritores “inclusion” AND “intellectual disability” OR “mental disability” AND “elementar education” OR “regular education”. Durante as buscas foram encontrados 114 resultados, porém somente quatro (04) estavam relacionados à temática em estudo. Toda essa sistematização é mostrada na Figura 10.

Figura 10

Pesquisas (artigos) internacionais realizadas envolvendo a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual na Bases de dados ERIC

N	Título/ Tradução/Autores	Base de Dados/ Ano	Metodologia	Síntese
01	Título: “Benefits and concerns: parent’s perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan”, Tradução: Benefícios e preocupações: percepções dos pais sobre a escolaridade inclusiva para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Botão. Autores: Jigyel, Karma; Miller, Judith A; Mavropoulou, Sofia; Berman, Jeanette.	ERIC 2020	Qualitativa; Entrevistas; Análise temática do conteúdo; Participantes: 26 pais responsáveis (13 pais e 13 mães)	Os autores da pesquisa investigaram as percepções dos pais de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sobre os benefícios da inclusão, como também sobre suas preocupações referentes às escolas inclusivas, especificamente se nestes espaços seus filhos teriam suas necessidades atendidas.

02	Título: Alternate Curricula as a Barrier to Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities. Tradução: Currículos alternativos como barreiras à inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual. Autores : Hanreddya, Amy; Östlundb, Daniel.	Eric 2019	Qualitativa; Bibliográfico; Comparativo; Análise do conteúdo	Os autores analisaram os impactos dos currículos diferenciados no processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas escolas da Suécia e Estados Unidos.
03	Título: Teacher's attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. Tradução: Atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual na Bósnia e Herzegovina. Autores: Memisevic, Haris ; Hodzic, Saudin.	Eric 2011	Quantitativa; Questionários; Sujeitos: 194 professores que exercem a docência em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; Análise estatística.	A pesquisa teve como objetivo investigar quais são as atitudes e opiniões dos docentes de turmas regulares sobre a inclusão de estudantes com DI em escolas da Bósnia e Herzegovina.
04	Título: Does the loss outweigh the gain?: inclusive teachers belief systems about teaching students with intellectual disabilities in Chinese elementary classrooms. Tradução: A perda supera o ganho? Sistemas de crenças de professores inclusivos sobre o ensino de alunos com deficiência intelectual em salas de aula primárias Chinesas. Autores: Xin, Weihao; Liu, Chunling; Ruppard, Andrea L ; Yao, Xiaoxue and He, Chuan.	Eric 2020	Qualitativa; Entrevistas; Participantes: 32 professores; Análise do conteúdo;	O objetivo da investigação foi compreender as crenças e pensamentos dos professores que possuem estudantes com DI em suas turmas regulares das escolas da China.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Santos et.al. (2022), realizaram o estudo sobre “Desafios na prática educativa na educação básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual”, no qual o principal objetivo foi o de compreender as percepções dos docentes acerca da inclusão educacional de estudantes com DI, bem como fazer a identificação de seus principais desafios nesse processo. A pesquisa realizada em uma escola do Distrito Federal, foi de cunho qualitativo, com observações participantes registradas em diário de campo. Os sujeitos foram 18 professores dos diversos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental que foram entrevistados e responderam questionários. Os dados foram analisados seguindo as orientações da análise do conteúdo.

As categorias analisadas no decorrer do estudo foram: a) formação de professores para a realização da inclusão; b) as dificuldades enfrentadas pelos docentes no desenvolvimento de prática pedagógica com os estudantes diagnosticados com DI e; c) o processo de aprendizagem dos estudantes com DI. No que se refere a formação, os docentes afirmam que a formação recebida não foi suficiente para capacitá-los a lidar com todas as características, especificidades e necessidades dos estudantes com DI, principalmente em espaços de inclusão, juntos com estudantes sem deficiência.

Esses profissionais disseram que não tem habilitação para assumir a difícil tarefa de ensinar estudantes com DI. As principais dificuldades apontadas pelos professores foram: falta de recursos didático-pedagógicos, planejamento de aulas contemplando as necessidades educativas dos estudantes com DI, ensinar estudantes com DI, tempo necessário para atender as necessidades educativas dos estudantes com DI. Sobre a aprendizagem dos estudantes com DI, os professores assinalaram que apresentam grandes dificuldades para a aquisição de conhecimentos em função de vários fatores dentre os quais mencionam: pouca atenção nos momentos de explicações dos conteúdos, falta de conhecimentos básicos prévios necessários para a assimilação de conhecimentos mais complexos, não concluem as tarefas e atividades propostas, falta de autonomia, grande dependência e comportamento mais agitado.

Santos e Martins (2015), realizaram um estudo cujo título é “Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular” com o objetivo de investigar de que maneira os docentes estão efetivando suas práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com DI inclusos nas turmas do Ensino Fundamental. A pesquisa foi efetuada em uma escola do sistema público municipal da cidade de Natal -Rio Grande do Norte, sendo de cunho qualitativo, tendo como participantes (sujeitos) duas professoras que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações e analisados sob as orientações do método de análise do conteúdo.

As categorias analisadas foram: a) as concepções dos professores sobre educação inclusiva; b) as percepções dos professores em relação a DI e as possibilidades de aprendizagem desses estudantes; e c) as práticas pedagógicas realizadas pelos professores com os estudantes que possuem diagnóstico de DI.

Com relação a primeira categoria analisada, houve diferenças entre a concepção das duas docentes entrevistadas, enquanto a Prof. 1, percebe a educação inclusiva como a mistura de vários estudantes: sem deficiência, com deficiência auditiva, com deficiência visual e DI todos juntos, afirmando que ensiná-los ao mesmo tempo é muito difícil e que os estudantes com deficiência aprendem melhor nas classes especiais, a Prof. 2 afirma que apesar da falta de estrutura e das dificuldades, a educação inclusiva está a caminho, está em processo.

No que concerne à concepção referente à aprendizagem dos estudantes com DI, a Prof.1 demonstra uma percepção totalmente tradicional, considera os aspectos biológicos e aborda que os déficits relacionados à atenção e memória, desencadeiam dificuldades na assimilação dos conhecimentos, comprometendo sensivelmente a aprendizagem. Diferentemente dela, a Prof.2, mesmo reconhecendo e fazendo um relato sobre os déficits dos estudantes com DI, tem uma visão mais otimista, acreditando que os estudantes apesar do diagnóstico de DI e dos ritmos e tempos diferentes de desenvolvimento, também possuem potencialidades e capacidades de aprender.

A respeito das práticas pedagógicas, a Prof.1 mantém uma postura tradicional, pautando suas aulas no uso do quadro e pincel. Em sua fala, afirma que faz adaptações durante o ditado, utilizando palavras com poucas sílabas para os estudantes com DI, porém não utiliza nenhum tipo de recurso visual ou lúdico para despertar a atenção dos estudantes, mostrando-se totalmente angustiada com o comportamento dos estudantes com DI.

A Prof.2, apesar de nem sempre conseguir estimular a atenção dos estudantes com DI para participarem das atividades, demonstra fazer grandes esforços para que a inclusão aconteça, pois utiliza recursos visuais, livros paradidáticos e trabalha utilizando jogos lúdicos. Ela também organiza o seu planejamento com estratégias visando atender as necessidades dos estudantes com DI.

A pesquisa de Maturana Mendes e Capellini (2019), com o título “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Perspectivas da Família e Escola”, teve por objetivo analisar quais são as perspectivas dos familiares e de profissionais da escola a respeito do ingresso de estudantes com DI nas escolas regulares e sua transferência das escolas especiais.

A pesquisa de cunho qualitativo e descritivo, foi realizada na cidade de São Paulo. Os investigadores realizaram estudos de casos. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos participantes, seis pais \responsáveis por estudantes com DI e dez profissionais que atuam na escola. Os dados foram analisados sob as orientações da análise do conteúdo. No decorrer do estudo foram identificadas cinco categorias: a) a formação dos professores; b) falta de suportes; c) falta de preparo para transferência da escola especial para escolas regulares; d) percepções e expectativas quanto à aprendizagem e; e) percepções e expectativas quanto aos aspectos comportamentais dos estudantes com DI.

De acordo com a percepção dos pais responsáveis, os professores possuem pouca formação e despreparo para a inclusão, pois com a transferência dos estudantes com DI das escolas especiais para as escolas de inclusão, os professores demonstraram rejeição aos estudantes e não sabem o que fazer com eles, nem como ensiná-los, pois, desconhecem as características desse público. Apesar de nove dos dez profissionais entrevistados já terem participado de cursos de especialização em Educação Especial, argumentaram que os cursos não foram eficazes para capacitá-los a desenvolver trabalho pedagógico com estudantes que possuem o diagnóstico de DI. Eles afirmaram que há a necessidade de as secretarias de educação oferecerem formação continuada relacionada à temática da Educação Especial.

Os participantes da pesquisa falaram a respeito da falta de suporte para a inclusão, disseram que os professores não recebem nenhum apoio de profissionais das secretarias de educação, e que profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos deveriam estar nas escolas regulares para ajudar os professores e os estudantes com DI, possibilitando a permanência desses estudantes nas turmas regulares, considerados espaços de inclusão.

Um outro aspecto mencionado foi a falta de preparação para a inclusão, ou seja, não houve preocupação em preparar os estudantes, os familiares e nem os profissionais das escolas nos momentos em que os estudantes foram transferidos das escolas especiais e classes especiais para as escolas e turmas regulares, muitos estudantes sentiram a diferença e muitos pais afirmaram que seus filhos com DI deixaram de receber os suportes necessários que antes recebiam nas escolas especializadas, no que se refere aos professores de turmas regulares foram unânimes as falas a respeito da falta de preparo e experiência para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com estudantes com diagnóstico de DI.

Com relação às percepções sobre o comportamento e aprendizagem dos estudantes com DI, ficou claro que a aceitação dos estudantes com DI nas escolas regulares depende muito do seu

comportamento e da sua capacidade de assimilação dos conhecimentos, aqueles que não apresentam agitação ou agressividade, que possuem autonomia e menores necessidades de apoio para a realização de atividades da vida diária são bem aceitos, no entanto há um certo grau de rejeição para os estudantes com DI que apresentam agressividade, agitação e dificuldades para aprender os conteúdos curriculares e acompanhar os demais estudantes sem deficiência na realização das tarefas e atividades propostas pelos docentes.

As expectativas dos pais a respeito da inclusão dos seus filhos com DI nas turmas regulares é que eles sejam alfabetizados, e por falta de preparo, os professores esperam que os estudantes com DI tenham o mesmo desempenho escolar que os estudantes sem deficiência. Por fim, acabam prejudicando o desenvolvimento desses estudantes pela falta de habilidade ou conhecimentos acerca das adaptações curriculares necessárias para que os estudantes com DI consigam também aprender e se apropriar dos conteúdos e conhecimentos.

Nunes e Manzini (2020), realizaram uma investigação intitulada “Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual”, cujo objetivo foi de identificar as percepções dos professores sobre aprendizagem, ensino, avaliação e currículo trabalhado com estudantes que tem diagnóstico de DI, a fim de verificar se as suas concepções são favoráveis ou desfavoráveis ao processo de inclusão e ao desenvolvimento escolar dos estudantes com DI. Os participantes da pesquisa foram quatro (04) professores que atuam em turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do interior do estado do Paraná. O estudo foi qualitativo descritivo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e cadernos de conteúdos e analisados através da análise do conteúdo. Os resultados da pesquisa apontaram os seguintes fatores da concepção dos professores como favoráveis à inclusão:

a) adaptações curriculares: Na concepção dos docentes, o ensino dos estudantes com DI deve pautar-se nas adaptações curriculares, porém cada um apresenta uma ideia diferente do significado de adaptação curricular, pois alguns professores acreditam que essas adaptações consistem em reduzir e simplificar os conteúdos propostos.;

b) ensino colaborativo: segundo os professores, para o sucesso escolar dos estudantes com DI nos espaços de inclusão é necessário haver o ensino colaborativo, ou seja, a realização de trabalho pedagógico conjunto entre os docentes das turmas regulares e os docentes das SRM, no qual esses professores vão planejar, organizar recursos e atividades visando o atendimento das necessidades dos estudantes com DI. No entanto, também comentam que a aproximação entre esses profissionais é muito difícil acontecer em função da própria dinâmica e organização das escolas e;

c) avaliação da aprendizagem: os professores afirmam que os estudantes com DI devem ser avaliados, porém cada um apresenta uma concepção diferente da forma em que deve ser realizada a avaliação. Um professor afirma que deve seguir os mesmos padrões dos estudantes sem deficiência, outro fala que deve ser realizada avaliação específica para os estudantes com DI, abordando os conhecimentos que eles aprenderam e não os conhecimentos transmitidos para a turma, o outro fala que deve ser realizada duas avaliações, uma específica e outra igual a avaliação dos estudantes sem deficiência, e um deles afirma que a avaliação deve ser realizada de forma contínua.

No que se refere aos fatores desfavoráveis à inclusão, a fala dos docentes demonstra o seguinte:

a) a aprendizagem: a concepção dos docentes em relação a aprendizagem dos estudantes com DI é bastante negativa, eles afirmam que esses estudantes não conseguem concluir as atividades no mesmo tempo que os estudantes sem deficiência, mesmo com atividades adaptadas não conseguem acompanhar a turma e nem assimilar os conteúdos necessários. Também afirmaram que os estudantes apresentam muitas dificuldades e nenhuma vontade de aprender;

b) avaliação: a avaliação da aprendizagem dos estudantes com DI foi considerada um fator favorável a inclusão, visto que para planejar e organizar estratégias de ensino para esse público é necessária a realização de avaliações da aprendizagem, no entanto, ao mesmo tempo, também foi considerada desfavorável, pois há muitas controvérsias com relação à sua realização e muitas falhas dos sistemas de ensino, pois eles que deveriam orientar de que forma os estudantes com DI devem ser avaliados e não assumem esse compromisso, assim de acordo com sua concepção e experiência cada professor avalia seus alunos com DI não havendo um consenso.

Silva e Elias (2022), realizaram uma investigação com o título “Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras”. O objetivo do estudo foi verificar a concepção dos pais responsáveis e professores sobre a inclusão dos estudantes com DI, averiguando os recursos utilizados e as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo. A pesquisa foi de cunho qualitativo, os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados à luz da análise do conteúdo. Os participantes foram trinta e quatro (34) professores e quarenta e dois (42) responsáveis por estudantes com DI matriculados em turmas regulares do sistema municipal público de educação de uma cidade localizada no interior de Minas Gerais.

Após a realização das entrevistas com os pais, surgiram as seguintes categorias de análise: a) contexto familiar; b) relações estabelecidas com a escola e participação na escola; c) dificuldades dos filhos e; d) diagnóstico da deficiência. Com relação às categorias de análise após as entrevistas

envolvendo os professores, surgiram as categorias: a) concepções sobre o processo de inclusão; b) relações estabelecidas entre a escola e as famílias; c) dificuldades no processo de inclusão; d) práticas de ensino desenvolvidas com estudantes diagnosticados com DI e; e) desenvolvimento dos estudantes com DI.

Assim, os pais de estudantes com DI abordaram que organizam o espaço familiar estabelecendo limites e regras, encontram dificuldades para orientar os filhos nas tarefas escolares, por falta de tempo e sobrecarga de trabalho e afazeres. Falaram que estabelecem boa relação com a escola e são bastante participativos, pois comparecem às reuniões, atendem aos chamados da escola, participam de atividades comemorativas organizadas, em geral acreditam na importância da escola como uma instituição que contribui para o desenvolvimento de seus filhos com DI.

Sobre as dificuldades dos filhos, relataram que eles possuem dificuldades para aprender a ler e escrever, e por sua vez enquanto pais, apresentam dificuldades em orientar os filhos em função de baixa escolaridade e falta de formação. Relataram também que foram em busca de diagnóstico após o ingresso dos filhos na escola, mencionando que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) deu um grande auxílio para a expedição do diagnóstico.

No que se refere à inclusão, na concepção dos professores, incluir significa muito mais que inserir estudantes com DI em turmas regulares, além disso, há a necessidade de buscar estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor. Abordaram também que a inclusão na prática não tem acontecido. Sobre a relação escola- família, abordaram que há famílias muito ausentes da escola e há outras que conseguem estabelecer vínculo com a instituição escolar e apoiam seus filhos.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão é a impossibilidade de dar atenção aos estudantes com DI e ao mesmo tempo aos estudantes sem deficiência, pela falta de profissionais ou professores de apoio em suas turmas para auxiliá-los. As práticas de ensino e estratégias mais utilizadas pelos professores, são as atividades adaptadas e realização de trabalhos em duplas. No que se refere as dificuldades dos estudantes com DI, os docentes apontam que são dificuldades na aquisição de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, nos quais muitos estudantes não aprendem e os que aprendem apresentam um processo de assimilação em ritmo muito lento.

Mesquita; Rodrigues e Castro (2020) realizaram uma pesquisa intitulada “Escarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização”, cujo principal objetivo foi o de verificar os conteúdos trabalhados com os

estudantes que possuem diagnóstico de DI, matriculados em ciclos de alfabetização (correspondentes ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental) em uma escola regular da rede municipal de ensino localizada na cidade de Belém do Pará.

O estudo foi de cunho qualitativo e os dados foram recolhidos por meio de análise documental, cujos documentos foram os próprios cadernos dos estudantes. Dessa forma, foi possível perceber que as professoras dispensaram bastante esforços para o alcance do desenvolvimento da alfabetização linguística e matemática dos estudantes. Elas priorizaram os conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos conhecimentos de outras áreas como história, geografia, ciências, artes e ensino religioso.

Além disso, foram notáveis as diferenças entre o nível e complexidade dos conteúdos e atividades apresentadas para os estudantes com DI. Apesar da intencionalidade pedagógica, a flexibilização e adaptações curriculares foram realizadas por meio do empobrecimento dos conhecimentos, visto que foram trabalhados conteúdos mais fáceis e diferenciados daqueles oferecidos aos estudantes sem deficiência, esse fato, praticamente impossibilita os processos de assimilação dos conhecimentos necessários à alfabetização linguística e matemática dos estudantes com DI, dificultando ainda mais o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Paixão (2021), realizou um estudo intitulado “Inclusão de aprendizes com Deficiência Intelectual: entraves encontrados pelos docentes no processo ensino e aprendizagem”, cujo objetivo foi investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DI.

A abordagem foi qualitativa e realizou-se um estudo de caso particular, os instrumentos de recolha de dados foram questionários, entrevistas e observações. Os participantes foram cinco professores que atuam em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona rural de uma cidade do interior da Bahia.

Os professores foram unânimes em abordar que são favoráveis à inclusão, afirmando que todas as pessoas possuem os mesmos direitos, dentre eles o direito à educação sem segregação. No entanto, enfatizaram que há a necessidade da efetivação da inclusão não só de direito, mas também de fato. Sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão, eles mencionaram que são os déficits de atenção dos estudantes com DI, seu próprio despreparo enquanto profissionais para atuar com o público que está sendo incluído, pois sentem-se inseguros e deficitários, não

conseguindo realizar um trabalho que venha a garantir o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com DI de forma satisfatória.

Dentre os fatores que poderiam melhorar e potencializar o processo de inclusão, os professores citaram que uma formação continuada adequada poderá capacitar os docentes a desenvolver trabalho pedagógico adequado possibilitando a aprendizagem dos estudantes com DI. Um outro fator importante é a contratação de professores de apoio para auxiliar os professores titulares das turmas regulares, além da aquisição de recursos didático pedagógicos adequados para despertar o interesse dos estudantes com DI.

Jigyel et. al. (2020) realizaram uma pesquisa com título “Benefits and concerns: parent’s perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan”, cujo objetivo foi investigar as percepções dos pais de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sobre os benefícios da inclusão, como também sobre suas preocupações referentes às escolas inclusivas, especificamente se nestes espaços seus filhos têm suas necessidades educativas atendidas. A pesquisa foi de cunho qualitativo, os instrumentos de recolha de dados foram entrevistas e a análise dos dados foi realizada seguindo o método da análise do conteúdo. Os participantes foram vinte e seis (26) pais, sendo treze (13) do gênero feminino e treze (13) do gênero masculino.

Os resultados demonstraram que segundo a percepção dos pais, a inclusão proporcionou a melhoria da fala, socialização, independência na utilização da casa de banho, autocuidado e redução da agressividade dos seus filhos que são estudantes com DI. No entanto, poucos pais relataram perceber ganhos e melhorias acadêmicas, ou seja, o desenvolvimento de habilidades referentes à leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Memisevic e Hodzic (2011) efetuaram uma pesquisa quantitativa, cujo tema é “Teacher’s attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina” envolvendo 194 professores que no momento do estudo exerciam a docência em turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental em turmas regulares. Os dados foram coletados através da aplicação de questionários e analisados de forma estatística.

Os resultados do estudo demonstraram que 50,5 % dos profissionais são favoráveis à inclusão educacional; 57,8% estão dispostos a receber e ensinar estudantes com DI; 50% acreditam que os estudantes sem deficiência também se beneficiam da inclusão. No entanto, somente 21,6% dos docentes falaram que o tempo disponibilizado na sala de aula é suficiente para realizar trabalho pedagógico com estudantes com DI, 28,4% sinalizaram dúvidas e 50% dos docentes afirmaram que o tempo disponibilizado na carga horária não permite que eles ensinem os estudantes com DI.

No que se refere a ter formação adequada e competência suficiente para desenvolver trabalho pedagógico satisfatório com estudantes com DI, somente 24,2% afirmaram ter recebido formação adequada que os capacitou a desenvolver trabalho pedagógico satisfatório com estudantes com DI, 27,8% dos docentes apresentaram dúvidas e inseguranças quanto a sua formação e competência para esse atendimento e 48,8 % afirmaram não ter recebido formação adequada e não ter competência para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com os estudantes com DI.

Com relação aos recursos pedagógicos para atender as necessidades educativas dos estudantes com DI, 59,8% dos professores afirmaram que nas escolas não contém recursos pedagógicos suficientes. Somente 12,4% dos docentes disseram que nas escolas possuem recursos suficientes para ensinar os estudantes com DI e 27,8 % dos profissionais sinalizaram ter dúvidas quanto a esse assunto.

É válido ressaltar que um número significativo de professores, ou seja, 46,4% afirmaram que não recebem apoio ou assistência suficiente para implementar a inclusão em sua escola ou sala de aula, 20, 6% falaram que recebem esse apoio e 33% se sentiram inseguros para falar sobre isso. Fica evidente na pesquisa que os professores são favoráveis à inclusão, no entanto, sinalizam algumas dificuldades relacionadas: à sua formação, afirmando que não foi adequada para o atendimento educacional de estudantes com DI; à falta de recursos didático pedagógicos; à falta de assistência e apoio para efetivar a inclusão. Além disso, também falam sobre o grande número de estudantes nas turmas, sugerindo a redução do número de estudantes para facilitar a inclusão.

Hanreddya e Östlundb (2020) realizaram um estudo bibliográfico intitulado “Currículos alternativos como barreiras à inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual”, no qual compararam a educação oferecida aos estudantes com DI nos Estados Unidos e na Suécia, abordando em sua pesquisa os tipos de atendimentos educacionais existentes para esse público de estudantes, porém enfatizam os aspectos relacionados ao currículo escolar.

Os autores afirmam que os movimentos em favor da educação inclusiva nesses países iniciaram com a ideia de educação para todos e assim, as leis começaram a ser elaboradas. Nos Estados Unidos, surgiram leis que asseguram o direito dos estudantes com DI a estudarem em espaços “menos restritivos possíveis”. No entanto, a lei fornece opções de atendimento educacional para esses estudantes, que podem acontecer de forma mais restritiva (hospitais e escolas de Educação Especial) ou menos restritiva (em escolas de ensino geral).

Na Suécia, existem quatro tipos de programas educacionais diferentes, que são os seguintes: um para a escola obrigatória; um para escolas obrigatórias para alunos com DI; um para escolas

especiais que atendem estudantes com deficiência visual e auditiva; e um para estudantes de origem Sami¹⁵. Os programas contêm elementos curriculares comuns, relacionados a valores como democracia, direitos humanos e igualdade, porém também possuem elementos que se diferenciam como a ênfase que é dada aos conhecimentos referentes à cada componente curricular e aos objetivos de aprendizagem referentes a cada conhecimento.

Os resultados da pesquisa apontaram que embora os Estados Unidos e a Suécia tenham aderido a ideia da educação para todos, esses países continuam a segregar os estudantes com DI em função do uso de currículos diferenciados, geralmente simplificados, consolidando-se assim uma desigualdade no acesso à instrução, provocando prejuízos ao desenvolvimento dos estudantes com DI.

Xin et. al. (2020) realizaram um estudo cujo título é “Does the loss outweigh the gain?: inclusive teachers belief systems about teaching students with intellectual disabilities in Chinese elementary classrooms”. O objetivo da investigação foi compreender as crenças e pensamentos dos professores que possuem estudantes com DI em suas turmas regulares das escolas da China.

Os participantes foram 32 professores do Ensino Fundamental que ministram os diferentes componentes curriculares: Linguagem, matemática, artes, ciências, educação física e música. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados através do método de análise do conteúdo. A investigação produziu três categorias referentes às crenças dos professores chineses que foram as seguintes: a) crenças sobre os estudantes com diagnóstico de DI; b) crenças sobre si mesmos e; c) crenças sobre suas práticas docentes.

Os resultados da pesquisa apontaram diferentes crenças. Houve uma subdivisão em duas crenças, uma limitante, relacionada ao modelo médico que considera o estudante com DI um ser incapaz, com habilidades imutáveis. Consequentemente os docentes adeptos a essa ideia consideravam-se inseguros e sem preparo para realizar adaptações instrucionais aos estudantes com DI.

A outra crença, relaciona-se ao modelo social que vê as influências do ambiente interferindo no biológico e contribuindo para a ocorrência de mudanças qualitativas no desenvolvimento dos estudantes com DI. Os professores que mantinham essa crença, consideram-se competentes e altamente responsáveis pela remoção das barreiras que possam impedir a plena participação e aprendizagem dos estudantes com DI.

¹⁵ Povos indígenas com língua materna própria. ameaçados de extinção.

3.5 Análise dos Estudos Encontrados

Ressaltamos que os estudos elencados acima, foram de grande relevância para o enriquecimento da presente pesquisa, pois são investigações relacionadas à temática em estudo, tendo como foco, estudantes com Deficiência Intelectual incluídos em turmas regulares. Os estudos mostraram com clareza, que a inclusão educacional é de extrema importância para o desenvolvimento integral do estudante com Deficiência em todos os seus aspectos: cognitivos, psicológicos, sociais e motores.

No entanto, também demonstraram que muitas mudanças ainda são necessárias para que a inclusão aconteça de maneira satisfatória, no sentido de estimular todo o potencial dos estudantes com DI, para que eles não tenham somente o acesso, mas que na escola possam permanecer e obter êxito em sua aprendizagem. A partir dos resultados dos estudos, percebe-se que melhorias referentes às questões infra estruturais das escolas devem ser realizadas; o processo de formação continuada sobre Deficiência Intelectual deve fazer parte de agendas de políticas públicas educacionais;

As atividades propostas aos estudantes com DI devem ser adaptadas e não diferentes das atividades dos demais estudantes sem deficiência, pois todos tem direito a aprender os conhecimentos que fazem parte do currículo; a turma deve ser preparada para receber os colegas com Deficiência Intelectual com a finalidade de evitar qualquer forma de preconceito ou discriminação e todos os profissionais da escola devem ser sensibilizados para acolher os estudantes com deficiência intelectual que paulatinamente estão chegando nas escolas e nas turmas regulares.

Capítulo IV

4 Procedimentos Metodológicos

Para a efetivação de toda e qualquer pesquisa, faz-se necessário que o investigador trilhe caminhos coerentes que o conduzam e permitam o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Portanto, todo processo de investigação necessita de procedimentos metodológicos que indiquem o caminho mais apropriado a ser trilhado pelo pesquisador para que seu estudo seja realizado e concluído com êxito. O autor Gil (2019), reforça essa afirmação declarando que o termo método, configura-se em um caminho que deve ser percorrido para se atingir metas previamente estabelecidas, aborda ainda que, o método científico se constitui em um conjunto de técnicas que ajudam o pesquisador no processo de investigação da realidade.

Visando a construção deste estudo de maneira adequada, organizou-se uma metodologia considerada pertinente para que a investigação fosse concluída com sucesso. Dessa feita, neste capítulo, apresentamos a sequência dos procedimentos metodológicos utilizados, esclarecendo que optou-se pela pesquisa qualitativa, realizou-se pesquisa de campo na qual efetuou-se estudos de caso, aplicou-se entrevistas, realizou-se observações participantes, e por fim, os dados foram analisados à luz da análise do conteúdo.

4.1 Abordagem Qualitativa

A presente pesquisa seguiu a **abordagem qualitativa**, visto que efetivou-se uma pesquisa de cunho social, envolvendo percepções, ideias e pensamentos de pessoas, que são os profissionais da área da educação, pais de estudantes com diagnóstico de DI e pais de estudantes sem deficiências. Minayo; Deslandes e Cruz Neto (2015, p.21), abordam que a pesquisa qualitativa se preocupa com estudos que envolvem “questões particulares advindas do conjunto de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que são objetos de estudo das ciências sociais e que, por isso, não podem ser expressas por meio de quantificação”.

Infere-se assim, que a pesquisa qualitativa, possui como ponto central, a interpretação dos dados, diferenciando-se da quantitativa que enfatiza dados estatísticos. Indiscutivelmente, podemos afirmar que o maior interesse dos estudos qualitativos, é a percepção e a interpretação das perspectivas dos participantes (sujeitos), acerca do objeto de estudo (Cassel & Symon, 2012).

Oliveira et al. (2020) afirmam que pesquisas de cunho qualitativo buscam responder geralmente a questões particulares e específicas que necessitam de esclarecimentos mais descritivos e analíticos.

Considera-se a pesquisa qualitativa mais adequada para a análise de dados do estudo em questão, justamente porque aspira-se obter a compreensão do pensamento de todos os envolvidos no processo de inclusão de estudantes com DI nas turmas regulares, através da escuta e interpretação de suas vozes. Essa investigação realizada no sistema educacional público da cidade de Manaus, considera não somente os aspectos da inclusão relacionados ao acesso (possibilidades de matrículas), mas principalmente os aspectos relacionados à participação e aprendizagem.

Assim, buscou-se entender através das falas dos envolvidos no processo, se a inclusão também possibilita a plena participação dos estudantes com DI em todas as atividades escolares, como também o seu contato com os conteúdos estabelecidos no currículo vigente, proporcionando a aprendizagem, ou seja, a assimilação dos objetos de conhecimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira e sobretudo no Currículo Escolar Municipal (CEM).

A preferência pela abordagem qualitativa, ocorreu por estarmos convictas que os profissionais da educação e os responsáveis pelos estudantes com DI podem modificar suas concepções e suas atitudes, contribuindo para que ocorram transformações no ambiente em que vivem e em que desenvolvem suas práticas pedagógicas e sociais. Visto que, a realidade não é estática, ela é construída e essa construção é desenhada e desenvolvida pelas pessoas, e a inclusão exige de todos, pais e profissionais da área da educação, novas percepções, novas atitudes, novas práticas pedagógicas levando em consideração as diferenças e a diversidade humana.

4.2 Estudo de Campo

Tendo em vista que os pressupostos metodológicos que conduziram esta investigação foram de cunho qualitativo, exigiu um extenso percurso de coleta de dados em campo, visando coletar dados a fim de possibilitar o entendimento das percepções e sentimentos dos sujeitos participantes. Creswell (2014) menciona que a pesquisa de campo busca as informações diretamente no local em que acontece o fenômeno estudado, por meio do contato direto com as pessoas envolvidas, exigindo do pesquisador encontros que o aproximem desses sujeitos, assim possibilitando a coleta de informações pertinentes que serão reunidas e organizadas, constituindo-se em documentos a serem analisados.

Moraes (2008), assegura que a opção pela abordagem qualitativa exige do (a) pesquisador (a) a adoção de condutas acolhedoras e abertas, diante dos dados obtidos em campo, e esse tipo de

postura contribui para a realização de análises verídicas e fidedignas, permeadas de significados importantes para os processos de interpretações e reinterpretações das falas dos sujeitos.

Bodgan & Biklen (2013) afirmam também que o ambiente natural é o local específico para a recolha de dados de pesquisas qualitativas. Em função disso, percebe-se que a opção pela abordagem qualitativa, requer bastante esforço do pesquisador, pois exige que ele dedique um tempo significativo no local (campo) em que é realizada a sua investigação.

Dessa forma, debruçamo-nos na compreensão do objeto de estudo através do estabelecimento de visitas e convivência no próprio local em que o fenômeno ocorre, e esse ambiente é o sistema municipal de educação de Manaus, especificamente, as escolas públicas municipais, visto que as pesquisas qualitativas visam o entendimento dos fenômenos no próprio ambiente (contexto) onde ele acontece.

Esteban (2010, p.129), corrobora a ideia acima, mencionando que “as pesquisas qualitativas buscam o esclarecimento dos fenômenos em seus contextos naturais, onde os pesquisadores buscam respostas do mundo real”. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual houve a permanência temporária da pesquisadora nos locais (ambientes) selecionados, como também o estabelecimento de contato direto com os sujeitos investigados.

4.3 Estudo de Caso

Ressalta-se que as pesquisas de cunho qualitativo, podem ser delineadas de várias formas, dentre as quais podemos citar: a pesquisa documental, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Nesse trabalho, elegemos o estudo de caso por considerá-lo mais adequado aos nossos objetivos. Godoy (1995), menciona que o estudo de caso, busca analisar de forma aprofundada uma unidade social que pode ser um ambiente, um profissional, um aluno, uma empresa, uma grande indústria etc.

Estudo de caso é a sondagem de um fenômeno específico, delimitado no tempo e no espaço, onde o pesquisador extrai, ou seja, realiza a recolha de informações de forma minuciosa. É um estudo abundante e particularizado de uma instituição ou entidade bem definida, um caso que é singular, distinto, com características próprias e ao mesmo tempo complexas (Souza & Baptista, 2011)

O estudo de caso foi escolhido, por acreditar-se que se constitui em uma das estratégias mais indicadas para a obtenção de resultados satisfatórios, em virtude de assegurar condições para o melhor desvelamento e compreensão do fenômeno em estudo por meio de um recorte da realidade, permitindo a partir dele a efetivação da análise de uma proporção de grande amplitude.

Afirma-se que o estudo de caso é uma metodologia adequada para a efetivação de estudos científicos da área da educação, pois busca através de investigações in loco, compreender as causas e efeitos dos fenômenos educacionais, respeitando as singularidades e percepções dos atores, viabilizando a compreensão do que se circunscreve na realidade, muitas vezes com matizes de complexidade (Yin, 2015).

Pontua-se que esta estratégia metodológica foi bastante adequada, indicando o melhor trajeto a ser percorrido para a análise do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no sistema educacional manauara, bem como para a realização de descrições referentes ao desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes em contextos inclusivos.

Aprova-se o pensamento de Almeida (2004), quando ele menciona que o estudo de caso é um tipo de investigação que visa o entendimento das condutas humanas, considerando a percepção das pessoas em sua totalidade, como sujeitos de direitos, produtores de sentidos, sentimentos e percepções, atores sociais que constroem sua própria realidade.

Da mesma forma, concordamos com Serrano (2003) quando ela esclarece que o estudo de caso pode retratar, dependendo da necessidade do investigador, um caso somente, ou uma multiplicidade de casos por meio de coletas minuciosas e bem detalhadas de informações qualitativas, não necessitando de dados quantitativos para o alcance dos objetivos. Requerendo, porém uma variedade de instrumentos e técnicas para obtenção dos dados, tais como: materiais audiovisuais, documentos, observações, entrevistas e relatórios, que devem ser utilizados, aplicados ou elaborados no próprio ambiente natural em que ocorre o caso, melhor dizendo, nos espaços físicos, econômicos, históricos ou sociais, nos quais as instituições educacionais estão localizadas.

Stake (2000), afirma que há três diferentes tipos de estudos de caso, e os classifica como intrínseco, coletivo e instrumental. No que se refere ao tipo intrínseco, estuda-se um caso particular, objetivando o conhecimento aprofundado das especificidades de uma unidade; quanto ao tipo instrumental, examina-se um caso, para a compreensão de questões mais amplas, orientar estudos e pesquisas que serão realizadas posteriormente, ou para refutar generalizações e teorias aceitas no meio científico, divulgando um caso que não se enquadra nas conhecidas generalizações; com relação ao tipo de estudo de caso coletivo, se desenvolve quando o pesquisador tem interesse em compreender um fenômeno à partir do estudo de vários casos, no sentido de verificar se apresentam as mesmas características em todos os ambientes.

Optou-se pela realização de estudos de casos coletivos, pois analisou-se conjuntamente o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual em cinco (05) diferentes instituições de

ensino, que fazem parte da rede municipal de ensino de Manaus. Yin (2015), define o estudo de caso como um instrumento que pode ser utilizado para realização de investigações de cunho científico, visando a compreensão de fenômenos sociais complexos. Podem ser analisadas várias situações como problemas que ocorrem com a aplicação de determinada política ou prática, avaliação de experiências exitosas, análise de situações, bem-sucedidas ou malsucedidas.

Yin (2015) esclarece que os estudos de caso devem ser empregados quando a investigação pretende saber o “como” e o “porque” da ocorrência do fenômeno e quando o fenômeno a ser investigado fizer parte de determinado contexto verídico e real. Sendo assim, a presente pesquisa buscou a compreensão de como está sendo realizado o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas turmas regulares do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Manaus e como está sendo realizado o acesso, participação e a aprendizagem do público de estudantes com DI nesses espaços de inclusão.

Outrossim, o desenvolvimento da pesquisa por meio de estudos de casos coletivos (múltiplos), ocorreu em função das possibilidades de aprofundamento da compreensão do fenômeno, bem como pela viabilidade do cruzamento de informações semelhantes e dessemelhantes que puderam ser verificadas através da análise das variadas informações. Assim, o estudo de caso realizado em cada uma das escolas contribuiu para a percepção acerca da operacionalização da política de inclusão realizada no sistema municipal de educação, averiguando-se os aspectos positivos da inclusão, bem como os obstáculos comuns identificados em cada instituição que dificultam o desenvolvimento das habilidades e processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual incluídos em turmas regulares.

Na realidade, o interesse, não ficou restrito à avaliação específica de cada escola, mas sim, em como a política de inclusão estava sendo desenhada e realizada no sistema público de ensino da cidade de Manaus, tendo como espelho o modelo de inclusão implementado nas cinco instituições de ensino em estudo.

Dessa maneira, como já foi esclarecido, realizou-se um trabalho de campo e estudos de caso em cinco escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Manaus – Amazonas. É válido ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação organizou as escolas em Divisões Distritais Zonais (DDZs) de acordo com suas localizações geográficas e em cada DDZ há em média 70 escolas. Assim a pesquisa foi realizada em escolas pertencentes à DDZ Sul, DDZ Oeste, DDZ Norte, DDZ Leste I e DDZ Leste II, sendo uma escola de cada DDZ.

A escolha das escolas foi realizada em decorrência da existência de vínculos entre a pesquisadora e as instituições de ensino. Vínculos estabelecidos alguns anos antes da realização da investigação, em momentos em que a pesquisadora realizava formações e assessoramentos pedagógicos aos professores, como também acompanhamento do desenvolvimento de estudantes com deficiência incluídos em turmas regulares.

Esse fato, facilitou a entrada nas instituições, o acesso aos documentos necessários, bem como o estabelecimento de contato e diálogos com os (as) gestores (as), coordenadores (as) pedagógicos(as), professores (as) das turmas regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais, pais/responsáveis de estudantes, permitindo também a observação e verificação do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com DI.

No sentido de preservar a identidade dos estabelecimentos de ensino selecionados, identificamos cada escola utilizando uma letra do alfabeto, assim, a escola pertencente a Divisão Distrital da Zona Sul denominamos de **escola A**, identificando-a pela sigla **(EA)**; a escola da Divisão Distrital da Zona Norte foi denominada como **escola B**, sendo identificada pela sigla **(EB)**; a escola da Divisão Distrital da Zona Oeste, foi denominada de **escola C**, com a sigla **(EC)**; a escola da Divisão Distrital da Zona Leste I, identificamos como **escola D**, com a sigla **(ED)**; e a escola que faz parte da Divisão Distrital da Zona Leste II, denominamos de **escola E**, utilizando a sigla **(EE)**.

Foi realizada a caracterização das escolas investigadas através do acesso aos seus respectivos sites, bem como pela leitura e análise de documentos como histórico e Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizados por seus gestores, também foram observados documentos referentes aos estudantes, como pareceres e relatórios sobre o seu desenvolvimento.

Apesar de suas especificidades, um dos critérios considerados no processo de seleção das escolas, foi o fato de possuírem estudantes com DI incluídos em turmas regulares do Ensino Fundamental e por oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses estudantes no contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

4.4 Caracterização das Escolas

4.4.1 Caracterização da Escola A- DDZ Sul

A escola A localiza-se em área urbana da periferia da zona Sul da cidade de Manaus. Sua comunidade faz parte das camadas populares de baixo poder econômico. O ato de criação foi realizado no ano de 1991. Atualmente a instituição atende crianças e pré-adolescentes na faixa etária dos 6 aos

12 anos que estão frequentando turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e possui 449 estudantes matriculados. No estabelecimento de ensino têm 17 estudantes com deficiência matriculados e incluídos em turmas regulares, que no contraturno recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional.

Sua estrutura física é composta por uma sala ocupada pela diretora; uma biblioteca, um laboratório de informática que contém 35 computadores com acesso à internet; uma quadra de esportes com cobertura; uma cozinha; um refeitório; uma sala de professores com um banheiro único que é utilizado pelos docentes do gênero feminino e masculino); uma Sala de Recursos Multifuncional; oito banheiros para o uso dos estudantes, sendo quatro para o uso das meninas e quatro uso dos meninos e dois desses banheiros, são adaptado para estudantes com deficiência física; há um almoxarifado para armazenamento de material de limpeza e uma despensa para guardar alimentos e oito salas de aula com mobiliário que funcionam regularmente.

Os recursos humanos lotados na escola são: dois auxiliares de serviços gerais responsáveis pela limpeza, uma cozinheira (merendeira), dezenove professores, uma gestora escolar, uma secretária, um auxiliar de secretaria e uma coordenadora pedagógica, perfazendo um total de 26 profissionais.

Na instituição há vários projetos visando a estimulação da leitura e de desenvolvimento artístico, no qual os estudantes participam de atividades envolvendo música, pintura, teatro e dança.

4.4.2 Caracterização da Escola B- DDZ Norte

A escola B também é localizada em uma área urbana periférica da zona Norte da cidade. A instituição faz parte de uma comunidade muito carente, composta por famílias de baixo poder econômico e a maioria das famílias dependem de subsídios do governo para sobreviver como bolsa família e bolsa gás. Seu ato de criação foi estabelecido no ano de 2004 e atualmente atende 667 crianças e pré-adolescentes na faixa etária dos 6 aos 12 em turmas regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na escola há 23 estudantes com deficiência frequentando turmas regulares e no contraturno a Sala de Recursos Multifuncional.

A infra- estrutura da escola é composta por uma biblioteca, uma diretoria, um laboratório de informática contendo 31 computadores com acesso à internet; uma área descoberta na qual o professor de educação física realiza várias atividades; uma cozinha; um refeitório; uma sala para os professores contendo um único banheiro; uma Sala de Recursos Multifuncional; oito banheiros para o uso dos estudantes, dos quais quatro são utilizados pelos meninos e quatro pelas meninas e dois

desses banheiros são adaptados para o uso dos estudantes com deficiência física; um almoxarifado para armazenamento de material de limpeza e uma despensa para guardar produtos para o preparo do lanche; um auditório e doze salas de aula com mobiliário que funcionam nos turnos matutino e vespertino.

Os recursos humanos que atuam na escola são: três auxiliares de serviços gerais específicos para a limpeza e organização; duas cozinheiras (merendeiras); uma gestora; uma secretária escolar; duas auxiliares de secretaria; duas coordenadoras pedagógicas e 27 professores, contendo um total de 38 profissionais. Na escola também existem projetos para estimular o gosto pela leitura e projetos de artes, contemplando aulas de pintura, dança e teatro.

4.4.3 Caracterização da Escola C- DDZ Oeste

A escola C localiza-se na área urbana da zona Oeste da cidade de Manaus, oferecendo ensino a estudantes na faixa etária dos 6 aos 12 anos de idade que estão matriculados em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). A instituição foi criada no dia 01 de dezembro de 1998.

A escola possui Projeto Político Pedagógico (PPP), alicerçando sua filosofia em três abordagens: a) educação problematizadora de Paulo Freire; b) O Sócio interacionismo de Vygotsky e; c) o construtivismo de Piaget.

Dentre as crenças e valores da escola C, podemos mencionar a ética, o respeito, a inclusão e a fraternidade. A visão de futuro da equipe diretiva visa atingir o reconhecimento social pela melhoria da qualidade do atendimento educacional, visto que sua missão é desenvolver um ensino de qualidade para a promoção da aprendizagem significativa esperando formar cidadãos justos, íntegros, competentes e comprometidos com o desenvolvimento não só de sua comunidade como também do município, estado e país.

A escola pretende ser inclusiva identificando os obstáculos e buscando quebrar todas as barreiras que possam impedir o processo ensino - a aprendizagem, visando respeitar as diferenças de cada indivíduo, sendo elas culturais, físicas e ou cognitivas. Para que os estudantes com deficiência sejam bem atendidos, a gestão estimula a formação continuada dos docentes, sempre incentivando-os a participarem de cursos e palestras oferecidos pelo setor de Educação Especial. Orientam os professores a trabalharem em sala de aula realizando atividades adaptadas, para desenvolver as habilidades dos estudantes com deficiência.

Com relação à avaliação, realiza-se a avaliação diagnóstica, formativa e somativa no sentido de acompanhar o processo de construção do conhecimento.

A escola participa do Programa Alfabetizando na Hora Certa, com o objetivo de alfabetizar linguisticamente e matematicamente 90% dos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Todos os professores são orientados a trabalharem os Temas Transversais: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural incluindo-os no seu planejamento.

Além disso, a escola possui vários outros projetos, tais como: Curumins Poetas; Leitura e Escrita de Histórias em Quadrinhos, Agenda Ambiental; Projeto Afro-indígena e Projeto A cor da Cultura.

Nos dias de planejamento organiza-se estratégias diferenciadas para atender os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os docentes utilizam como recursos os jogos, livros paradidáticos e legos educacionais, jogos de memória, encaixe, dentre outros. A gestão da escola é participativa, possui o Conselho Escolar e recebe verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a compra de recursos e materiais a serem utilizados para o bem-estar e aprendizagem dos estudantes.

Os profissionais que trabalham na escola são: 01 secretária, 01 pedagoga, 01 agente de portaria, 04 merendeiras, 03 profissionais de apoio pedagógico, 36 professores de turmas regulares, 02 professoras de Salas de Recursos, 04 professores de educação física, 10 auxiliares administrativos, 06 auxiliares de serviços gerais e 01 gestora,

Para atender a demanda de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a infraestrutura da escola possui 16 salas de aula com mobiliário adequado, 01 sala que funciona a secretaria, 01 sala de diretoria, 01 sala para Coordenação Pedagógica, 01 pequeno laboratório de informática contendo 10 computadores com acesso à internet, 01 Sala para a aplicação dos projetos contendo mesas Educacionais, 01 Sala de Recurso Multifuncional para atendimento dos estudantes com deficiência 01 biblioteca, 01 auditório que comporta até 200 pessoas, 02 banheiros contendo cada um cinco boxes para uso dos estudantes, 01 banheiro adaptado para os estudantes com deficiência física, 01 depósito para armazenamento de alimentos, 01 depósito para guardar material de limpeza, 01 cozinha equipada com grandes panelas, 01 refeitório contendo mesas com capacidade para atender até 12 estudantes em cada uma, 01 sala para usufruto dos professores, 02 banheiros, um masculino e um feminino para professores e 01 quadra de esporte coberta para realização de atividades físicas e recreações.

4.4.4 Caracterização da Escola D- DDZ Leste I

A escola D localiza-se em uma área urbana e periférica da zona Leste I da cidade de Manaus. Sua comunidade é bastante carente composta por pessoas das camadas populares de baixo poder aquisitivo. Sua criação ocorreu no ano de 1986. A instituição realiza atendimento educacional às crianças e pré-adolescentes na faixa etária dos 6 aos 17 anos que frequentam turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º anos). A escola também possui turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para dar oportunidades educativas aos Jovens e Adultos que não estudaram em idade apropriada.

Os estudantes são provindos de famílias com renda entre 1 e 2 salários-mínimos mensais, muitos vivem de subsídios governamentais como o bolsa família, e outros realizando atividades informais, trabalhando por conta própria em oficinas de automóveis, marcenarias, feiras e pequenos comércios de estivas em função dos altos índices de desemprego formal. Em função disso muitos pais e filhos são submetidos a fazer trabalhos temporários (informais) para sobreviver. Por isso, um número significativo de adolescentes e jovens, ainda em idade escolar, abandonam a escola para ajudarem no sustento da casa.

A escola almeja oferecer um ensino de qualidade pautado em valores éticos morais e humanos. Dessa forma, sua missão é oferecer a educação melhor possível, organizando sua estrutura para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade, visto que a instrução é necessária para o desenvolvimento das atividades do cotidiano.

A gestão da escola é democrática, visando a formação do pensamento crítico dos estudantes e para isso os processos pedagógicos acontecem através da interação entre o corpo docente e discente visando o desenvolvimento integral dos estudantes nos aspectos sociais, profissionais e sobretudo éticos, de modo que possam agir de forma positiva transformando para melhor a sociedade.

A proposta filosófica da escola segue a tendência progressista norteando toda as ações realizadas, assim, o ponto de partida para a construção dos conhecimentos parte dos próprios estudantes juntamente com seus docentes, pois os educandos são percebidos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura física da escola contém as seguintes dependências: dezesseis salas de aula, quinze funcionando como turmas regulares e uma para atender a Classe Especial e Sala de Recursos; uma sala para os docentes; uma sala onde funciona a secretaria; uma biblioteca; um pequeno laboratório de informática; uma sala para atendimento pedagógico; uma sala específica para

a diretoria; uma sala de vídeos; um consultório odontológico que no momento encontra-se desativado; um almoxarifado para guardar material de limpeza; 2 despensas para armazenar itens do lanche dos estudantes; um refeitório com mesas grandes; uma cozinha contendo grandes panelas; nove banheiros para uso dos estudantes; um pequeno depósito de material escolar; dois vestiários sendo um feminino e um masculino; um grande pátio; uma quadra coberta e um estacionamento de carros.

A escola possui os seguintes profissionais: 32 professores, 1 secretária e 2 auxiliares de secretaria, 1 auxiliar de biblioteca, 1 pedagoga, 1 merendeira, 02 auxiliares de serviços gerais, 1 diretora.

Os professores do Ensino Fundamental utilizam metodologias e estratégias de ensino bastante variadas, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias, seminários, trabalhos de pesquisa, vídeo aula, fantoches, Brink Mobil, Lego, jornais, biblioteca móvel para contação de histórias, fichas de leitura, cadernos com exercícios de fixação etc. Dentre os recursos, imagens, televisão, rádios, pesquisas na biblioteca, computadores, DVDs, recursos Brink Mobil, revistas, jornais, dinâmicas e jogos lúdicos, caligrafia, gibis, entre outros procedimentos.

Para o trabalho com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental utiliza-se a metodologia sociointeracionista de Vygotsky e os princípios filosóficos da teoria crítico social dos conteúdos dando ênfase aos conhecimentos empíricos dos estudantes, transformando-os em conhecimentos teóricos. A avaliação realizada pelos docentes é diagnóstica, formativa e somativa, porém são observadas de forma contínua as habilidades dos estudantes.

4.4.5 Caracterização da Escola E- DDZ Leste II

A escola E, também localiza-se em uma área periférica urbana da zona Leste II da cidade de Manaus, tendo ato de criação estabelecido no ano de 2005. A comunidade em geral é composta por famílias de baixa renda que se sustentam com auxílio governamental por meio de proventos do bolsa família e bolsa escola. A instituição de ensino oferece educação para crianças e pré-adolescentes na faixa etária dos 6 aos 14 anos que estão frequentando turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na escola também funcionam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse estabelecimento de Ensino há 28 estudantes com deficiência inclusos em turmas regulares e que também frequentam a Sala de Recursos Multifuncional, onde recebem Atendimento Educacional Especializado, sendo que 16 frequentam a Sala de Recursos no turno da manhã e 12 no turno da tarde.

A infraestrutura da escola possui: uma sala para a diretora; uma biblioteca; um pequeno laboratório de informática contendo 15 computadores conectados à internet; um pátio utilizado para realização de recreação; uma cozinha; um refeitório com mesas largas e grandes; uma sala de professores contendo um único banheiro de acesso para todos os docentes; quatorze salas de aula para funcionamento das turmas regulares e uma Sala de Recursos Multifuncional; dez banheiros para os estudantes, sendo cinco para uso das meninas e cinco para os meninos. Um dos banheiros destinados às meninas e um dos banheiros destinados aos meninos recebeu adaptações para atender as necessidades dos estudantes com deficiência física; há um almoxarifado para armazenamento de material de limpeza e uma despensa para armazenar alimentos para preparo do lanche.

A escola possui os seguintes funcionários: 4 auxiliares de serviços gerais; 2 cozinheiras; 1 diretora escolar; 1 secretária; 2 auxiliares de secretaria; 2 coordenadoras pedagógicas; 29 professores, perfazendo um total de 41 profissionais.

Os estudantes da escola participam de projetos para a estimulação da leitura e projetos de artes envolvendo atividades teatrais, de danças, músicas, artes plásticas, dentre outras.

Percebe-se que as escolas apresentam semelhanças no que diz respeito à sua infraestrutura, e ao perfil de sua comunidade que nos cinco casos, com raras exceções são compostas por pessoas de baixa renda. Esse fato ocorre porque a grande maioria das instituições da rede municipal de ensino de Manaus localiza-se nas áreas periféricas, afastadas do centro da cidade. Essas comunidades surgiram de processos de invasões de moradores vindos dos interiores do Estado ou de outros Estados da Região Norte do país, em busca de melhorias de qualidade de vida.

4.5 Problemática, Questões de Investigação e Objetivos

De acordo com as orientações emanadas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), previstas no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) , os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹⁶ e altas habilidades /superdotação), devem ser incluídos em turmas regulares e ao mesmo tempo, no contraturno, receber Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Com essas medidas, o governo brasileiro almeja garantir: a) acesso; b) participação e; c) aprendizagem a todos os estudantes que fazem parte desse público.

¹⁶ Termo utilizado na época para se referir aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Porém, percebe-se ainda muitas lacunas e muitas resistências dos profissionais da área da educação para receberem estes estudantes em suas turmas regulares e desenvolverem trabalho pedagógico em conjunto com os outros estudantes sem deficiências.

Diante dessa situação, queremos investigar de que maneira a Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus está implementando a política de inclusão de alunos com deficiência intelectual a partir da análise das vozes de todos que de alguma forma vivenciam esse processo. Portanto indagamos o seguinte:

Como está acontecendo a inclusão do estudante com deficiência intelectual no sistema regular de ensino municipal?

As práticas inclusivas das escolas públicas municipais da cidade de Manaus estão promovendo o sucesso e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual?

O objetivo primário do estudo foi o seguinte:

Compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus.

Também tivemos como objetivos secundários:

1. **Analisar** os documentos legais (leis /decretos) que orientam a política de inclusão no território brasileiro, bem como os direitos educacionais assegurados aos alunos com deficiência intelectual.

2.Averiguar as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes que receberam alunos com deficiência intelectual tanto nas turmas regulares do ensino fundamental quanto nas salas de recursos multifuncionais.

3. **Conhecer** a concepção de pais, gestores e coordenadores pedagógicos a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual efetivado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Manaus.

4-Verificar os benefícios do processo de inclusão na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no que se refere aos conhecimentos da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

4.6 Coleta de Dados

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas. Segundo Rosa e Arnoldi (2006) a entrevista é uma das técnicas de obtenção de

informações, considerada bastante racional, pois é antecipadamente organizada pelo pesquisador para de forma eficaz obter informações e conhecimentos com a disponibilização de pouco tempo. Por conseguinte, aplicou-se aos profissionais das escolas, entrevistas semiestruturadas que de acordo com a ideia de Ludke e André (2013, p. 537), se “desenrolam a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo a realização de adaptações quando necessárias”.

As entrevistas são instrumentos de coleta de dados que recolhem as informações relevantes ao desenvolvimento do estudo, sendo realizadas por meio de diálogos grupais ou individuais. Os participantes das entrevistas, devem ser indivíduos previamente e cuidadosamente definidos com perfil adequado, ou seja, familiaridade com o fenômeno estudado, assim sendo capazes de contribuir para o alcance dos objetivos da investigação (Ludke & André, 2013). Optou-se pela utilização de entrevistas por perceber que esse instrumento viabiliza o conhecimento da realidade em estudo, visto que a intenção foi compreender de que maneira, os sujeitos envolvidos pensam e sentem a realidade.

Esse instrumento, possibilita aos participantes da investigação a liberdade para expor suas ideias e percepções sobre os questionamentos realizados. No momento da entrevista, geralmente ocorre o estabelecimento de interação social, surgindo um clima de grande aceitação entre entrevistado e entrevistador, fluindo o diálogo saudável, cordial e autêntico, por meio do qual o entrevistador coleta as informações necessárias sobre os diversos assuntos abordados (Ludke & André, 2013).

Optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas em função de sua flexibilidade e pela possibilidade da formulação de novas perguntas para esclarecer respostas que não ficaram claras através da questão anterior. Em diversos momentos a pesquisadora agiu dessa forma, elaborando novas perguntas para complementar e elucidar melhor alguns fatos indagados anteriormente.

Bastos e Santos (2013) esclarecem que a opção pela entrevista como instrumento de recolha de informações no momento da efetuação da pesquisa in loco é bastante favorável e conveniente, pois dessa forma os indivíduos envolvidos na investigação podem francamente e abertamente expressarem tudo o que pensam sobre o fenômeno que estão envolvidos cotidianamente, tendo a possibilidade de falar de maneira espontânea sem a preocupação com o uso da linguagem formal.

Conforme previsto, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com todos os profissionais selecionados nas escolas, bem como com os pais indicados pelos docentes. Esses instrumentos de recolha de dados possibilitaram a análise dos benefícios e fragilidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual em turmas regulares. Foram elaborados guíões de perguntas para a aplicação das entrevistas e o tempo empregado no processo de aplicação foi

cronometrado e, em média tiveram a duração variando entre uma hora e uma hora e trinta minutos de conversa. É válido ressaltar que todas as entrevistas foram devidamente gravadas, após isso foram transcritas pela própria pesquisadora, compondo assim o material para posterior análise.

O processo de recolha dos dados em campo, aconteceu ao longo do ano de 2019, quando foram aplicadas as entrevistas a cinco (05) gestores, cinco (05) coordenadores pedagógicos, cinco (05) docentes das turmas regulares do ensino fundamental e cinco (05) docentes das salas de recursos multifuncionais. Neste mesmo ano foi dada a continuidade nessa recolha de dados com a aplicação das entrevistas com os cinco (05) pais dos cinco (5) estudantes com deficiência intelectual, bem como com cinco (05) pais de estudantes sem deficiências. Também realizamos as observações referentes ao desenvolvimento do desempenho na área de Língua Portuguesa e Matemática de cinco (5) estudantes com deficiência intelectual matriculados e incluídos em turmas regulares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Durante os primeiros contatos com as escolas, a priori realizamos reuniões com os gestores (diretores) e coordenadores (as) pedagógicos (as), visando a apresentação dos documentos referentes à autorização para o desenvolvimento da pesquisa, demonstração do projeto e exposição dos objetivos e procedimentos gerais para a obtenção dos dados da investigação. Esclareceu-se todos os aspectos referentes à pesquisa, assumindo o compromisso de preservar a identidade dos sujeitos que foram colaboradores participando do estudo, como também garantir a apresentação de uma devolutiva referente aos resultados do estudo ao término da investigação, trazendo reflexões no sentido de contribuir com a melhoria da prática dos profissionais que atuam na escola.

Várias entrevistas foram realizadas, de forma individual, tendo a duração variando entre uma hora e uma hora e trinta minutos cada uma, sempre visando a otimização do tempo. Primeiramente cada profissional entrevistado recebeu um formulário com perguntas referentes ao seu perfil, incluindo informações sobre idade, sobre suas experiências profissionais, bem como sobre sua formação inicial e processos de formação continuada. Esse formulário foi preenchido antecipadamente e devolvido no dia agendado para a entrevista.

O guião de perguntas das entrevistas com os gestores, coordenadores pedagógicos, docentes de turmas regulares e docentes das salas de recursos multifuncionais, tinham como finalidade verificar as percepções e pontos de vista desses profissionais acerca dos resultados da política de inclusão no desenvolvimento dos estudantes com DI. As entrevistas foram geridas pela própria pesquisadora que deu início entrevistando primeiramente os gestores de cada escola e em seguida seus coordenadores

pedagógicos. As perguntas direcionadas aos gestores foram semelhantes às lançadas aos coordenadores pedagógicos, visto que esses profissionais fazem parte da equipe diretiva das escolas.

Assim, foram realizadas indagações a respeito de sua formação inicial e continuada, e se em algum momento durante sua formação inicial cursaram algum componente curricular referente à Educação Especial ou se participaram de algum curso contemplando a Educação Especial. Perguntamos acerca de seu entendimento sobre inclusão, conhecimento dos documentos oficiais e objetivos da política de inclusão, percepção a respeito dos benefícios da inclusão e sobre os obstáculos enfrentados pela escola para a efetivação da inclusão.

Após a realização das entrevistas com as profissionais acima mencionadas, partiu-se para as entrevistas com as professoras das turmas regulares que receberam estudantes com DI inclusos e com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais que desenvolvem Atendimento Educacional Especializado (AEE) com esse público. Para essas docentes, perguntou-se, além de aspectos referentes à formação inicial e continuada, suas dificuldades no desenvolvimento de trabalho pedagógico aos estudantes com DI, sua percepção quanto à aprendizagem desses estudantes, benefícios da inclusão no desenvolvimento psicomotor e cognitivo, bem como as contribuições do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido pelos docentes das Salas de Recursos.

Ao término das entrevistas com professores, prosseguimos com as entrevistas envolvendo os cinco (05) pais responsáveis por estudantes com DI inclusos em turmas regulares. Esses pais foram indicados pelos profissionais da escola. A priori, indagou-se aos pais qual seu nível de escolaridade, suas condições socioeconômicas e a função desempenhada no mercado de trabalho. Depois, questões referentes aos seus conhecimentos sobre inclusão, sobre os direitos educacionais de seus filhos, sobre o momento em que receberam o diagnóstico, sobre suas expectativas com a inclusão em turmas regulares, sobre o desenvolvimento e aprendizagem percebidas e sobre os benefícios da inclusão.

Também foram entrevistados cinco (05) pais (responsáveis) por estudantes sem NEE, cujos filhos possuíam colegas com DI. Para esses, da mesma forma que indagou-se aos pais de estudantes com DI, perguntou-se informações referentes a profissão e função exercida no mercado de trabalho, situação socioeconômica e nível de escolaridade. Além disso, questões referentes a seus conhecimentos acerca da inclusão, sobre os benefícios da inclusão não só para os estudantes com deficiência como também os demais estudantes e sobre de que forma a escola preparou todos os estudantes, pais e toda a comunidade escolar para receber os estudantes com deficiência nas turmas regulares do Ensino Fundamental.

Todas as entrevistas a princípio foram gravadas, posteriormente ouvidas com muito cuidado e em seguida transcritas pela pesquisadora. Os textos digitados, passaram por diversas leituras visando a seleção de partes (trechos) de maior relevância e mais significativos. Esses trechos foram organizados e compõem os dados da pesquisa, pelo fato de se mostrarem bastante elucidativos para fundamentar a pesquisa de campo e as análises do estudo.

Outro instrumento de coleta de dados necessário para o nosso estudo, foi a observação participante, utilizada para a realização do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com DI de cada escola em estudo. Segundo (May, 2001, p. 177) a observação participante pode ser conceituada como: “O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

Passamos o ano de 2022, acompanhando o desenvolvimento de cinco estudantes com deficiência intelectual, verificando os conhecimentos referentes às habilidades de leitura e escrita como também os conhecimentos matemáticos adquiridos por eles no decorrer desse ano letivo. De acordo com o pensamento de Angrosino (2009), nos momentos de realizações de pesquisas participantes, o pesquisador se insere no mesmo ambiente das pessoas que fazem parte do estudo, envolvendo-se no cotidiano delas para compreender o fenômeno através da análise das conversas e comportamentos dos sujeitos.

Angrosino (2009) afirma que a observação participante é assim denominada pelo fato de o investigador interagir com os sujeitos envolvidos na pesquisa em seu próprio ambiente, no qual ao mesmo tempo em que afeta esses sujeitos, também é afetado, no entanto, necessitando assim de grande vigilância para agir com a maior neutralidade possível, despendo-se de preconceitos e crenças próprias e tendo o cuidado de não impor suas ideias a respeito do fenômeno em estudo. Deve esforçar-se para colocar-se no lugar do outro, tentando pensar de acordo com a ótica dos sujeitos pesquisados.

Assim, realizou-se a observação, interagindo com os docentes e estudantes, porém, enfocando-se os esforços na verificação do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, registrando-o em fichas, identificando cada habilidade relacionada à leitura, escrita e conhecimento matemáticos.

4.7 Aspectos Éticos da Pesquisa

Considerando a importância do envolvimento de pessoas na investigação, a pesquisadora necessitava do assentimento de um comitê de ética para possibilitar a realização da pesquisa de

campo, bem como a aplicação das entrevistas, vistas como indispensáveis no processo de recolha dos dados. Assim, houve a submissão do projeto ao comitê de ética da plataforma Brasil, do qual obteve-se plena aprovação por meio do parecer de número CAAE 60194016.6.0000.5015 (Anexo A).

A pesquisa também foi autorizada pela subsecretária de Educação da SEMED de Manaus que assinou parecer favorável, deferindo o memorando (Anexo B) que permitiu a entrada da pesquisadora nas cinco instituições de ensino selecionadas para a realização dos estudos de caso. Além disso, os gestores das mencionadas instituições também assinaram o termo de consentimento autorizando o acesso aos profissionais das escolas com a finalidade de efetuar-se a coleta das informações. Por sua vez, tanto os profissionais das escolas, quanto os pais dos estudantes envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.8 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa trinta e cinco (35) sujeitos. Sendo cinco (05) gestores de escolas de inclusão, nas quais haviam estudantes diagnosticados com DI; cinco (05) coordenadores pedagógicos, cada um de uma escola selecionada; cinco (05) professores de turmas regulares que receberam estudantes com DI inclusos; cinco (05) professores de salas de recursos multifuncionais que atuavam realizando Atendimento Educacional Especializado a estudantes público alvo da Educação Especial (com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação); cinco (05) pais de estudantes com DI inclusos em turmas regulares; cinco (05) pais de estudantes sem deficiências e cinco (05) estudantes com diagnóstico de DI.

Visando a preservação da identidade dos participantes, identificamos cada um deles por meio de um código (sigla). Sendo assim, os funcionários das escolas envolvidos na pesquisa foram identificados da seguinte forma:

Os gestores escolares foram identificados com as siglas **GEA (Gestor da Escola A)** , **GEB (Gestor da Escola B)**, **GEC (Gestor da Escola C)**, **GED(Gestor da Escola D)** e **GEE (Gestor da Escola E)**; os Coordenadores Pedagógicos como: **CPEA** (Coordenador Pedagógico da Escola A) , **CPEB** (Coordenador Pedagógico da Escola B), **CPEC** (Coordenador Pedagógico da Escola C), **CPED** (Coordenador Pedagógico da Escola D), **CPEE** (Coordenador Pedagógico da Escola E); os professores das turmas regulares de **PTREA** (Professor de Turma Regular da Escola A), **PTREB** (Professor de Turma Regular da Escola B), **PTREC** (Professor de Turma Regular da Escola C), **PTRED** (Professor de Turma Regular da Escola D) e **PTREE** (Professor de Turma Regular da Escola E); os professores das Salas de Recursos Multifuncionais como: **PSRMEA** (Professora da Sala de Recursos Multifuncional da

Escola A), **PSRMEB** (Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola B), **PSRMEC**(Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola C), **PSRMED**(Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola D) e **PSRMEE** (Professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola E).

Os responsáveis (pais) pelos estudantes com DI foram identificados com as siglas a seguir: **REDIEA**(Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola A), **REDIEB**(Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola B), **REDIEC**(Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola C), **REDIED**(Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola D) e **REDIEE** (Responsável por Estudante com Deficiência Intelectual da Escola E); Os Responsáveis (pais) por estudantes sem deficiência receberam as seguintes siglas: **RESDEA** (Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola A), **RESDEB**(Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola B), **RESDEC**(Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola C), **RESDED**(Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola D) e **RESDEE**(Responsável por Estudante Sem Deficiência da Escola E) ; e os estudantes com deficiência intelectual cujo desenvolvimento foi acompanhado, foram identificados pelas siglas: **EEA**(Estudante da Escola A), **EEB** (Estudante da Escola B), **EEC**(Estudante da Escola C), **EED**(Estudante da Escola D) e **EEE**(Estudante da Escola E).

4.8.1 Caracterização dos Participantes

Para a melhor compreensão da caracterização dos participantes, foram elaboradas as figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

Figura 11

Caracterização dos Gestores escolares: Faixa etária, Gênero, Tempo de Experiência no exercício do magistério e Formação

Escola	Identificação do(a) Gestor(a)	Idade	Gênero (Sexo)	Tempo de Serviço	Formação
EA	GEA	54 anos	Feminino	28 anos no exercício do magistério e 16 anos atuando como gestora escolar.	Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia
EB	GEB	42 anos	Feminino	20 anos no exercício do magistério e 15	Pedagoga com Especialização em

				anos na função de gestora escolar.	Gestão Educacional
EC	GEC	36 anos	Feminino	15 anos de exercício do magistério e 10 anos como gestora escolar.	Pedagoga com Especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar
ED	GED	56 anos	Feminino	14 anos de exercício do magistério e 6 anos atuando na função de gestora escolar.	Pedagoga com Especialização em Educação Inclusiva
EE	GEE	35 anos	Feminino	10 anos de exercício do magistério e 5 anos atuando como gestora escolar.	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 12

Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos: Gênero, Faixa etária, Tempo de experiência e Formação

Escola	Identificação dos Coordenadores Pedagógicos	Gênero (Sexo)	Idade	Tempo de Serviço	Formação
EA	CPEA	Feminino	40 anos	20 anos na função de coordenadora Pedagógica Escolar.	Pedagogia com Especialização em Coordenação Pedagógica.
EB	CPEB	Feminino	45 anos	15 anos na função de Coordenadora Pedagógica.	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia.
EC	CPEC	Feminino	35 anos	10 anos na função de Coordenação Pedagógica.	Pedagogia com Especialização em Gestão Educacional.
ED	CPED	Feminino	38 anos	10 anos na função de coordenadora Pedagógica.	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia
EE	CPEE	Feminino	44 anos	16 anos na função de coordenadora pedagógica.	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 13

Caracterização dos Professores de Turmas Regulares: Gênero, Idade, Tempo de experiência e Formação

Escola	Identificação dos Professores de Turmas Regulares	Gênero (Sexo)	Idade	Tempo de Serviço	Formação
EA	PTREA	Feminino	40 anos	10 anos no magistério	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Mídias na Educação
EB	PTREB	Feminino	42 anos	12 anos no magistério	Graduação em Pedagogia
EC	PTREC	Feminino	45 anos	10 anos no magistério	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia.
ED	PTRED	Masculino	38 anos	11 anos no magistério	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Gestão Escolar e Mídias na Educação.
EE	PTREE	Feminino	37 anos	15 anos no magistério	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 14

Caracterização dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recursos (SRM): Gênero, Idade, Tempo de experiência e Formação

Escola	Identificação do Professor	Gênero (sexo)	Idade	Tempo de Serviço	Formação
EA	PSRMEA	Feminino	42 anos	10 anos no exercício do magistério/ 06 anos na Sala de Recursos	Graduação em Pedagogia/ com Especialização em Psicopedagogia
EB	PSRMEB	Feminino	32 anos	10 anos de magistério/ 10 anos na Sala de Recursos	Graduação em Pedagogia e Letras LIBRAS/ Especialização em Educação Especial

EC	PSRMEC	Feminino	45 anos	18 anos de magistério/ 10 anos na Sala de Recursos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Educação Especial
ED	PSRMED	Feminino	35 anos	12 anos de magistério/ 6 anos na Sala de Recursos	Graduação em Pedagogia/ com Especialização em Coordenação Pedagógica
EE	PSRMEE	Feminino	40 anos	13 anos de magistério/ 10 anos na Sala de Recursos	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Observa-se que todas as docentes que atuam nas SRM, cursaram Licenciatura em Pedagogia e possuem Especialização Lato Senso em Psicopedagogia, Educação Especial e Coordenação Pedagógica. Com relação à experiência, todas possuem mais de cinco (05) anos no exercício da docência realizando Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial inclusos em turmas regulares.

Figura 15

Idade, grau de escolaridade e profissão dos responsáveis por alunos com DI

Escola	Identificação dos Responsáveis por estudantes com DI	Gênero (Sexo)	Idade	Profissão	Grau de Escolarização
EA	REDIEA	Feminino	39 anos	Contadora	Ensino Superior Completo
EB	REDIEB	Feminino	42 anos	Assistente Social	Ensino Superior/ Cursando Especialização em Educação Inclusiva
EC	REDIEC	Feminino	38 anos	Doméstica	Ensino Médio Completo
ED	REDIED	Feminino	35 anos	Administradora	Ensino Superior Completo
EE	REDIEE	Feminino	40 anos	Doméstica	Ensino Médio Completo

Nota Fonte: Autoria própria

Figura 16

Idade, grau de escolaridade e profissão dos responsáveis por alunos sem NEE

Escola	Identificação dos Responsáveis Por Estudantes Sem Deficiência	Gênero (Sexo)	Idade	Profissão	Formação
EA	RESDEA	Feminino	30 anos	Doméstica	Ensino Médio Incompleto (Cursando 3º ano)
EB	RESDEB	Feminino	36 anos	Recepcionista	Ensino Médio Completo
EC	RESDEC	Feminino	40 anos	Cabelereira	Ensino Médio Completo
ED	RESDED	Feminino	42 anos	Montadora (Distrito Industrial)	Ensino Superior Incompleto (Cursando Administração)
EE	RESDEE	Feminino	35 anos	Manicure/maquiadora	Ensino Superior em Estética

Nota. Fonte: Autoria própria.

Além de profissionais da área da educação, pais de estudantes com DI e pais de estudantes sem deficiências, também houve a seleção de estudantes com DI que estavam em espaços de inclusão, frequentando as turmas regulares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Assim, a constituição da amostra foi realizada através do levantamento na secretaria das escolas, dos documentos dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos, verificando quais deles possuíam diagnóstico de DI. Foram selecionados, cinco estudantes, sendo um estudante de cada escola. Esses estudantes, caracterizados na figura 17, foram observados em dois momentos e avaliados para verificação de sua aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 17

Idade, série e diagnóstico dos Estudantes com DI observados e avaliados no ano de 2022

Escola	Identificação do Estudante	Idade	Gênero (sexo)	Ano do Ensino Fundamental	Diagnóstico
EA	EEA	9 anos	Feminino	3º ano	CID F 71
EB	EEB	8 anos	Masculino	2º ano	CID F 70
EC	EEC	10 anos	Masculino	3º ano	CID F 70

ED	EED	9 anos	Feminino	2º ano	CID F 71
EE	EEE	8 anos	Masculino	1º ano	CID G 40.2 e F 71

Nota. Fonte: Própria Autoria. Elaborada a partir de informações dos documentos das escolas.

A opção pela escolha de diferentes participantes: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, responsáveis por estudantes com DI e responsáveis por estudantes sem deficiências, na presente pesquisa, nos fornece possibilidades de ouvir as vozes de cada grupo que desempenha distinto papel no processo de inclusão, em virtude desse fato, foi possível ter uma percepção bastante ampliada dos pontos positivos e negativos da implementação da política de inclusão efetivada na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus, tendo maiores possibilidades de sugerir melhorias para esse processo tão importante e necessário para o desenvolvimento dos referidos estudantes com DI que passaram desde o ano de 2009, a migrar das escolas específicas para as turmas regulares, consideradas inclusivas.

4.9 Análise dos Dados

Os dados coletados através da realização dos estudos de caso nas cinco instituições de ensino, foram analisados à luz da análise do conteúdo de Laurence Bardin. A análise do conteúdo configura-se em uma técnica que propõe a realização da análise de textos pela organização de categorias.

Segundo Bardin, a análise do conteúdo configura-se em um conjunto de técnicas constituídas por várias estratégias sistematizadas de descrição que são empregadas para analisar de forma minuciosa as comunicações escritas ou orais (transcritas) com o objetivo de obter evidências (indícios) que possibilitem perceber significados, sentidos e intenções que estão implícitas nas mensagens, porém não facilmente detectadas, necessitando de um exame mais cuidadoso para poderem ser identificadas e posteriormente interpretadas (Bardin, 2011).

Podemos afirmar que é possível realizar a técnica da análise do conteúdo em todo e qualquer tipo de comunicação, sendo ela oral ou escrita, independentemente de sua natureza. Através da análise, o investigador visa alcançar a compreensão das propriedades e estruturas que estão subjacentes, ou seja, ocultas nas pequenas porções (fragmentos) das mensagens expressas nos textos examinados (Franco, 2008).

São várias as técnicas que compõem a análise do conteúdo, dentre elas, podemos mencionar: a análise categorial; a análise de avaliação; análise da enunciação; análise proposicional do discurso;

análise da expressão; análise das relações e análise temática (Bardin, 2011). Dentre essas diversas técnicas, neste estudo, optou-se pela utilização da técnica de análise temática.

De acordo com as ideias de Bardin (2011), o processo de análise, subdivide-se em três momentos que são: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, ou inferência e interpretação. No que se refere ao primeiro momento (fase), denominada pré-análise é a etapa na qual o pesquisador organiza o material coletado, inicialmente transcrevendo as entrevistas, após isso, seleciona-se os textos mais importantes e pertinentes à pesquisa através da “leitura flutuante”, nesse momento formula-se hipóteses e objetivos, além dos indicadores que nortearão todo o preparo e interpretação do material. Inicia-se o processo do recorte do texto em unidades de registro através da identificação dos temas que aparecem frequentemente e repetidamente.

No segundo momento relacionado à exploração do material, o investigador deve codificar o material que foi recortado em unidades, tanto de registros, quanto de codificação e de contextos. Nessa fase acontece a escolha das categorias, agregando e classificando os fragmentos do texto, assim vários critérios podem ser utilizados para a escolha das categorias que podem ser: expressivos (agrupando distúrbios de linguagem, de escrita ou de fala); semânticos (organizando temas), sintáticos (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (considerando o sentido das palavras para agrupá-las) (Bardin, 2011).

No terceiro momento são realizadas as inferências, ou seja, os dados são interpretados, porém sempre devendo ser relacionados ao referencial teórico, visto que embasam o estudo dando sentido à análise. As interpretações das inferências vão revelar todas as informações existentes, mas ocultas no texto (Bardin, 2011).

Desse modo, o material coletado por meio das entrevistas foi todo organizado seguindo as três fases propostas por Bardin. Assim, a priori foram transcritas todas as entrevistas gravadas (realizadas aos gestores e coordenadores pedagógicos, após houve a transcrição das entrevistas dos professores, finalizando-se com a transcrição das entrevistas dos pais (responsáveis) pelos estudantes. Tudo foi transcrito minuciosamente, mantendo-se a fidelidade das falas, sem nenhuma omissão.

Depois, foi realizada a leitura flutuante, e em seguida, uma nova leitura, na qual foram destacados pontos importantes de cada entrevista, havendo a identificação das palavras e temas similares de cada uma delas. Essas palavras e ideias comuns foram aglutinadas, possibilitando a elaboração de quatro (04) categorias, com suas respectivas subcategorias de análise.

É válido ressaltar que as categorias não foram organizadas exclusivamente de maneira indutiva, mas também de forma dedutiva, visto que algumas delas foram previamente definidas com

base nas literaturas e objetivos do estudo e outras a partir das falas dos participantes. As respectivas categorias foram avaliadas por dois juizes visando garantir a fidedignidade do estudo. Sendo estabelecidas as categorias, partiu-se para o tratamento dos resultados, visando, nesta nova etapa, desvendar conteúdos subjacentes. A figura 18 elenca essas categorias e subcategorias.

Figura 18

Categorias e Subcategorias que emergiram a partir das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa de campo

	Categorias	Subcategorias
01	Deficiência Intelectual	1.1. Características do estudante com Deficiência Intelectual 1.2. Desenvolvimento acadêmico/escolar do estudante com Deficiência Intelectual: social, cognitivo, motor.
02	Práticas Pedagógicas dos profissionais da educação (Docentes das turmas regulares e Salas de Recursos), para atendimento educacional de estudantes com Deficiência Intelectual Inclusos em turmas regulares	2.1. Desenvolvimento de Prática Pedagógica 2.2. Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da prática pedagógica
03	Formação de professores para atender a estudantes com Deficiência intelectual	3.1. Formação Inicial 3.2. Formação Continuada
04	Educação Inclusiva	4.1. Definição de Inclusão 4.2. Benefícios da Inclusão 4.2.3. Obstáculos que dificultam a inclusão

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Sendo assim, toda a discussão e análise de dados desse estudo, estruturam-se em torno das categorias acima mencionadas. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados obtidos.

Capítulo V

5 Resultados e Discussões do Estudo de Campo Relacionado às Vozes dos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores

Apresenta-se neste capítulo os resultados e discussões referentes às categorias de análise emergentes no estudo, na seguinte sequência: 1) Deficiência Intelectual; 2) Práticas Pedagógicas dos profissionais da educação (Docentes das turmas regulares e Salas de Recursos Multifuncionais), para atendimento educacional de estudantes com DI inclusos em turmas regulares; 3) Formação de professores para atender estudantes com DI; 4) Educação Inclusiva.

5.1 Categoria Necessidades Educativas Especiais de Caráter Intelectual

Na primeira categoria, nomeada como Deficiência Intelectual, foram estabelecidas duas subcategorias que são: 1.1. Características do estudante com Deficiência Intelectual; 1.2. Desenvolvimento acadêmico/ escolar do estudante com Deficiência Intelectual.

5.1.1 Subcategoria Características do Estudante com Deficiência Intelectual

Com relação à subcategoria, características do estudante com deficiência intelectual verificou-se de que maneira cada grupo de sujeitos (gestores, coordenadores pedagógicos e professores), a interpretam. Se suas percepções consideram o modelo médico- biológico ou o modelo social.

Iacono (2012) explica que de acordo com a visão biológica, a deficiência é analisada sob a ótica de profissionais da área da saúde (médicos), que dão ênfase aos déficits cognitivos, ao coeficiente de inteligência, à falta de racionalidade e dificuldades na resolução de problemas. Porém, há uma outra concepção amparada pela teoria histórico-cultural com uma visão mais positiva acerca da deficiência, na qual ela não é percebida como limitante do indivíduo, visto que processos de socialização com estímulos do ambiente e mediação (de pessoas mais experientes da mesma idade e/ou de adultos) podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos diagnosticados com deficiência intelectual (Diniz, 2012).

No que concerne à percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos, em relação às características dos estudantes com DI, prevaleceu a ideia de que esse público apresenta dificuldades escolares porque seu ritmo de aprendizagem é mais “lento”, e porque possuem

comprometimentos em sua memória e atenção. Assim, demonstra-se na figura 19, trechos das falas dos professores:

Figura 19

Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos sobre as características dos estudantes com DI

N	Professores	Argumentos /Entrevistas
01	PTREA	[...] “A DI provoca problemas na memória do aluno, eles esquecem muito rapidamente tudo o que foi ensinado, por isso, temos que ensinar sempre tudo novamente”, o que fica muito desgastante para o professor [...].”
02	PTREB	“[...] O aluno com DI possui dificuldades para aprender e identificar números, letras, palavras, eles não conseguem se concentrar para fixar os conteúdos [...].”
03	PTREC	“[...] A Criança com DI tem bastante dificuldade para se concentrar e manter atenção nas atividades propostas por nós professores, essa falta de atenção compromete sua aprendizagem e seu desenvolvimento [...].”
04	PTRED	“[...] um dos maiores aspectos observados são as dificuldades de aprendizagem. Eles tem muita dificuldade de aprender. O deficiente intelectual não consegue aprender a ler e escrever[...]”.
05	PTREE	“[...] A Criança com DI não consegue se desenvolver de forma harmônica, ou seja, de forma satisfatória, ela não se desenvolve do mesmo jeito que as outras crianças da sua mesma idade, tem dificuldades para aprender os conteúdos [...].”
06	PSRMEA	“[...] As crianças com DI aprendem muito devagar, mas mesmo assim, elas aprendem alguma coisa, caminhando a passos lentos, mesmo aprendendo pouco, às vezes é o máximo que elas podem aprender [...].”
07	PSRMEB	“[...] Deficiente Intelectual é aquele aluno que não tem um nível de aprendizagem “normal”, ela sempre vai ter mais dificuldades para aprender e sempre vai precisar de alguém para o acompanhar diretamente e precisa de um atendimento mais de perto, mais individualizado [...].”.
08	PSRMEC	“[...] Acredito que ninguém é normal, porém, uma das características do DI é a falta de memorização e de absorção das informações, eles não fixam o que falamos para eles, falta raciocínio, falta atenção, falta memorização [...].”.
09	PSRMED	“[...] na minha opinião, o aluno com DI sempre vai apresentar dificuldades, é aquele que tem algum problema no cognitivo e no raciocínio lógico que faz ele ter dificuldade para aprender e assimilar o que falamos [...].”.
10	PSRMEE	“[...] A pessoa com deficiência tem algum problema nas funções cerebrais, falta algo no seu intelecto e no seu QI, por isso ela tem lacunas no seu desenvolvimento que vai provocar dificuldades para aprender [...].”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

As falas a respeito das características dos estudantes com DI, indicam uma percepção muito negativa com relação ao indivíduo, a deficiência é vista como um grande problema que impede a pessoa de pensar e desenvolver-se cognitivamente, seus argumentos apontam que esses profissionais (tanto docentes das turmas regulares, quanto das Salas de Recursos Multifuncionais), ainda seguem conceitos ultrapassados e embasados em diagnósticos médicos, com perspectivas especificamente biológicas. Os profissionais acima inquiridos ainda possuem uma percepção tradicional, visualizando a deficiência como algo imutável, estático e inerente ao indivíduo.

Xin et.al. (2021) ao realizarem um estudo cujo título é “Does the loss outweigh the gain?: inclusive teachers belief systems about teaching students with intellectual disabilities in Chinese elementary classrooms”, também encontraram resultados sobre grupos de professores de estudantes diagnosticados com DI com crenças limitantes, relacionada ao modelo médico que considera o estudante com DI um ser incapaz, com habilidades imutáveis. Em consequência, esses próprios profissionais consideravam-se bastante inseguros e sem preparo para realizar adaptações instrucionais aos estudantes com DI.

Oliveira (2008) afirma que tais concepções são pautadas somente nas condições presentes dos indivíduos e nas dificuldades expressadas no momento presente, como se os déficits cognitivos se constituíssem em fatores taxativos e impeditivos de sua aprendizagem, essas ideias desconsideram o meio em que os estudantes vivem e todas as relações sociais e interpessoais que podem ser estabelecidas com esses sujeitos, e que poderão em muito contribuir para a superação e melhoria de seu desenvolvimento.

Vygotsky (2004), aborda que a atenção, a memória, o pensamento abstrato e a linguagem, fazem parte das funções psicológicas superiores e não estão estagnadas em função do diagnóstico da DI, pois podem ser desenvolvidas através do processo de internalização de conhecimentos que são transmitidos por meio das trocas sociais e mediações de pessoas (colegas da mesma idade ou adultos) culturalmente mais desenvolvidos. Assim, infere-se que apesar de todos os déficits, característicos das pessoas com deficiência intelectual, as funções psicológicas superiores podem ser estimuladas se esses indivíduos receberem uma boa mediação dos seus docentes. Dessa forma, poderá ocorrer a redução de suas dificuldades nos espaços escolares.

A sociedade associa as pessoas com deficiências, à sujeitos incapazes, em cujo organismo falta algo, pessoas inaptas a pertencerem e participarem dos espaços sociais, reforçando assim as concepções segregacionistas e excludentes. Oliveira (2010) esclarece que isso acontece pelo fato de vivermos em sociedades competitivas, cujas melhores expectativas e estímulos são reservados para as

peças consideradas mais inteligentes, mais fortes, com maiores capacidades e condições de assumirem os mais altos cargos na pirâmide social e nos espaços laborais.

Apesar desse fato, mesmo que suas potencialidades não sejam consideradas pela sociedade, para legitimar os direitos de todos à educação, as instituições de ensino devem acolher os estudantes com deficiência, sendo fundamental reconhecer que indivíduos que apresentam NEE também são pessoas dotadas de capacidades, com possibilidades de superar limitações, e antes de qualquer coisa, de qualquer diagnóstico, são pessoas, pessoas que possuem diversas características, dentre elas, a deficiência intelectual.

As percepções dos gestores e coordenadores pedagógicos, seguem a mesma concepção dos professores, conforme mostra a figura 20.

Figura 19

Percepção dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos sobre as características dos estudantes com DI

N	Gestores/ Coordenadores Pedagógicos	Entrevistas/ Argumentações
01	GEA	“[...] Geralmente a atenção dos alunos com deficiência intelectual é muito baixa, o que prejudica a manutenção do foco deles nas atividades. Isso atrapalha a aprendizagem dos conteúdos, apesar dos professores trabalharem os conteúdos com o entendimento de cada aluno [...]”.
02	GEB	“[...] Os alunos com deficiência intelectual conseguem desenvolver uma boa socialização, mas a atenção e a aprendizagem dos conteúdos são bastante lentas, porém no decorrer do tempo com alguns pequenos resultados positivos [...]”.
03	GEC	“[...] Em TODOS os sentidos, o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é mais lento do que o processo dos alunos sem deficiência [...]”.
04	GED	“[...] O desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual acontece gradativamente e lentamente do que o dos demais alunos. A socialização deles é mais rápida, porém a atenção e a aprendizagem dos assuntos é bastante devagar [...]”.
05	GEE	“[...] Os alunos com deficiência intelectual conseguem interagir, mas atingem baixos níveis de atenção e aprendizagem dos assuntos [...]”.
06	CPEA	“[...] O desenvolvimento deles, se expressa no fator socialização, porém é muito frágil a aprendizagem dos conteúdos, da leitura, da escrita e conhecimentos matemáticos [...]”.
07	CPEB	“[...] O processo deles é lento...a aprendizagem é atrasada, mais devagar de que dos ditos “normais [...] No que se refere à socialização, é bom[...]”.
08	CPEC	“[...] No que se refere à aprendizagem dos conhecimentos sobre leitura, escrita e operações matemáticas, seu desenvolvimento é bastante lento, porque eles nascem com anomalias [...]”.

09	CPED	“[...] São crianças que tudo acontece muito devagar, principalmente na aprendizagem de conteúdos que requerem a habilidade da leitura, escrita e cálculos matemáticos. Elas não conseguem raciocinar direito [...]”.
10	CPEE	“[...] Os alunos com deficiência intelectual progredem nos aspectos afetivos e sociais, porém nos aspectos cognitivos, relacionados ao desenvolvimento da leitura, escrita, numerais, demoram bastante para aprender [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Em suas respostas sobre os estudantes com DI e suas características, os profissionais (gestores e coordenadores pedagógicos) falaram a respeito das suas funções psicológicas superiores, como atenção, concentração, raciocínio, aprendizagem, se referiram aos indivíduos com deficiência como pessoas desprovidas de possibilidades de mudanças qualitativas, ao utilizarem os termos: “possuem baixa atenção”, “atenção lenta”, “mais lenta”, “bastante devagar”, “lentamente”, “atingem baixos níveis”, “demoram”. Esse fato demonstra explicitamente as baixas expectativas com relação ao desenvolvimento do público com DI que está sendo incluído nas turmas regulares por força das leis e decretos.

Esses dados assemelham-se aos resultados da pesquisa de Fernandes (2020), na qual os docentes participantes expressaram concepções e representações muito negativas sobre os estudantes com DI demonstrando baixas expectativas quanto a capacidade desses discentes, usando expressões depreciativas para defini-los e avaliá-los, tais como: “preguiçosos”, “tímidos”, “desmotivados”, “coitadinhos”, “não decodifica e nem interpreta”, “é incapaz de memorizar os conteúdos”.

Durante a investigação os professores afirmaram que os estudantes com DI, têm muitas dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares, principalmente no que se relaciona à leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Atribuem o fracasso escolar desses estudantes a essas dificuldades de aprendizagem, argumentando que mesmo com adaptações curriculares e estratégias necessárias, perduram as dificuldades. Dessa forma, esses profissionais, responsabilizam os próprios estudantes pelo fracasso escolar, não admitindo que as dificuldades de aprendizagem são frutos de um sistema escolar que não busca se transformar para melhor atender pedagogicamente os estudantes com DI inclusos.

Esse fato é preocupante, pois geralmente as concepções influenciam as ações e as práticas. Ao rotular o estudante diagnosticado com DI como indivíduo incapaz, os professores contribuem para sua invisibilidade. Além disso, as baixas expectativas que esses profissionais possuem acerca da aprendizagem desse público, podem levá-los ao descaso, induzindo-os a não planejar, a não organizar recursos e nem outros materiais pedagógicos que estimulem o intelecto, assim reduzindo as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com DI.

Conforme relata Carlini (2014) na maioria das escolas que “incluiram” estudantes com DI, a realidade retrata que as estratégias e metodologias direcionadas aos estudantes com DI não tem possibilitado a sua aprendizagem, visto que as crenças desses profissionais são limitantes e suas atitudes são indiferentes perante esse público de estudantes, dessa forma, improvisam atividades e não organizam o processo pedagógico a fim de atender as necessidades dos estudantes inclusos.

5.1.2 Subcategoria Desenvolvimento acadêmico/escolar do estudante com DI

Com relação à segunda subcategoria, relacionada ao desenvolvimento acadêmico/ escolar dos estudantes com DI que frequentam as turmas regulares, ou seja, os espaços de inclusão, somente os professores responderam. A figura 21 nos mostra o que esses profissionais revelaram.

Figura 20

Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos multifuncionais sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes com DI

N	Professores das Turmas Regulares	Como está acontecendo o processo ensino aprendizagem de seu aluno com Deficiência Intelectual? Como ocorre o seu desenvolvimento social, atenção, concentração, hábitos, atitudes e aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos?
01	PTREA	“[...] O aluno é bem respeitoso e atenciosos, sempre está disposto a fazer a oração no início da manhã. O único problema é na aprendizagem dos conteúdos específicos, apresenta muitas dificuldades para ler, escrever e realizar cálculos matemáticos [...]”.
02	PTREB	“[...] Ele tem uma demora maior para assimilar alguns assuntos como leitura, escrita, matemática e facilidade em outros, pois aprendeu rápido as cores. Ah, ele socializa muito bem com os colegas e professores [...]”.
03	PTREC	“[...] Com relação à socialização, à cada dia melhora um pouquinho, porém, não consegue manter a atenção nos conteúdos específicos, o que compromete a aprendizagem, havendo pouco avanço na assimilação das letras, da leitura, da escrita e dos números [...]”.
04	PTRED	“[...] Meu aluno agora já está bastante socializado, já adquiriu bons hábitos, porém no que se refere à atenção, concentração e aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, esse desenvolvimento muito lento, apresentou pouco progresso [...]”.
05	PTREE	“[...] Ele está desenvolvendo bem a socialização, adquirindo bons hábitos como pedir para sair da sala,

		jogar o lixo no cesto de lixo, mas, está apresentando desenvolvimento muito lento para aprender a ler, escrever e contar [...].
06	PSRMEA	“[...] O aluno com deficiência intelectual em sua grande maioria, interage bem, faz relatos de sua rotina, algumas vezes até de forma lógica, mas na questão cognitiva, possui um raciocínio lento, dificuldades em cálculos simples de matemática, dificuldades de concentração e para aprender o alfabeto [...]”.
07	PSRMEB	“[...] inicialmente o aluno com deficiência intelectual apresentava dificuldades em vários aspectos, sociais, cognitivos, psicológicos etc, mas ao longo do processo a socialização foi executada de forma tranquila, melhorou bastante suas condições psicológicas e emocionais apresentando maior resiliência quando é contrariado, porém os aspectos cognitivos e aspectos referentes à aprendizagem de conteúdos e conhecimentos, o seu desenvolvimento é muito difícil [...]”.
08	PSRMEC	“[...] Com relação à socialização ele está bem, está aprendendo as cores e figuras geométricas, mas apresentando extrema dificuldades com relação ao reconhecimento de numerais e letras [...]”.
09	PSRMED	“[...] Bem, apesar do processo ser bem lento, ele aos poucos está aprendendo noções de espaço, tempo, cores e os numerais de 0 a 10. As letras ainda estou insistindo para que reconheça ao menos as vogais [...]”.
10	PSRMEE	“[...] Ele socializa bem, apresenta dificuldades em falar o que está sentindo, está aprendendo matemática, adição e subtração simples com pequenas quantidades, mas apresenta grandes dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita[...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Nos depoimentos dos docentes das turmas regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais, fica claro que nesses espaços os estudantes com deficiência estão conseguindo se desenvolver nos aspectos sociais e na aquisição de bons hábitos e atitudes, comportamentos muito importantes para sua vivência na comunidade e sociedade em geral, no entanto, com relação à aprendizagem dos conteúdos previstos nas propostas curriculares está havendo pouco desenvolvimento.

Resultados similares foram encontrados na investigação de Santos; Luz Neto e Sousa (2022) na qual os professores assinalaram que os estudantes com DI apresentam grandes dificuldades para a aquisição de conhecimentos em função de vários fatores como: demonstram pouca atenção nos momentos de explicações dos conteúdos, não possuem conhecimentos básicos prévios necessários

para a assimilação de conhecimentos mais complexos, não concluem as tarefas e atividades propostas, falta de autonomia, grande dependência e comportamento mais agitado.

Esse fato nos leva a várias reflexões a respeito das práticas pedagógicas realizadas nesses espaços, como também sobre os processos de formação dos profissionais que estão recebendo esse público com DI em suas turmas.

Conforme afirma Prieto (2006), no processo de inclusão, é necessário que os docentes busquem perceber as potencialidades dos alunos e não evidenciem somente as dificuldades, esses profissionais devem planejar ações visando o desenvolvimento global e integral dos educandos, proporcionando momentos e realizando atividades que os aproximem dos conteúdos escolares previstos no currículo, pois a inclusão não pode ficar restrita somente à socialização, quando o trabalho pedagógico fica restrito somente ao aspecto socializador, não está se fazendo inclusão e sim repetindo-se o paradigma da integração.

As pesquisas de Vygotsky (1984) já nos demonstraram que as pessoas com DI não são desprovidas de capacidades de aprendizagem, apenas possuem formas qualitativas de desenvolvimento diferenciadas. Segundo o autor, os fatores socioculturais são extremamente importantes no desenvolvimento da espécie humana, a partir da mediação simbólica ocorrida durante o estabelecimento de relações interpessoais e interações sociais. Assim, com o auxílio de outras pessoas, no contato social há o desenvolvimento proximal que a escola também deve considerar. No entanto, o que se observa nas instituições de ensino é que os profissionais pautam suas ações somente no que os estudantes conseguem realizar sozinhos (na zona de conhecimento real), o que dificulta o reconhecimento e o alcance da zona de desenvolvimento potencial dos estudantes.

5.2 Categoria Práticas Pedagógicas dos profissionais da educação (Docentes das turmas regulares e Salas de Recursos), para atendimento educacional de estudantes com Deficiência Intelectual Inclusos em turmas regulares

A segunda categoria de análise refere-se às práticas pedagógicas dos professores entrevistados. Ela está dividida em duas subcategorias que são: 1- Desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com DI; e 2- Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com DI.

Inicia-se a discussão sobre a primeira subcategoria de análise “Desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com DI”, realizando-se uma abordagem sobre prática

pedagógica. Assim, entende-se que prática pedagógica são todas as ações intencionais realizadas pelos professores visando o alcance da aprendizagem dos estudantes.

Conforme afirma Fernandes (1999, p.159) a prática pedagógica consiste em “[...] Prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social”. Dessa forma, o autor esclarece que a prática pedagógica vai além das metodologias, recursos e atividades utilizadas pelos docentes com intenções de alcançar objetivos de aprendizagem, mas visa a transmissão e compreensão dos conhecimentos históricos por todos os indivíduos, que por sua vez, munidos desses conhecimentos, terão condições de contribuir e transformar a realidade social.

Franco (2016) afirma que as práticas pedagógicas abarcam vários processos partindo do planejamento até a organização de todas as ações necessárias à aprendizagem, visando a garantia do ensino de conhecimentos essenciais para o ano e estágio de formação do estudante, para isso é necessário a mobilização dos conhecimentos prévios adquiridos em outros ambientes e outros espaços sociais formais ou informais, visando ampliar os saberes que julga serem necessários para o ser em formação, o estudante.

Segundo Glat e Nogueira (2002) para a efetivação da Educação Inclusiva é necessário que ocorram várias mudanças no sistema educacional, tanto nas concepções quanto nas práticas pedagógicas, visando evoluções no desenvolvimento cognitivo, social e cultural de todos os estudantes.

Dessa feita, as práticas pedagógicas devem ser realizadas pressupondo a existência de turmas heterogêneas, deve-se esquecer práticas seletivas que rotulam estudantes, classificam e separam os que apresentam processos de aprendizagem mais rápidos, daqueles que necessitam de um tempo mais longo para aprender.

No que se refere às práticas pedagógicas realizadas nas escolas inclusivas visando o atendimento pedagógico dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades \superdotação a LDBN (9394/96) prevê em seu Artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades”.

Pensando nas práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência, no ano de 1998, foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adequações Curriculares / Estratégias para Educação de Alunos com deficiências, abordando sobre as adaptações que devem ser realizadas, e podem contribuir no desenvolvimento

desses estudantes. Dentre as adaptações, o documento menciona as adaptações curriculares que se configuram em modificações que iniciam no próprio planejamento do professor, no qual cada item que compõe esse plano: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliações devem ser repensados, tendo em vista o atendimento das necessidades de todos os estudantes (Ministério da Educação, 1998).

É válido mencionar também a Resolução n 02 do Conselho Nacional de Educação (2001), na qual em seu Artigo 8, aborda que as escolas devem organizar o trabalho pedagógico nas turmas regulares realizando flexibilizações, adaptações curriculares que considerem os conteúdos básicos, além de estratégias, recursos e avaliações adequadas ao perfil dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades / superdotação (Ministério da Educação, 2001).

Com relação as adaptações, Oliveira (2008) destaca que para implementar as proposições da educação inclusiva, visando o atendimento dos estudantes com deficiência de maneira apropriada, as instituições escolares, devem autodeterminar-se para fazer as mudanças cabíveis que permitam e garantam a aprendizagem de todos os estudantes. Entre as modificações, a autora menciona as adequações curriculares que devem ser planejadas individualmente para cada estudante. Além disso, acredita ser necessário suporte pedagógico especializado para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual para que eles consigam permanecer, participar e ter acesso aos conhecimentos previstos no currículo.

Percebe-se que a educação inclusiva, exige transformações na sociedade, nas escolas, nas formas de pensar e agir de todos os envolvidos no processo educativo, sobretudo nas práticas educativas realizadas pelos profissionais que atuam no chão das escolas diretamente com os estudantes.

A figura 22 mostra trechos dos depoimentos dos professores das turmas regulares do Ensino Fundamental, a respeito de sua própria prática pedagógica.

Figura 21

Práticas Pedagógicas de Professores das Turmas Regulares Frente aos Estudantes com DI

N	Professores das Turmas Regulares e Salas de Recursos	Como tem sido realizada a sua prática pedagógica? De que maneira você tem elaborado seu planejado visando o desenvolvimento escolar dos estudantes diagnosticados com deficiência intelectual? Que tipos de recursos e de atividades são realizadas e como eles estão sendo avaliados?
01	PTREA	“[...] O planejamento é realizado normalmente retirando os conteúdos da proposta curricular da SEMED, não tenho condições de elaborar plano diferente para o aluno com deficiência intelectual. Procuro

		tratar o aluno com a maior naturalidade possível, inserindo-o em todas as atividades dos demais”. “[...] Procuo integrá-lo à equipe de alunos e observo seus avanços acerca das atividades propostas que geralmente são as mesmas dos demais colegas. Com relação a avaliação, utilizo as mesmas utilizadas com os outros alunos [...]”
02	PTREB	“[...] o planejamento é único, seguindo a proposta curricular da SEMED. É elaborado para toda a turma sem distinção. Não dá para fazer planejamento individualizado para o aluno com deficiência intelectual porque não tenho H.T.P e o tempo é curto. Durante as aulas procuro sempre observar qual o interesse dele, e à partir disso, desenvolver o conteúdo. Há dias que ele só consegue manter a atenção quando utilizo jogos lúdicos. Procuo usar material concreto. Eu o avalio de forma oral e elaboro avaliações adaptadas [...]”.
03	PTREC	“[...] Planejo nas datas previstas para planejamento, prevendo objetivos, conteúdos e estratégias comuns para todos os estudantes. Procuo tratá-lo da mesma maneira que trato os outros, no entanto, ele não acompanha e não consegue aprender da mesma forma que os outros, o que me obriga a realizar atividades diferentes das atividades dos demais colegas”. “[...] Sempre temos que adaptar as atividades porque raramente ele consegue realizar as mesmas tarefas desenvolvidas pelos demais colegas. Às vezes, tenho que trabalhar conteúdos mais fáceis com ele. E temos que adaptar as avaliações também [...]”.
04	PTRED	“[...] Planejo sempre pensando em todos os meus alunos, geralmente trato meu aluno com deficiência intelectual com carinho, com paciência, tento ensinar tudo o que ensino aos outros alunos, mas, nem sempre ele consegue aprender”. “[...] Busco adaptar as atividades e as avaliações [...]”.
05	PTREE	“[...] Trato o aluno sem fazer distinção. Tento ensinar cuidadosamente, dando o máximo de atenção possível. Busco adequar as atividades porque nem sempre ele consegue realizar atividades como os alunos sem deficiência”. “[...] A avaliação geralmente é adequada ao conhecimento do aluno com deficiência intelectual. O trabalho é realizado tentando-se tratar o aluno com atenção e responsabilidade, adaptando as atividades, com conteúdos mais fáceis e diferenciados [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Percebe-se, à partir das falas dos docentes que todos planejam e buscam incluir os estudantes com deficiência intelectual, solicitando que realizem as atividades propostas para os demais estudantes, no entanto, suas falas deixam explícito que não realizam adaptações no planejamento, nem elaboram planejamento educacional individualizado, assim todas as ações realizadas são planejadas igualmente para todos, sem a preocupação de organizar objetivos adequados às necessidades dos estudantes com DI.

Quanto ao planejamento, Silva e Arruda (2014) abordam que os professores têm que

aprender a desenvolver trabalho pedagógico com os estudantes inclusos, respeitando as suas diferenças individuais e seu ritmo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é fundamental o planejamento de ações didáticas que atendam as especificidades dos estudantes, para que os próprios professores não se frustrem com os resultados de sua prática de ensino. As autoras expressam que a inclusão não se refere a inserção de pessoas diferentes nos espaços sociais, mas sim em desenvolver um trabalho específico e diferenciado para esses indivíduos, possibilitando o alcance de autonomia, socialização e aprendizagem. Ao elaborar o planejamento, os professores devem refletir sobre o que estão preparando e para qual público eles estão preparando as estratégias de ensino.

No que se refere às atividades, fica claro na fala dos docentes que na realidade não existem adaptações, mas sim a substituição de atividades, sendo elaboradas para estudantes com DI tarefas mais fáceis e simplificadas pelo fato de não conseguirem responder as mesmas atividades oferecidas para o restante da turma. Assim, os docentes elaboram atividades mais fáceis, considerando somente os conhecimentos reais dos estudantes, sem proporcionar nenhum desafio. Esse fato acarreta prejuízos no seu processo de desenvolvimento.

Vygotsky (2008) destaca a relevância da organização de processos de ensino que possibilitem a formação de conceitos pelos estudantes. Esses processos são desenvolvidos com a realização de atividades desafiadoras, incluindo várias experiências que devem ser vivenciadas pelos discentes.

Dessa forma, se os professores não permitirem o envolvimento dos estudantes com DI em atividades desafiadoras seu intelecto não será estimulado e o raciocínio não atingirá estágios mais elevados, comprometendo diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses estudantes.

A pesquisa de Mesquita; Rodrigues e Castro (2020) também demonstrou que os professores não realizavam as adequações curriculares necessárias, simplesmente selecionavam exercícios mais simples e ofereciam aos estudantes com DI. Os autores abordaram em seu estudo que foram notáveis as diferenças entre o nível e complexidade dos conteúdos e atividades apresentadas para os estudantes com DI.

Apesar da intencionalidade pedagógica, a flexibilização e adaptações curriculares foram realizadas por meio do empobrecimento dos conhecimentos, visto que foram trabalhados conteúdos mais fáceis e diferenciados daqueles oferecidos aos estudantes sem deficiência, esse fato, praticamente impossibilita os processos de assimilação dos conhecimentos necessários à alfabetização

linguística e matemática dos estudantes com DI, dificultando ainda mais o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Braun (2012) também constatou em sua pesquisa realizada em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo a fragilidade de conhecimentos dos professores, demonstrada através da maneira que trabalhavam os conteúdos curriculares e pelas dúvidas sobre a organização de estratégias e atividades para o estudante com DI. Esses fatores permitiram perceber que diante de tanta insegurança e desconhecimento, era difícil promover a aprendizagem dos estudantes com DI.

Segundo Varella et. al. (2010), o estudante com DI deve ter contato com os conhecimentos estabelecidos no currículo do respectivo ano/série que está matriculado, ele deve ser estimulado para aprender esses conteúdos, assim, o professor não deve deixá-lo à margem realizando atividades que não tenham nenhuma relação com os conhecimentos adquiridos pelos demais colegas da turma, pois o ponto de partida sempre será o currículo, porém os objetivos de aprendizagem podem ser individualizados e adaptados às necessidades deste estudante com DI.

Conforme está previsto em vários documentos legais, o estudante com DI deve receber educação de qualidade, ter acesso ao currículo organizado para o ano/série que está matriculado, adquirir os mesmos conhecimentos assimilados pelos estudantes sem deficiência, mediante adequações. No entanto, na prática tem havido diferenciações curriculares que estão sendo denunciadas por alguns pesquisadores.

A pesquisa de Hanreddya e Östlundb (2019) intitulada “Alternate Curricula as a Barrier to Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities”, na qual os autores estabelecem comparações entre a educação oferecida aos estudantes com DI nos Estados Unidos e na Suécia, constatou que embora esses dois países tenham aderido a ideia da educação para todos, os estudantes com DI continuam tendo acesso a currículos diferenciados e simplificados, o que acarreta prejuízos ao desenvolvimento social e cognitivo desses discentes.

Lara (2016), em sua pesquisa cujo título é “Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”, fez a análise do Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (RAADI) elaborado para atender os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, comparando-o com as Orientações Curriculares destinadas aos estudantes ditos “normais”. Nesse documento, constam as estratégias para atender aos estudantes com DI visando a sua inclusão e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Os resultados do estudo revelaram que o processo de adaptação sugerido no documento empobrece o currículo trabalhado com os estudantes com DI em função da redução de conteúdos, havendo também uma perspectiva relacionada à impossibilidade do estudante com DI desenvolver a habilidade da escrita.

Analisaremos a seguir, as práticas pedagógicas efetuadas pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais, realizam Atendimento Educacional Especializado.

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes pensados para dar suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades\ superdotação). Nesses espaços, os docentes realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que os estudantes desenvolvam habilidades que permitam o seu bom desempenho na turma regular.

O documento que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) foi a Resolução Nº 4 de 2 /10/2009 (Ministério da Educação, 2009). No artigo 4º da resolução fica estabelecido o público-alvo que tem direito de participar das Salas de Recursos Multifuncionais e receber o AEE. Esse público é composto por três grupos: 1- Alunos com deficiências; 2) Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento¹⁷; 3) Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. No Artigo 13, são estabelecidas as atribuições e funções dos docentes que atuam nas salas de recursos realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são as seguintes:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo

¹⁷ Termo utilizado no documento de 2009, para referir-se aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (p.3).

Verifica-se que são várias atribuições que competem a esse profissional, cujo papel é muito importante não só para dar suporte ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, como também para auxiliar os docentes das turmas regulares.

A figura 23 apresenta trechos das falas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, relatando suas práticas pedagógicas.

Figura 22

Práticas Pedagógicas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais frente aos estudantes com DI

N	Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	Como você tem realizado trabalho pedagógico com os estudantes que possuem diagnóstico de deficiência intelectual? De que maneira você tem elaborado seu planejado visando o desenvolvimento escolar dos estudantes diagnosticados com Necessidades Educativas de caráter intelectual? Quais recursos e atividades você utiliza? Você participa do processo de avaliação desses estudantes juntamente com o professor da turma regular?
01	PSRMEA	“[...] Eu elaboro o plano educacional individualizado. No qual, faço um planejamento diferente para cada aluno. O trabalho pedagógico realizado com esse público conta com a produção de recursos didáticos que visem à estimulação e desenvolvimento da aprendizagem. Não participo diretamente dos momentos de avaliação, mas, quando é possível, oriento os professores das turmas regulares com relação à importância da adaptação das atividades de acordo com o nível de desenvolvimento e conhecimento que seu aluno se encontra [...]”.
02	PSRMEB	“[...] Tenho HTP todas as sextas feiras, reservo uma das sextas-feiras do mês para planejar. O planejamento da Sala de Recursos geralmente é individual. Planejo considerando as habilidades que ainda não estão desenvolvidas. Tenho trabalhado com jogos educativos que despertam a atenção e o interesse dos alunos. Busco compartilhar atividades e auxiliar nas dificuldades dos professores das turmas regulares quando eles me procuram. Nunca participei dos momentos de avaliação [...]”.
03	PSRMEC	“[...] Planejo de forma individual para cada aluno da sala. Utilizo recursos concretos, construo recursos de acordo com as necessidades dos alunos. Primeiramente trabalho a socialização e a disciplina, depois o aprendizado das habilidades, utilizo também tecnologia. Não participo dos momentos de avaliações porque os professores não permitem e aqui na escola os professores das turmas regulares não costumam adaptar as avaliações [...]”.

04	PSRMED	“[...] O planejamento é realizado no horário do HTP. É bem dinâmica minha prática, apresento atividades atrativas, sigo rotinas e utilizo jogos e computadores. Não participo dos processos de avaliação [...]”.
05	PSRMEE	“[...] Faço um plano para cada aluno, pois cada um tem dificuldades diferentes. Geralmente no início do ano, eu peço o livro para ver os assuntos que o aluno com deficiência irá estudar. E procuro utilizar materiais concretos adaptados para o ensino. Eu me envolvo mais no processo ensino aprendizagem, me preocupando mais no como ele vai aprender. Pouco me envolvo na avaliação ou no processo de avaliação [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Como vemos, a partir das falas dos professores que atuam nas SRM realizando o AEE, fica evidente que em função de terem HTP (Horário de Trabalho Pedagógico)¹⁸ disponível uma vez por semana, geralmente às sextas – feiras, possuem bem mais condições de se organizarem para atenderem os estudantes com deficiência intelectual.

Eles elaboram o plano de ensino que geralmente é individualizado, considerando as habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes com deficiência, conforme está previsto no artigo 9º da Resolução 4 de 2009, que instituiu o direito ao AEE. O mencionado documento prevê que é da responsabilidade dos professores que atuam nas SRM, a construção e execução do plano de AEE, além disso, orienta que o plano deve ser elaborado com a colaboração dos docentes das turmas regulares e das famílias dos estudantes.

Contudo, percebe-se que os professores do AEE do sistema municipal de Manaus, elaboram o plano individualizado sem a colaboração dos docentes das turmas regulares e sem o auxílio dos responsáveis pelos estudantes com DI. Além disso, não participam dos momentos de avaliação dos estudantes, contrariando as orientações dos documentos legais e os estudos que comprovam a importância da realização de trabalho pedagógico colaborativo entre docentes das turmas regulares e docentes das SRM para o desenvolvimento dos estudantes que necessitam do AEE.

A pesquisa de Azevedo (2010) revela que a existência de parceria entre os professores das turmas regulares e os professores das salas de recursos facilitam a aprendizagem e o processo de avaliação dos estudantes. O autor demonstra que os estudantes com DI precisam muito da atenção e da intervenção desses profissionais nos momentos de realização das atividades avaliativas. Portanto, o trabalho colaborativo entre os dois profissionais é de fundamental importância para a execução das práticas escolares, sempre visando a melhoria e o alcance da aprendizagem dos estudantes.

¹⁸ Horário destinado para elaboração de planejamento, confecção de recursos pedagógicos e atividades adaptadas e para realização de contato com os professores das turmas regulares que possuem estudantes público-alvo da educação especial inclusos em suas turmas.

Assim, visando uma melhor compreensão sobre a existência ou não de trabalho colaborativo, realizamos um questionamento aos professores entrevistados, cujas respostas encontram-se na figura 24.

Figura 23

Percepção dos Professores das turmas regulares sobre as Relações Interpessoais e colaborativas estabelecidas entre professores das turmas regulares e salas de recursos

N	Professores das Turmas Regulares	Você troca informações com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais a respeito do processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual?
01	PTREC	“(…) Não, o tempo não permite que eu faça esse intercâmbio com a professora da Sala de Recursos (…).”
02	PTRED	“(…) Esporadicamente. Nem sempre temos tempo de nos encontrar para falar sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual (…).”
03	PTREE	“(…) Não, com a dinâmica da escola, raramente temos tempo de conversar (…).”
04	PTREA	“(…) Sim, há sempre trocas de experiências a respeito do desenvolvimento de nosso aluno com deficiência intelectual (…).”
05	PTREB	“(…) Conversamos pouco, às vezes nos dias de planejamento (…).”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

A comunicação estabelecida entre os professores das turmas regulares (turmas de referência) e os professores do AEE é muito precária, visto que os gestores das escolas não disponibilizam o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) para os docentes das turmas regulares, assim, o estabelecimento desse diálogo, fica sempre comprometido, restringindo-se aos dias de planejamento que ocorrem somente bimestralmente e a maior parte desse tempo é utilizado para a realização de reuniões e informações burocráticas.

A figura 25 mostra as falas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais a respeito das relações interpessoais existentes entre eles e os professores das turmas regulares.

Figura 24

Percepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o estabelecimento das relações interpessoais e colaborativas estabelecidas entre professores das turmas regulares e salas de recursos multifuncionais

N	Professores Salas de Recursos Multifuncionais	Você troca informações com a professora da turma regular a respeito do processo de aprendizagem do estudante com DI?
01	PSRMEA	“(…) A dinâmica da escola não contribui para que haja esse contato, além disso, os docentes das turmas regulares apresentam resistência (...)”.
02	PSRMEB	“(…) às vezes. Como trabalho na escola somente em um turno, raramente consigo conversar com as professoras das turmas regulares como estão os alunos e se estão com muitas dificuldades. Às vezes falo por telefone (...)”.
03	PSRMEC	“(…) Apesar de trabalhar na Sala de Recursos da mesma escola em que os alunos estudam no ensino regular, não é fácil sentar para conversar com os professores dessas turmas de referência dos estudantes com deficiência intelectual, mas mesmo assim, eu insisto, falo nem que seja rapidamente nos dias de planejamento ou no corredor no horário do lanche nas sextas-feiras (...)”.
04	PSRMD	“(…) Sim, costumo sempre que possível, visitar a sala de aula regular de meus alunos com deficiência para conversar com os professores, procurando saber quais as maiores dificuldades desses alunos na sala de aula regular para elaborar um plano que vise contribuir nesse processo. Infelizmente, nem sempre é possível conversar com os professores da turma regular, pois eles não têm HTP como nós temos nas sextas-feiras (...)”.
05	PSRMEE	“(…) Nos momentos de planejamento há interação com os professores das turmas comuns (regulares), assim como conversas informais que contribuem para o maior aproveitamento dos alunos (...)”.

Nota. Fonte: Própria Autoria

A situação do distanciamento entre os docentes, é esclarecida principalmente pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais. Eles explicam que um dos motivos dessa falta de interação é a inexistência do Horário de Trabalho Pedagógico para os docentes das turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, também alegam que a equipe diretiva não organiza espaço e tempo para o estabelecimento desse diálogo entre os profissionais que se veem obrigados a tentar uma aproximação esporádica nos dias de planejamento de forma bastante rápida e desconfortável, nos corredores ou sala dos professores, nos intervalos (hora do lanche) da escola. Dessa forma, o trabalho colaborativo

entre as profissionais é completamente comprometido em função do próprio funcionamento da escola, e esse fato influencia diretamente e negativamente no processo de aprendizagem dos estudantes com DI. A falta de diálogo e trabalho colaborativo entre esses profissionais, fragmenta o trabalho realizado por eles, levando cada docente a trabalhar de forma diferente, sem considerar as dificuldades dos estudantes e sem o estabelecimento de objetivos comuns.

A realização de trabalho colaborativo, está amparado no artigo 8º da Resolução 02 de 2021 (Ministério da Educação, 2001), o qual prevê que o professor especializado em Educação Especial deve realizar serviço de apoio ao professor da classe regular (comum), orientando-o na realização de práticas necessárias à promoção da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência (Brasil,2021).

A pesquisa de Moscardini (2016) da mesma forma, evidenciou a ausência de trabalho colaborativo e apoio mútuo dos professores das turmas regulares e professores do AEE, percebendo a falta de diálogo e intercâmbio de informações em prol da aprendizagem dos estudantes que frequentam as SRM. Ele observou que tal fato dificulta a realização de propostas comuns que podem melhor contribuir para o desenvolvimento do aluno em seus aspectos cognitivos e sociais.

Assim os resultados da investigação demonstraram que somente as professoras das SRM, se esforçavam para realizar um trabalho visando o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com DI, no entanto, as professoras das turmas regulares não demonstravam nenhuma preocupação em oferecer auxílio ou utilizar estratégias e atividades adaptadas para estimular o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, foi possível perceber que não há um trabalho colaborativo entre as docentes das turmas regulares e as docentes das salas de recursos, o que desencadeia dificuldades no planejamento de atividades que possam beneficiar a aprendizagem dos estudantes com DI.

Segundo o autor Capellini (2008), o ensino colaborativo é uma relevante estratégia para a inclusão, pois os dois professores (da turma regular e do Atendimento Educacional Especializado) elaboram o planejamento, organizando procedimentos e estratégias em conjunto, contribuindo com o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Fontes (2009) afirma que qualquer escola que tenha a pretensão de tornar-se inclusiva, necessita sistematizar e abraçar uma cultura colaborativa entre os professores do AEE e das turmas regulares. Dessa forma, deve-se organizar estratégias que possibilitem a aproximação desses profissionais, para que juntos assumam a responsabilidade de implementar ações que envolvam toda a comunidade escolar em prol do desenvolvimento dos estudantes com DI.

No sistema municipal de ensino da cidade de Manaus, nota-se a ausência de propostas sólidas para que ocorra o trabalho colaborativo no qual docentes tanto das turmas regulares quanto do AEE, possam organizar estratégias de ensino, recursos adaptados e avaliações que atendam às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, visto que faltam momentos para encontros pontuais necessários para a troca de informações, experiências e planejamento.

As falas referentes às práticas de ensino dos docentes, deixam pistas sobre algumas de suas dificuldades que serão mais bem esclarecidas no desenvolvimento da próxima subcategoria de análise.

5.2.1 Dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com estudantes diagnosticados com deficiência intelectual

Quanto a mencionada subcategoria, os professores das Salas de Recursos Multifuncionais se expressaram da seguinte forma, conforme a figura 26.

Figura 25

Dificuldades enfrentadas pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais

N	Professores Salas de Recursos Multifuncionais	Você sente dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o estudante com deficiência intelectual?
01	PSRMEA	“[...] Apesar de sentir um pouco de medo, não senti dificuldades no desempenho de práticas de ensino, pois desde que iniciei o trabalho na Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado, recebi orientações dos profissionais da Gerência de Educação Especial e de momentos de formação específicas sobre as deficiências e adaptação de recursos e atividades[...]” “[...] porém há um detalhe que dificulta o meu trabalho que é a falta de compromisso de alguns pais que não trazem os seus filhos nos dias combinados, o trabalho fica descontínuo e prejudica o aluno na turma regular onde ele está incluído[...]”..
02	PSRMEB	“[...] Não sinto dificuldades, organizo muito bem o cronograma de atendimento e consigo desempenhar o meu trabalho buscando atender as Necessidades dos estudantes com NEE’ s de caráter intelectual, mas fico chateada com alguns pais que não trazem os seus filhos com frequência para receber o AEE, isso atrapalha o meu trabalho”.
03	PSRMEC	“No início fiquei insegura, mas com o decorrer do tempo e com a experiência tudo melhorou, sempre recebi o apoio da equipe da Gerência de Educação Especial e sempre participo de todas as reuniões e momentos de formação [...]”.
04	PSRMED	“[...] Não, não apresento nenhuma dificuldade, pois sempre estou solicitando orientações dos assessores da GEE”. “[...] consigo adaptar os recursos e as atividades para desenvolver as habilidades dos estudantes que chegam na sala necessitando desenvolver a concentração e atenção,

		além de limites [...]”
05	PSRMEE	“[...] Somente em alguns momentos, geralmente quando recebo um estudante novo, pois cada estudante com deficiência intelectual é um aluno diferente e tenho que aos poucos ir entendendo o funcionamento cognitivo deles, também tenho dificuldades em função de alguns alunos que faltam demais, mas eles não tem culpa, são os pais que não trazem [...]”; ” Nos momentos de dificuldades, recorro a GEE e sou auxiliada[...].”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

As professoras da Salas de Recursos não sinalizaram dificuldades no desenvolvimento de suas práticas de ensino, três (03) delas afirmaram não possuir dificuldades e duas (02) deixaram claro que quando sentem algum desconforto, solicitam orientações da equipe de assessores da Gerência de Educação Especial que sempre estão presente nas escolas que possuem SRM, sendo responsáveis pela formação continuada e pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores, orientando-os quanto a organização do cronograma de atendimento, elaboração do planejamento, elaboração de recursos didático pedagógicos adequados ao perfil e às necessidades de cada estudante, e quanto à adequação de atividades visando a melhoria de seu desempenho motor, cognitivo e social.

A princípio, logo que assumem as SRM, alguns professores ficam muito inseguros, mas com o tempo, a experiência e à medida que participam das reuniões e formações continuadas em forma de palestras, cursos e oficinas, conseguem desenvolver as suas práticas de ensino com bastante tranquilidade.

Durante a pesquisa, três (03) professores sinalizaram um aspecto que dificulta o desenvolvimento de seu trabalho na Sala de Recursos, que é a falta de assiduidade de alguns estudantes, que constantemente se ausentam das aulas, fato que acontece em função do desinteresse e falta de compromisso dos pais. Por consequência, o atendimento descontínuo, ocasionado pelo grande número de faltas dos estudantes com DI, compromete o desenvolvimento de habilidades necessárias para que consigam realizar de maneira satisfatória, as atividades propostas pelos professores das turmas regulares.

As professoras participantes da pesquisa de Evangelista (2019), também sinalizaram a falta de envolvimento e interesse dos pais / responsáveis pelos estudantes com NEE' s, que não se preocupam em levá-los para receber o AEE e até mesmo para frequentarem as aulas das turmas regulares. Quando as ausências dos estudantes são questionadas, os pais alegam que a medicalização às vezes impede a assiduidade dos seus filhos, pois alguns medicamentos que necessitam utilizar diariamente, provocam sonolência, agitação ou nervosismo. A pesquisa ainda

abordou que na realidade, o que provoca esses sintomas nos estudantes, é a falta de acompanhamento médico sistemático, pois em alguns casos, há a necessidade de ajustes nas dosagens dos medicamentos, necessitando que o estudante com NEE compareça várias vezes ao consultório médico, porém os pais não fazem esse acompanhamento médico de forma contínua.

Na cidade de Manaus, essa situação também acontece, alguns pais, justificam a ausência de seus filhos afirmando que muitas vezes os remédios provocam sonolência, havendo a necessidade de ficarem em casa. Esses pais, geralmente dependem do Sistema Único de Saúde (SUS) e tem dificuldades para conseguir consultas médicas imediatas, sendo atendidos somente meses depois dos agendamentos, por isso há essa dificuldade para a realização de acompanhamento médico contínuo.

Porém, somando-se a esses, há outros motivos que ocasionam a ausência dos estudantes, como a falta de recursos para o transporte¹⁹, pois os estudantes assistem aulas nas turmas regulares em um turno e devem frequentar a sala de recursos no contraturno, e os pais alegam não ter condições de levá-los no turno matutino e depois levá-los novamente à escola, no turno vespertino. Muitos pais são trabalhadores, desempenhando longas horas de jornada de trabalho não tendo condições de acompanhar a trajetória escolar de seus filhos.

A respeito da subcategoria Dificuldades enfrentadas pelos professores, os docentes das turmas regulares se expressaram afirmando o que segue na figura 27.

Figura 26

Dificuldades enfrentadas pelos professores das turmas regulares

N	Professores das Turmas Regulares	Você sente dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas para o estudante com DI? Quais dificuldades?
01	PTREA	“[...] Sim, sinto muita dificuldade, porque ainda não encontrei uma forma de fazer o meu aluno com DI aprender” e também pela grande quantidade de alunos na turma. Isso não permite que eu dê atenção individualizada que meu aluno com deficiência intelectual necessita [...].
02	PTREB	“[...] Sim, pois apesar de tudo o que faço, ele não aprende! E tenho mais 38 alunos para atender.
03	PTREC	“Sim, até hoje sinto dificuldades que venho ao longo do tempo superando, mas apesar disso, até hoje não consegui fazer os meus alunos com deficiência intelectual avançarem muito”. Além das dificuldades deles, não tenho nenhum, apoio, tipo, um auxiliar de sala para me ajudar e minha turma é bastante numerosa [...].
04	PTRED	“[...] Sim, acredito que a dificuldade não é só minha, mas todos

¹⁹ Alguns estudantes não recebem benefícios do governo e estudam em escolas distantes de sua residência.

		nós professores estamos sentindo dificuldades com os alunos deficientes”. Eles demoram muito para aprender, às vezes não conseguem assimilar regras, correm pela sala. E não tenho estagiário auxiliar. Minha turma é muito grande e preciso de ajuda [...]”.
05	PTREE	“[...] Sim. A maior dificuldade acontece porque não consigo encontrar uma forma de fazê-lo aprender, assimilar os conteúdos”. Minha turma é numerosa, foi falado que temos direito a redução de turma quando recebemos um aluno com deficiência com laudo, mas minha turma não foi reduzida [...].

Nota. Fonte: Própria Autoria.

De acordo com os depoimentos dos docentes das turmas regulares, os principais aspetos que dificultam o desenvolvimento de suas práticas de ensino, são: a) a organização de turmas muito numerosas; b) a falta de profissional de apoio escolar ou auxiliar de sala; c) a limitação cognitiva dos estudantes com DI.

Eles afirmam que não conseguem realizar um trabalho pedagógico individualizado com estudantes diagnosticados com DI em função do grande número de estudantes em suas salas de aula, com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados.

Buscando informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), o setor de matrículas nos esclareceu que a cada ano, a demanda de crianças em idade escolar vai ampliando, e para atender o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases e outros documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê o direito de todos à educação, a SEMED tem organizado as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com um contingente de 35 a 40 estudantes, muitas vezes, algumas turmas chegam a ter até 42 estudantes.

Dessa forma, são inviabilizadas as orientações de outros documentos legais do município de Manaus que se referem à educação inclusiva e que fazem a previsão de reduções das turmas regulares que possuem estudantes com deficiência matriculados.

Além disso, os próprios documentos que fazem a previsão dessas reduções, são muito frágeis, não estabelecendo de maneira explícita uma quantidade máxima de estudantes que permita a realização de um trabalho pedagógico satisfatório. Podemos citar a Resolução n. 011 do Conselho Municipal de Educação do ano de 2016, que ainda está em vigor, prevê em seu artigo 16 que “em cada turma haverá diminuição do número de estudantes, para cada estudante público-alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado”. (Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2016).

Interpretando-se o que está previsto na resolução, se uma turma contém 40 estudantes e

receber um estudante com NEE, dois estudantes serão remanejados para outra turma para que essa receba o estudante com NEE, então essa turma ficará com 39 estudantes. Assim, há uma insignificante e quase imperceptível redução na quantidade de estudantes, que pouco beneficia os professores das turmas regulares.

Apesar de já estar previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI)²⁰ o direito de estudantes com NEE receberem o apoio de um profissional para auxiliá-los em várias atividades dentre elas na locomoção, alimentação e higiene, a falta desses profissionais de apoio escolar constitui-se em uma grande problemática do sistema municipal de ensino da cidade de Manaus, visto que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ainda não conseguiu estabelecer um perfil para contratação desses profissionais, ainda não definindo o tipo de formação necessária para o exercício da função. Dessa forma, tem contratado uma quantidade mínima de pessoas que ainda estão cursando graduação em Letras Língua Portuguesa, Pedagogia ou Letras LIBRAS para assumirem a responsabilidade de dar apoio aos estudantes com NEE, com isso, o número desses estagiários é tão reduzido que não atende toda a demanda de estudantes com NEE e a maioria das escolas não possuem esse profissional.

Outro aspecto pontuado pelos docentes das turmas regulares, que em sua percepção, dificulta sua prática pedagógica, é a limitação cognitiva dos estudantes com DI, pois os comprometimentos orgânicos característicos da sua deficiência dificultam a sua aprendizagem. As frases transcritas demonstram isso: “[...] apesar de tudo o que faço, ele não aprende” (PTREB), e; “[...] eles demoram muito para aprender, às vezes não conseguem assimilar regras [...]” (PTRED). Esses professores deixam claro que estão responsabilizando os próprios estudantes pelo fracasso escolar.

Silva e Elias (2022), em sua pesquisa também verificaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão é a impossibilidade de dar atenção aos estudantes com DI e ao mesmo tempo aos estudantes sem NEE em função da grande quantidade de estudantes na turma e pela falta de profissionais ou professores de apoio para auxiliá-los. Também apontaram as dificuldades dos estudantes com DI, as quais são dificuldades referentes a aquisição de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, nos quais muitos estudantes não aprendem e os que aprendem apresentam um processo de assimilação em ritmo muito lento.

Porém, ao analisar algumas falas dos docentes sobre as dificuldades, percebe-se que esses profissionais de forma sutil e até inconsciente falam também de dificuldades provenientes de falhas no processo de ensino, em consequência disso, não conseguem encontrar meios para facilitar a aprendizagem dos estudantes com DI. Vejamos as falas que comprovam isso: “Sim, sinto muita

²⁰ Lei n. 13.146/2015, Artigo 28.

dificuldade, porque ainda não encontrei uma forma de fazer o meu aluno com deficiência intelectual aprender” (PTREA); “Sim, até hoje sinto dificuldades que venho ao longo do tempo superando, mas apesar disso, até hoje não consegui fazer os meus alunos com deficiência intelectual avançarem muito” (PTREC). Esses depoimentos, esclarecem que há uma falta de preparo desses profissionais para trabalharem pedagogicamente com a diversidade. Essa falta de preparo está diretamente relacionada ao processo de formação inicial e continuada que deixou lacunas nos conhecimentos teórico-práticos.

Santos (2012) afirma que em sua pesquisa, verificou que algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores, ocorriam como consequência de lacunas no seu processo de formação. O autor, explica que não há receitas prontas que indiquem quais são as melhores práticas, mas quando a formação é bem desenvolvida, pode contribuir para a transformação das práticas de ensino, capacitando os professores a criarem estratégias que possibilitem o alcance da aprendizagem dos estudantes com NEE.

Da mesma forma, entende-se que um dos fatores relevantes que podem influenciar positivamente o processo de inclusão educacional, é a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas redes de ensino. Por isso, deve haver maiores preocupações com relação à formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

5.3 Categoria Formação de professores para atender a estudantes com DI

A terceira categoria de análise do estudo é referente à formação docente, visto que no decorrer da pesquisa, um número significativo desses profissionais, relataram sentir dificuldades em desenvolver práticas de ensino satisfatórias com estudantes diagnosticados com NEE' s de caráter intelectual. Essas dificuldades podem ser provenientes da falta de conhecimentos acerca das características e mecanismos de aprendizagem do público com deficiência, em função de processos de formação fragilizados e insuficientes que não foram capazes de qualificar esses profissionais para assumirem turmas heterogêneas.

Está previsto na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais- (LDBN) 9394/96, no artigo 59, inciso III que deve ser assegurado aos estudantes com deficiência, professores com especialização adequada para atendimento especializado e professores capacitados para realizarem a integração dos estudantes com deficiência nas turmas do ensino regular.

Para esclarecer o significado dos termos “capacitado” e “especializado”, citamos a Resolução CNE/CEB N. 2, de 11 de setembro de 2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica. Nesse documento está explícito que capacitados são os professores que tiveram em sua formação inicial de ensino médio ou superior, componentes curriculares contendo conteúdos referentes à Educação Especial que desenvolveram nesses profissionais, competências para perceber as necessidades dos estudantes com deficiência. No que se refere a professores especializados, são aqueles que possuem cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; pós-graduação ou complementação de estudos em áreas específicas da educação especial.

É válido ressaltar o Parecer n. 9 do Conselho Nacional de Educação, homologado em 2001, no qual, afirma que no processo de formação de professores para atuarem na Educação Básica devem ser abordados conhecimentos relacionados à educação dos estudantes com deficiência visando a efetuação da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2001).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ficou estabelecido que para desenvolver trabalho pedagógico na Educação Especial, os professores devem ter conhecimentos gerais adquiridos na formação inicial, como também conhecimentos específicos adquiridos durante os períodos de formação continuada.

Veremos aqui, nas figuras 28 e 29, as percepções dos profissionais das turmas regulares e Salas de Recursos Multifuncionais a respeito de seu próprio processo de formação inicial.

Figura 27

Formação inicial dos professores das turmas regulares

N	Professores das Turmas Regulares	Na grade curricular de seu curso de formação inicial (graduação) foi oferecido algum componente curricular sobre educação especial? Esse componente curricular o (a) qualificou para o desenvolvimento de trabalho pedagógico para alunos com DI em espaços de inclusão?
01	PTREA	“[...] Não, não tive nenhum componente curricular referente à Educação Especial”. Não desenvolvi competência para trabalhar com crianças com deficiência intelectual [...].
02	PTREB	“[...] Somente duas disciplinas, uma de educação especial geral que apenas pontuava as leis e o público-alvo, e também algumas estratégias de ensino. A outra foi LIBRAS. Mas, nenhuma delas me qualificou, pois a carga horária era muito baixa, somente 60 horas [...].
03	PTREC	“[...] Sim, tivemos uma matéria com o nome de Teoria e Prática da Educação Especial, porém, não foi suficiente para nos qualificar para trabalhar com crianças especiais com deficiência intelectual, foi muito teórica, deixou a desejar no que se refere à prática [...]”.
04	PTRED	“[...] Teve sim, duas disciplinas. Uma chamada Educação Especial e outra sobre LIBRAS. Mas, todas com carga horária muito pequena,

		somente nos dando pequenas noções sobre os alunos que fazem parte da Educação Especial e sobre a Língua Brasileira de Sinais, se restringindo à teoria e nenhuma prática [...]”.
05	PTREE	“[...] Sim, foi oferecida a disciplina de Educação Especial. Ela não me qualificou para trabalhar com crianças com deficiência intelectual nem com crianças com qualquer deficiência. Aprendemos muitas leis e a confeccionar recursos, mas faltou a prática e o contato direto com o aluno com deficiência intelectual [...]”.

Fonte: Própria Autoria.

Figura 28

Formação inicial dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais

N	Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	Na grade curricular de seu curso de formação inicial (graduação) foi oferecido algum componente curricular sobre educação especial? Esse componente curricular o (a) qualificou para o desenvolvimento de trabalho pedagógico para alunos com deficiência intelectual?
01	PSRMEA	“[...] Sim, em minha primeira graduação, licenciatura em pedagogia, tive a disciplina de Educação Inclusiva, fundamentos psicopedagógicos, entre outras que me deram direcionamento para o trabalho com alunos com deficiência intelectual [...]”.
02	PSRMEB	“[...] Sim, a disciplina de teoria e prática da Educação Especial. Não me qualificou, estou aprendendo mais na prática, atuando com alunos com deficiência intelectual [...]”.
03	PSRMEC	“[...] Sim, tivemos educação especial, LIBRAS e Dificuldades de Aprendizagem, mas não nos qualificaram em função da carga horária reduzida [...]”.
04	PSRMED	“[...] Somente Psicomotricidade e não me senti preparada para trabalhar com nenhuma criança com deficiência intelectual [...]”.
05	PSRMEE	“[...] Estudamos Educação Especial e LIBRAS. São disciplinas muito importantes e com muito assunto para serem trabalhados em apenas 60 horas. Acabamos vendo somente leis, sem prática nem estratégias de ensino [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Considerando as falas dos docentes que atuam nas turmas regulares do Ensino Fundamental e nas SRM, oito (08) afirmaram que durante o período de sua formação inicial, cursaram componentes curriculares sobre educação especial, no entanto, alegam que em função da carga horária ser pequena e por terem predominado os conhecimentos teóricos, de fato não foram capacitados para atuarem de forma satisfatória com os estudantes que possuem DI.

Dessa feita, podemos inferir que o processo de formação deixou lacunas no que se refere às questões práticas, faltou o contato direto com a realidade, ou seja, faltaram experiências reais com

estudantes diagnosticados com DI e com docentes experientes na área para orientá-los quando ainda estavam na academia em formação inicial.

Memisevic e Hodzic (2011) demonstram em sua investigação resultados semelhantes aos relatados pelos professores da presente pesquisa. Os autores abordam que os participantes de seu estudo, afirmam que em sua formação inicial, receberam orientações sobre a inclusão de estudantes com NEE em turmas regulares, todavia, as orientações foram irrisórias e insuficientes, não sendo capazes de subsidiá-los, tampouco embasá-los para realização de práticas de ensino realmente inclusivas.

Os resultados da pesquisa demonstraram que somente 24,2% dos professores afirmaram ter recebido formação adequada que os capacitou a desenvolver trabalho pedagógico satisfatório com estudantes com DI, 27,8% dos docentes apresentaram dúvidas e inseguranças quanto a sua formação e competência para esse atendimento, e 48,8 % afirmaram não ter recebido formação adequada e não ter competência para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com os estudantes com DI. (Memisevic & Hodzic, 2011)

Vitaliano (2010), aborda que quando o acadêmico se depara com a realidade, depois de concluir a formação inicial, na qual dá-se maior ênfase aos conhecimentos teóricos, geralmente terá bastante dificuldades no processo de planejamento, organização e aplicação dos conteúdos, pois não conseguirá estabelecer relações entre as teorias e as práticas. A autora, também efetuou uma pesquisa sobre a formação inicial dos professores para a inclusão de estudantes com deficiência e constatou que há a necessidade da ampliação da carga horária do componente curricular de Educação Especial, como também da inserção de conteúdos referentes à Educação Especial nos outros componentes curriculares para que os futuros profissionais tenham mais conhecimentos acerca do desenvolvimento de trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, e atuem com maior segurança quando ingressarem nas escolas para o exercício da docência em turmas heterogêneas.

Segundo Rodrigues (2014), a formação de professores é considerada de grande importância nas sociedades contemporâneas que pretendem efetuar transformações e promover melhorias na educação. O autor fala a respeito dos conteúdos e estratégias que devem ser desenvolvidos durante esse processo de formação. Ele apresenta três princípios orientadores que devem ser seguidos: o princípio do isomorfismo; o princípio da infusão, e; o princípio da relação entre a teoria e a investigação prática.

O princípio do **isomorfismo** relaciona-se a promoção de vivências dos formandos, com experiências similares e equivalentes às situações que irão enfrentar no exercício da profissão. Assim,

os professores em processo de formação, necessitam conhecer casos, se envolverem no processo de resolução de problemas, e enfrentarem situações “reais” envolvendo a educação de estudantes com deficiência. Dessa forma poderão compreender como agir para resolver situações complexas de forma competente, considerando que no futuro, irão se deparar com várias situações dessa mesma natureza quando assumirem suas turmas, após a conclusão do curso.

O princípio da **infusão** relaciona-se à necessidade de inserir ou embutir conteúdos sobre educação especial em todos os componentes curriculares, pois eles não devem ser trabalhados em componentes separados como “Educação Inclusiva”, “Teoria e Prática da Educação Especial”, o que pode levar esse formando a pensar que existem pedagogias diferentes, uma para atender estudantes “normais” e outra para atender estudantes “especiais”. Esse fato prejudica qualquer perspectiva de capacitação de professores para a diversidade. A infusão requer que os conteúdos referentes à educação de estudantes com deficiência e estudantes com dificuldades de aprendizagem também estejam presentes nos componentes curriculares regulares.

O princípio referente à **relação teoria, investigação e prática**, estabelece que os cursos de formação de professores devem conduzir os acadêmicos a relacionarem os conhecimentos conceituais com a prática, ou seja com o que se planeja e executa, principalmente no que diz respeito às intervenções inclusivas realizadas individualmente ou em grupos maiores nas escolas ou comunidades. De acordo com esse princípio, há o reconhecimento que não existem receitas prontas, no entanto, percebe-se que as teorias agregadas às experiências, podem servir de impulso para a busca de informações importantes e para a criação de novos procedimentos metodológicos capazes de resolver problemas complexos e promover práticas exitosas nas instituições de ensino.

Se os três princípios revelados pelo autor fossem adotados nas instituições formadoras, fortaleceriam o processo de formação e dariam um maior suporte e maior segurança para uma atuação eficaz dos professores que atuam em turmas inclusivas, nas quais a diversidade é presente.

A fala dos professores das turmas regulares da cidade de Manaus, indicaram a ausência do isomorfismo, da infusão e da relação teoria, investigação e prática nos cursos de formação inicial. Falta o isomorfismo e a articulação entre teoria, investigação e prática porque discute-se teorias e leis, no entanto os acadêmicos não são convidados a conhecerem de perto crianças com deficiência intelectual e seus professores nas escolas inclusivas. Não são apresentados a esses acadêmicos, casos reais, em espaços reais de inclusão para que possam fazer investigações e juntos com os docentes discutirem sobre práticas adequadas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual

e de todos os estudantes da turma; a infusão também é inexistente, visto que conhecimentos referentes à educação especial são trabalhados por meio de componentes curriculares isolados.

Diante dos relatos dos professores, percebe-se que é relevante dar maior destaque à discussão de práticas pedagógicas nos cursos de formação, agregando-as às suas respectivas teorias, pois uma complementa a outra. Pletsch (2009), afirma que um dos maiores desafios dos cursos de licenciaturas (de formação de profissionais para o exercício da docência) é aquisição e construção de conhecimentos que capacitem o profissional a realizar intervenções pedagógicas utilizando procedimentos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem de estudantes que apresentam características diferentes. A autora afirma o seguinte:

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (Pletsch, 2009, p. 148).

Essa ausência do binômio teoria-prática nos cursos de formação inicial, desencadeia um sentimento de impotência nos professores, esses profissionais, afirmam que os componentes curriculares referentes à Educação Especial se restringem ao debate teórico das leis e das deficiências, não favorecendo o desenvolvimento do trabalho prático com os estudantes com deficiência incluídos nas salas de aula regulares.

No que se refere à formação de profissionais da área da educação, os parágrafos 1º e 2º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, afirmam que é obrigação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios a capacitação dos professores, oferecendo a eles, tanto formação inicial, quanto formação continuada. Nóvoa (1995), fala a respeito da necessidade da formação do professor reflexivo, afirmando que a formação continuada deve dar ênfase à profissionalidade docente, ou seja, deve-se formar esse profissional não somente para a prática de ensino, mas sobretudo para refletir criticamente a respeito de sua própria experiência e sua própria prática, possibilitando o seu autodesenvolvimento e ao mesmo tempo instrumentalizando-o para interceder positivamente em todas as situações que surgirem no contexto escolar.

Essa reflexão crítica possibilitará a realização de mudanças qualitativas em sua prática pedagógica, pois ele terá condições de aplicar as teorias e metodologias mais adequadas às necessidades dos estudantes de sua sala de aula. Poderá também, desenvolver trabalhos em colaboração com outros profissionais e compartilhar experiências em instituições de Educação Básica e Ensino Superior.

Conforme a figura 30, os professores das turmas regulares falaram o seguinte, a respeito da formação continuada:

Figura 29

Formação continuada dos professores das turmas regulares

N	Professores das Turmas Regulares	Com relação à formação continuada, você participou de algum curso de pós-graduação, palestra ou oficina pedagógica referente à Educação Especial ou sobre deficiência intelectual? Se participou, esse curso foi oferecido pela Secretaria de Educação ou você buscou por conta própria? Esse (s) curso (s) auxiliaram em sua prática pedagógica com estudantes que possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual e estão inclusos?
01	PTREA	“[...] Não participei de nenhum curso relacionado à Educação Especial, cursei uma pós-graduação em Mídias da Educação que eu mesma paguei” [...] Não me sinto capacitada para trabalhar com alunos com deficiência intelectual” .
02	PTREB	“[...] Ainda não consegui fazer nenhum curso de pós-graduação, somente participei uma vez de um curso promovido pelas assessoras da Gerência de Educação Especial que vieram na escola, mas foi um curso muito rápido, onde falaram de muitas leis que pouco ajudou na minha atuação em sala de aula [...]”.
03	PTREC	“[...] Sim, participei do curso “Sensibilizar para Incluir”, composto por várias palestras”, mas um curso muito rápido, o que não auxiliou na prática, com muitas leis e poucas práticas. Oferecido pela Gerência de Educação Especial da SEMED [...] Fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia por conta própria”.
04	PTRED	“[...] Sim, participei de um curso que deixou a desejar por ser muito teórico, foi trabalhado as características das pessoas com deficiência, foi realizado pela SEMED [...] Tenho duas pós-graduações, uma em Gestão Escolar e outra em Mídias da Educação”. Não consigo fazer trabalho produtivo com alunos que tem deficiência intelectual”
05	PTREE	“[...] Sim, participei de um curso oferecido pela SEMED, mas muito superficial, trabalhando muitas leis, leis que não são cumpridas nas escolas [...] Cursei uma pós-graduação em psicopedagogia e não fui capacitada para trabalhar em escola inclusiva”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Os professores das turmas regulares, após o seu processo de formação inicial, continuaram sua formação participando de cursos de pós-graduação, no entanto, nenhum relacionado à Educação Especial, também afirmam ter participado de formação continuada em serviço sobre Educação Especial, mas acentuam que esses momentos formativos foram muito teóricos, pois houve a explanação de leis que amparam os direitos das pessoas com deficiência, porém não os auxiliaram nas práticas de ensino.

Imbernón (2010), afirma que somente programas de formação continuada contextualizados proporcionarão transformações nas instituições de ensino, para isso, as formações devem ocorrer nos próprios espaços escolares, nos quais os docentes refletirão coletivamente sobre os problemas reais existentes na escola, buscando soluções conjuntas. Dessa feita, poderão ser protagonistas de todo processo de formação, visto que sugerirão os temas de seu interesse, selecionados a partir da realidade de cada escola, bem como das necessidades dos estudantes.

Neste caso, a formação inicial e continuada deve ser organizada, proporcionando aos professores, orientações sobre a realização de trabalho pedagógico com a diversidade. Deixando claro que desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todos os estudantes têm direito de compor as turmas regulares, e o estudante com deficiência intelectual tem direito de participar dessas turmas, não somente tendo acesso, mas participando e tendo condições de alcançar aprendizagem.

Os professores devem aprender a trabalhar em prol das necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial confeccionando recursos pedagógicos, adequando metodologias e adaptando atividades.

Assim, para que a demanda de estudantes com DI tenha suas necessidades educacionais supridas, é muito importante propiciar aos seus professores um processo de formação significativa, a fim de prepará-los para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para atender as especificidades de cada estudante, visto que cada um deles é um ser diferente e singular com o direito a pertencer a uma escola e ter assegurada a sua aprendizagem em turma de ensino regular.

Vejamos agora, na figura 31, as falas dos professores das SRM sobre seu processo de formação continuada:

Figura 30

Formação Continuada dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais

N	Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	Com relação à formação continuada, você cursou alguma pós-graduação, participou de algum curso, palestra ou oficina pedagógica referente à Educação Especial ou sobre DI? Se participou, esse curso foi oferecido pela Secretaria de Educação ou você buscou por conta própria? Esse (s) curso (s) auxiliaram em sua prática pedagógica com estudantes com diagnóstico de DI?
01	PRSMEA	"[...] Eu cursei por conta própria, uma pós-graduação em Psicopedagogia. E como atuo na modalidade de Educação Especial, nós professores, constantemente participamos de palestras e oficinas pedagógicas". (...) "Elas são realizadas pela Gerência de Educação Especial da SEMED [...]"
02	PRSMEB	"[...] Eu tenho uma Pós-graduação em LIBRAS e uma outra em Atendimento Educacional Especializado. Sempre participo de palestras, todas organizadas pela GEE da SEMED [...]"
03	PRSMEC	"[...] Cursei uma especialização (Pós-graduação) em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [...] A Gerência de Educação Especial oferece vários cursos e oficinas, os cursos contribuem bastante para nossa prática".
04	PRSMED	"[...] Sim, a Secretaria de Educação oferece palestras sobre deficiência intelectual, Autismo... LIBRAS, participo de todas". Tenho Pós- graduação em Coordenação Pedagógica [...]" e todas essas formações são importantes e auxiliam na minha prática.
05	PRSMEE	"[...] Sim, participei de vários cursos e oficinas interessantes, sobre todas as deficiências, mas somente depois que fui lotada na Sala de Recursos, antes disso não. Esses cursos realizados são muito importantes, nos ajudam muito a trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, também com alunos com deficiência intelectual, são promovidos pela Gerência de Educação Especial". Sou especialista em Psicopedagogia [...]"

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Os professores das SRM, pelo fato de atuarem realizando AEE, apresentam maior interesse em buscar qualificação relacionada à área da Educação Especial, também, continuamente recebem formação e participam de oficinas pedagógicas, nas quais há momentos de discussão sobre as suas práticas.

Diferente dos professores das turmas regulares, esses profissionais das salas de recursos multifuncionais participam de várias reuniões, palestras e oficinas planejadas pelos profissionais do setor responsável pela Educação Especial, por isso, apresentam maior facilidade em desenvolver trabalho pedagógico com estudantes diagnosticados com DI, além disso, trabalham de forma

individualizada ou com pequenos grupos de estudantes, seguindo um cronograma de atendimento, o que facilita mais sua atuação.

É válido acrescentar que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) também oferece formação continuada à distância, porém são organizadas especificamente para os professores do AEE, não contemplando as necessidades dos professores das turmas regulares.

5.4 Categoria Educação Inclusiva

Na quarta categoria, nomeada como Educação Inclusiva, foram estabelecidas três subcategorias que são: 1.1. Definição de Inclusão; 1.2. Benefícios da Inclusão e; 1.3. Obstáculos para a Inclusão.

Com relação à subcategoria, definição de Educação Inclusiva, verificou-se de que maneira cada grupo de sujeitos (gestores, coordenadores pedagógicos e professores), a interpreta, se de forma restrita, ou de forma abrangente.

Na forma restrita, a educação inclusiva é concebida como o simples ato de inserir (matricular) os estudantes com deficiência em turmas regulares.

Na forma abrangente, a educação inclusiva é compreendida de maneira ampla, com o objetivo de garantir a todos os indivíduos o acesso à educação de qualidade com equidade e igualdade de oportunidades, respeitando-se as características e necessidades de cada um, dando possibilidades a cada estudante da plena participação e aquisição dos conhecimentos sistematizados e acumulados pela sociedade.

Esse conceito extrapola a simples inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial nos espaços das escolas regulares, indo além do acesso, mas promovendo a participação e aprendizagem conforme está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Dos dez (10) profissionais que fazem parte da equipe diretiva das escolas, ou seja, dos cinco (05) gestores e cinco (05) coordenadores pedagógicos entrevistados, sete (07) demonstram a concepção de que inclusão escolar, consiste apenas no ato de permitir a “presença” de estudantes com deficiência nas turmas regulares. Assim, o simples fato de estudantes com deficiência terem sido matriculados em turmas de crianças sem deficiências nas escolas regulares, configura-se em inclusão educacional. As falas descritas na figura 32 podem demonstrar o conceito restrito dos gestores e coordenadores pedagógicos:

Figura 31

Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre Educação Inclusiva

N	Gestores/ Coordenadores Pedagógicos	Argumentos/ Entrevistas Na sua opinião, o que é educação inclusiva?
01	GEA	"(...) A educação inclusiva visa oportunizar às pessoas com deficiência a terem um lugar na escola para que essa possa integrar-se e conviver junto com os colegas ditos normais (...)".
02	GEC	"(...) A educação inclusiva existe para garantir o direito de frequência no ensino regular aos alunos portadores de Necessidades Especiais (...)".
03	GEE	"(...) A educação inclusiva é aquela que prepara o educador para receber o educando com Necessidades especiais, possibilitando seu desenvolvimento, apesar das suas limitações (...)".
04	CPEB	"(...) é a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em salas de aulas comuns no ensino regular (...)".
05	CPEC	"(...) Educação inclusiva é uma forma de integrar os alunos com necessidades educacionais especiais junto com outras crianças do ensino e das salas comuns (...)".
06	CPED	"(...) Educação inclusiva é permitir que os alunos que possuem deficiência se matriculem e frequentem as escolas e turmas regulares da educação infantil e do ensino fundamental (...)".
07	CPEE	"(...) Educação inclusiva é uma política que prevê o ingresso de alunos com deficiência nas turmas regulares (...)".

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Apesar de ficar explícito nas impressões dos gestores e coordenadores pedagógicos que a inclusão educacional visa a participação das pessoas com NEE em espaços que jamais estiveram anteriormente, em função de atitudes preconceituosas e falta da criação de políticas públicas que amparassem seu bem-estar social, os profissionais acima, apresentam um conceito de inclusão escolar bastante distanciado do significado real de educação inclusiva, restringindo-o a inclusão escolar somente ao direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial estarem no mesmo espaço dos estudantes sem deficiência. Conforme afirma Mantoan (2003)

Educação Inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, podendo ser o estudante com deficiência física, para os que tem comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Define-se inclusão como a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, inclusão é estar com o outro, é interagir com o outro (p. 24).

Dessa forma, a educação inclusiva deve ser entendida como uma educação acolhedora que permita a todas as pessoas o sentimento de pertencimento, não permitindo que ninguém seja discriminado, ou constrangido em função da cor da pele, pela origem étnica, pela religiosidade, pela situação socioeconômica e nem por ter diagnóstico de deficiência. Portanto, para que se efetive a educação inclusiva é necessário criar condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Contudo, três profissionais, dois gestores e um coordenador pedagógico apresentaram uma compreensão mais ampla do processo de inclusão, afirmando o que está descrito na figura 33.

Figura 32

Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre inclusão educacional

N	Gestor/ Coordenador Pedagógico	Argumentos/ Entrevistas Na sua opinião, o que é educação inclusiva?
01	GED	“[...] A educação inclusiva é aquela que proporciona o ensino e aprendizagem a todos, independentemente de raça, cor, deficiência, credo, etc. [...]”
02	CPEA	“[...] é um direito que possibilita a todos, sem distinção, uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir na construção de sua vida pessoal, respeitando os limites e necessidades de cada educando para sua inserção na sociedade [...]”.
03	GEB	“[...] A educação inclusiva acontece quando os processos educativos se preocupam em atender as Necessidades Especiais de alunos com deficiência física, intelectual, neurológica e de alunos sem deficiência também nas salas de aula de ensino regular, a fim de desenvolvê-los como um todo [...]”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Percebe-se que as definições de Educação Inclusiva, elencadas acima, estão coerentes com o princípio fundamental da Declaração de Salamanca, que faz a seguinte afirmação:

As escolas devem [...] acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17).

Drago e Pantaleão(2013), esclarece que a inclusão educacional é uma política concreta, que faz parte da realidade das sociedades, necessitando ser vista de maneira contextualizada e interligada ao contexto escolar, dessa forma, incluir todas as pessoas na escola, vai muito além da realização da matrícula de todas as crianças em turmas regulares, exige que a escola seja modificada em vários aspectos, em suas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais entre todos os profissionais e estudantes. Para isso, há a necessidade de investimentos em formação para que ocorram desconstruções e construções de novos conceitos mais positivos e abertos à proposta de inclusão, visto que esse é um processo mais complexo, pois a homogeneidade deixa de existir na escola, surgindo assim, a formação de turmas heterogêneas, diversificadas, compostas por estudantes com características e necessidades diferentes que devem ser atendidas.

Martins et. al. (2006), afirma que a construção de escolas inclusivas requer o trabalho conjunto, com toda a comunidade escolar, nas quais cada funcionário, deve desempenhar suas funções, visando a inclusão, o bem-estar, e o bom desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Todos devem ser envolvidos, desde o porteiro até o gestor, os familiares, os colegas de classe e sobretudo o professor que deverá conduzir todo o processo e para isso, deve ser formado, capacitado e valorizado para assumir essa tarefa tão importante com competência.

Pimentel (2012) ressalta que a inclusão educacional exige a disponibilidade de professores capacitados para realizarem práticas pedagógicas satisfatórias com a diversidade, esses profissionais devem ter boa qualificação para reconhecer as diferenças individuais de cada discente, a fim de planejar e organizar estratégias de ensino que beneficiem a aprendizagem de todos. A falta de formação adequada pode produzir o fenômeno denominado pseudoinclusão, isto é, uma situação que permite somente a matrícula e frequência do estudante com NEE' s em turmas regulares, porém sem oferecer as devidas condições para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os resultados do estudo de Santos e Martins (2015), também revelaram dualidade de concepções referentes à educação inclusiva, no qual uma das professoras entrevistadas, a Prof.1, apesar de reconhecer que a educação inclusiva visa o desenvolvimento de trabalho pedagógico com a diversidade, demonstra resistências, afirmando que é muito difícil desenvolver um trabalho com todos os estudantes (que apresentam diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem) ao mesmo tempo.

A profissional se expressa afirmando que as turmas mais apropriadas para a educação dos estudantes com deficiência são as Classes Especiais. Em contrapartida, a Prof.2, aborda que apesar de todas as dificuldades, a educação inclusiva é um processo que está a caminho de melhorias.

Agora, demonstram-se a percepção dos professores, descritas na figura 34.

Figura 33

Percepção dos professores das turmas regulares e professores das salas de recursos sobre Educação Inclusiva

N	Professores das Turmas Regulares e Salas de Recursos Multifuncionais	Na sua opinião, o que é Educação Inclusiva?
01	PTREA	“[...] uma educação que procura incluir os alunos com deficiência, no ensino regular ou específico, dando-lhe suporte para participação e socialização, respeitando suas limitações [...]”
02	PTREB	“[...] é incluir todas as crianças com deficiência nas escolas públicas e mas turmas comuns.
03	PTREC	“[...] É uma educação direcionada a pessoas com deficiências, com deficiência física, auditiva, visual ou mental, elas passam a estudar com os alunos... os considerados normais e isso passa a ajuda-los na convivência [...]”
04	PTRED	“[...] Educação inclusiva se constitui na oportunidade que o governo está dando para as pessoas com deficiência que agora podem estudar em turmas junto com as outras crianças “normais” e de acordo com as leis, todos tem obrigação de aceitá-las”
05	PTREE	“[...] Educação inclusiva diz respeito à matrícula da criança nas salas regulares, elas estão saindo das turmas especiais e entrando nas turmas das crianças ditas normais”.
06	PSRMEA	“[...] é uma educação que inclui alunos com deficiência, em escolas para pessoas sem deficiência para estimular essas crianças que possuem dificuldades por serem deficientes”.
07	PSRMEB	“[...] educação inclusiva é aquela que respeita a diversidade e organiza-se para atender a todos os alunos nas turmas regulares, respeitando as diferenças, adequando o currículo para que todos tenham acesso a ele independente de suas condições físicas ou cognitivas, pois todos tem direito à educação e à aprendizagem [...]”.
08	PSRMEC	“[...] a educação inclusiva é um processo pelo qual todas as instituições existentes na sociedade recebem e acolhem todos os sujeitos, buscando a organização e adequação de sua infraestrutura, funcionamento, metodologias e recursos para atender as necessidades de cada um que participa daquele espaço visando promover sua aprendizagem [...]”
09	PSRMED	“[...] A educação inclusiva tem a função de tratar a todos de forma igual no contexto da educação, ou seja, colocar os alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, nas turmas que conhecemos como comuns [...]”.

10	PSRMEE	“[...] Educação inclusiva é colocar todos nas mesmas salas de aula regulares, cegos, surdos, PCs, cadeirantes, pessoas deficientes em geral [...]”.
----	--------	---

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Nos depoimentos dos professores, percebe-se concepções restritas no que se refere à compreensão da educação inclusiva, pois oito (08) desses profissionais acreditam que educação inclusiva, refere-se ao ato de matricular estudantes com NEE em escolas regulares. Somente dois (02) destes professores compreendem a educação inclusiva com uma percepção ampla, conceituando-a como “a educação que respeita a diversidade e cumpre a tarefa de educar e estimular a aprendizagem de todos os estudantes” (PSRMEB) e como “um processo, no qual as instituições educativas modificam-se para atender as necessidades de todos os estudantes a fim de promover a sua aprendizagem” (PSRMEC).

Coincidentemente, os dois profissionais atuam em Salas de Recursos e são especialistas, pois um deles possui Pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e LIBRAS e o outro, Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Suas formações contribuíram para a ampliação das percepções desses educadores acerca do que seja de fato Educação Inclusiva. Mantoan (2015) corrobora a afirmação das duas professoras abordando que a Educação Inclusiva requer a transformação do cenário educativo para que possa acolher TODOS os estudantes e buscar formas de promover o seu desenvolvimento integral e o sucesso durante todo o seu processo de escolarização.

Desse modo, para que aconteça a inclusão, deve haver a reorganização de todo o sistema educativo, a reestruturação do currículo, do planejamento e das metodologias de ensino, como também da formação docente. Por isso, é de competência da escola buscar novas estratégias e recursos para oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo os que possuem deficiência, proporcionando a aprendizagem de todos eles que ao longo do tempo foram excluídos, mas que agora são reconhecidos como sujeitos de direitos.

Após a demonstração das concepções dos profissionais da área da educação acerca do conceito de Educação Inclusiva, demonstraremos o que eles falam a respeito dos benefícios da educação inclusiva.

5.4.1 Subcategoria Benefícios da Educação Inclusiva

A respeito dos benefícios da inclusão, os gestores e coordenadores pedagógicos se pronunciaram afirmando o que consta na figura 35.

Figura 34

Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre os benefícios da Educação Inclusiva

N	Gestores e Coordenadores Pedagógicos	Você acredita que o processo de inclusão realmente pode beneficiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual? Quais os benefícios da inclusão para os estudantes com deficiência intelectual e para os estudantes sem deficiências?
01	GEA	“[...] Sim, pois é notório desenvolvimento desses alunos. Eles chegam na escola de um jeito, geralmente agressivos, inquietos, e com o passar dos meses começam a mudar o comportamento e aprendizagem. Porém, é claro, o desenvolvimento da socialização é mais rápido do que a aprendizagem dos conteúdos [...]”. “[...] A inclusão gera sim benefícios, pois a convivência com o outro que é diferente, beneficia a integração de todos no mesmo espaço e também a aprendizagem de valores como respeito, amizade, aceitação. E às vezes a convivência com outras crianças sem deficiência, estimula os alunos com deficiência a terem mais interesse nos estudos.
02	GEB	“[...] Sim, acredito! Porém para avançar mais, os professores necessitam de formação específica que os auxiliaria bastante em sua prática docente [...]”. “[...] Há vários benefícios para todos. Com relação aos estudantes com deficiência, melhora a aptidão acadêmica, o pensamento criativo, a interação social, elevam os níveis de aprendizagem, a capacidade física e motora, a independência... e os estudantes sem deficiências, aprendem a respeitar os demais [...]”.
03	GEC	“[...] Acredito sim, mas para que isso aconteça o professor necessita de apoio, um apoio que a secretaria de educação ainda não oferece, um item muito importante seria um professor de apoio [...]”. “[...] Acredito que o aluno com deficiência se desenvolve mais quando está incluído, pois passa a imitar os outros alunos sem deficiência. Por sua vez, os estudantes sem deficiência aprendem a respeitar as pessoas diferentes [...]”.
04	GED	“[...] Sim, pois é necessário que a criança se sinta inserida na sociedade. Ela aprende melhor estando nos mesmos espaços que as crianças sem deficiência [...]” “[...] beneficia a todos os alunos no que se refere à melhoria da socialização, como também o respeito às diferenças [...]”.
05	GEE	“[...] Sim, acredito. Se as escolas de fato receberem apoio da Secretaria municipal de educação, com professores de apoio, com recursos adequados, com a redução no número de alunos nas salas de aula. Porém, do jeito que está, onde apenas colocaram alunos com deficiência nas salas de aula, essa forma de incluir, nunca vai beneficiar alunos com deficiência intelectual [...]”. “[...] Os alunos no geral, aprendem a conviver, fazer amizades, desenvolvem amor pelo próximo. A inclusão também é boa para socialização, porém precisa melhorar, no que tange à aprendizagem [...]”.
06	CPEA	“[...] Sim, contribui para o desenvolvimento, principalmente social dos alunos com deficiência intelectual, e também para os alunos sem deficiência, pois ajuda na construção de valores como respeito, amor,

		dentre outros [...]”. “[...] Os benefícios são vários, dentre eles, o conhecimento que todos são capazes de progredir, que todos temos direitos e oportunidades e que temos muito a aprender uns com os outros [...]”.
07	CPEB	“[...] Se for colocada em prática da forma ideal e correta, sim [...]”. “[...]” Para os alunos com deficiência intelectual, a inclusão promove o desenvolvimento de várias aprendizagens, principalmente sociais. E os demais alunos, aprendem a conviver e respeitar as diferenças [...]”
08	CPEC	“[...] Sim, beneficia muito, principalmente na socialização [...]”. “[...]” Todos são beneficiados, os alunos com deficiência intelectual desenvolvem-se nos aspectos sociais, cognitivos, e os alunos sem deficiência, aprendem a conviver com eles, respeitando-os e ajudando-os em suas dificuldades [...]”.
09	CPD	“[...] Sim, pode ajudar no desenvolvimento da socialização, concentração, aquisição de aprendizagens e conceitos básicos [...]”. “[...]” A inclusão é benéfica para todos. Os estudantes sem deficiência aprendem a respeitar e conviver com estudantes diferentes e os estudantes com deficiência intelectual recebem estímulos do meio e desenvolvem-se em vários aspectos, afetivos, sociais e cognitivos, apesar de acontecerem de forma lenta [...]”.
10	CPE	“[...] Sim. Promovem vários benefícios ao seu desenvolvimento [...]”. “[...] Os alunos com deficiência intelectual são estimulados, melhoram a socialização, a fala se desenvolve melhor, alguns lentamente aprendem numerais e letras. Os alunos sem deficiência, aprendem a respeitar os que são deficientes. [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Os gestores e coordenadores pedagógicos afirmam que a inclusão proporciona benefícios tanto para os estudantes com DI quanto para os estudantes sem deficiência, no entanto, ao se referirem aos estudantes com DI, poucos falam de melhorias dos processos cognitivos, somente relatando melhorias nos aspectos relacionados a socialização, hábitos e atitudes. Da mesma forma ocorre com os professores. Vejamos trechos de suas falas na figura 36.

Figura 35

Percepção dos professores das turmas regulares e professores das salas de recursos multifuncionais sobre os benefícios da Educação Inclusiva

N	Professores Turmas Regulares/ Professores Salas de Recursos	Você acredita que o processo de inclusão realmente pode beneficiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual? Quais os benefícios da inclusão para os estudantes com deficiência intelectual e para os estudantes sem deficiência?
01	PTREA	“[...] No meu ponto de vista, a inclusão pode sim trazer benefícios para os estudantes com deficiência intelectual, se for realizada com responsabilidade e se o professor da turma regular

		tiver ajuda, por exemplo tendo um professor de apoio na sua sala. “[...] pode proporcionar nova visão de mundo aos alunos sem deficiência que passam a conviver e respeitar as pessoas com deficiência. E os alunos com deficiência aprendem a se socializar e conviver em sociedade sem agressividade.
02	PTREB	“[...] sim, acredito, mas se o professor tiver as condições necessárias para a inclusão, como turmas reduzidas e pelo menos um estagiário de apoio, sem isso, fica muito difícil incluir a criança com deficiência intelectual [...]”. “[...] o aluno com deficiência, pode até não aprender conteúdos, mas ao menos ele socializa nas turmas de inclusão e os alunos sem deficiência aprendem a ter menos preconceito [...]”.
03	PTREC	“[...] Olha, do jeito que a inclusão está acontecendo, dificilmente beneficia o aluno com deficiência intelectual. Mas, se fosse implementada da forma correta, com certeza beneficiaria o aluno. “[...] a inclusão está sendo realizada de qualquer jeito, não temos professor de apoio e nem um estagiário sequer, as turmas são enormes e não dá para dar a atenção devida ao aluno com deficiência. “[...] Tanto os alunos com deficiência, quanto os sem deficiência, podem aprender a ter respeito com o próximo à partir da convivência[.]”
04	PTRED	“[...] Sim, a inclusão pode beneficiar o aluno com deficiência intelectual nos aspectos sociais, na aprendizagem. Mas, se o professor tivesse maior conhecimento e melhor formação, além de profissional de apoio, os benefícios seriam bem maiores [...]”. Todos podem ser beneficiados com a inclusão, alunos com deficiência, alunos sem deficiência e até os próprios professores que melhorariam suas práticas.
05	PTREE	“[...] Claro que sim. Mas, a inclusão necessita de muita coisa para melhorar...faltam recursos e um profissional para auxiliar os professores na turma de inclusão que é a turma de referência (Regular), o professor sozinho, não tem condições de fazer um bom trabalho com esse aluno que já tem o cognitivo com problemas [...]”. “[...] os dois podem se beneficiar, os alunos “normais” aprendem a conviver e ser solidários e os alunos com deficiência se socializam e às vezes aprendem a contar, e até o alfabeto.
06	PSRMEA	“[...] Traz sim benefícios para o estudante com deficiência intelectual, pois ele aprende a se comportar melhor e adquire melhores hábitos e atitudes [...]”. “[...] os demais alunos aprendem a conviver com estudantes diferentes e são estimulados a ajudá-los. [...]”.
07	PSRMEB	“[...] Eu penso que é bastante benéfico para o aluno com deficiência intelectual porque ele tem a oportunidade de conviver com vários colegas da turma regular, com isso, ele passa a aceitar os colegas e a se socializar [...]”. Da mesma forma, os seus colegas aprendem a conviver com o coleguinha que tem deficiência e todos aprendem a ter respeito [...]”.

08	PSRMEC	“[...] Apesar de todas as dificuldades e dos desafios que ainda existem na inclusão, eu vejo de forma positiva, pois o aluno com deficiência intelectual incluído vai ampliar sua aprendizagem e sua socialização vai acontecer com mais facilidade. O Aluno sem deficiência vai perder o preconceito.
09	PSRMED	“[...] A inclusão é benéfica para o aluno com deficiência intelectual, pois visa socializar e desenvolver as habilidades do aluno que poderá melhorar nos aspectos físicos, psicológicos e intelectuais. E os demais alunos vão aos poucos aprendendo a respeitar e ajudar o coleguinha com deficiência.
10	PSRMEE	“[...] eu sou a favor da inclusão e acredito que essa política proporciona sim benefícios aos alunos com deficiência intelectual, pois ele melhora sua atenção, concentração, socialização...só ainda não percebi melhorias satisfatórias na aprendizagem dos conteúdos, mas sim nos aspectos que já citei. E a inclusão também é boa para os outros alunos, pois com a convivência, eles vão se acostumando a ver e respeitar pessoas com outras características diferentes das suas. “[...] apesar disso, penso que está faltando muita coisa que está escrito no papel ser colocado em prática [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Os profissionais em suas falas deixam claro que a inclusão pode sim proporcionar benefícios a todos os estudantes, tanto aos que possuem diagnóstico de deficiência intelectual quanto aos sem deficiência. Eles creem que, o convívio dos estudantes sem deficiência com colegas de turma com deficiência pode contribuir para a redução de preconceitos e discriminações.

Ainda mencionaram que a inclusão educacional de estudantes com DI em turmas regulares pode proporcionar melhorias em sua autonomia, nos hábitos e atitudes, socialização e aprendizagem. No entanto, de acordo com os depoimentos, principalmente de professores, poucos tem percebido melhorias na aprendizagem dos conhecimentos curriculares, enfatizam que os maiores benefícios se concentram nos aspectos referentes à socialização.

E ao se referirem à socialização como um aspecto proeminente da inclusão, revelam que os elementos cognitivos estão sendo abandonados, que está faltando estímulos para que os estudantes com deficiência intelectual se desenvolvam plenamente em todos os aspetos: sociais, psicomotores e intelectuais, dessa forma, abraçam a ideia de que os estudantes com deficiência intelectual são pessoas incapazes de aprender em função da sua deficiência. Assim, a inclusão está sendo vista e realizada de forma simplificada, estão desconsiderando as funções do sistema escolar que não se

reduz aos aspectos socializadores, mas também visam o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

5.4.2 Obstáculos para o processo de inclusão escolar

A subcategoria de análise, obstáculos para o processo de inclusão escolar, aborda a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre os fatores que necessitam ser melhorados no sistema municipal de educação de Manaus para que se consolide de fato a inclusão dos estudantes com DI. Houve uma questão específica, elaborada pela pesquisadora, visando a identificação desses fatores, porém os sujeitos da pesquisa ao responderem as questões anteriores, antecipadamente, conseguiram em seus relatos, mencionar alguns desses fatores. Vejamos as percepções dos gestores e coordenadores pedagógicos elencados na figura 37.

Figura 36

Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre os obstáculos para o processo de inclusão, ou seja, os fatores que necessitam ser melhorados para a consolidação da política de Educação Inclusiva

N	Gestores/ Coordenadores Pedagógicos	O que está faltando nas escolas para que a política de inclusão de estudantes com deficiência intelectual seja efetivada com qualidade?
01	GA	“[...] está faltando ainda muita coisa, podemos citar: um número adequado de alunos nas turmas que possuem estudantes com deficiência intelectual inclusos. Uma maior orientação dos profissionais da Gerência de Educação Especial para os professores que recebem estudantes com deficiência incluídos em suas turmas. Falta também recursos pedagógicos adequados e adaptados para os estudantes com deficiência intelectual.
02	GB	“[...] Apesar de nossa escola em algumas situações já apresentar adaptações para determinadas deficiências, o processo de educação inclusiva é novo, o que requer sempre melhorias, então há uma série de fatores que implicam e dificultam esse processo, tais como: a falta de formação adequada dos professores, as turmas superlotadas e a falta de recursos adaptados, principalmente para o uso nas turmas regulares.
03	GC	“[...] falta várias coisas, como já falei, principalmente professores de apoio para ajudar os professores regentes das turmas regulares que possuem estudantes com deficiência intelectual.
04	GD	“[...] está faltando o cumprimento das leis de forma rigorosa.

		Principalmente a adaptação nas escolas, o amparo ao professor que necessita da ajuda de um professor de apoio, necessita também de turmas menores para poder melhorar o seu trabalho pedagógico, não somente com os alunos com deficiência intelectual, mas também com os demais alunos.
05	GE	“[...] preparar e formar melhor os professores, disponibilizar professores de apoio nas escolas, oferecer apoio psicológico para os pais, professores e próprios alunos com deficiência e reduzindo a quantidade de alunos nas salas de aula que receberam alunos com deficiência intelectual”.
06	CPA	“[...] Falta o cumprimento das leis, o cumprimento da política de inclusão, do estatuto da pessoa com deficiência que prevê a contratação de profissionais qualificados (quando necessário) para auxiliar os professores, dos documentos oficiais específicos do município de Manaus que prevê a redução dos estudantes nas turmas que receberem alunos com deficiência”.
07	CPB	“[...] Principalmente a qualificação de professores e redução da quantidade de alunos nas salas de aula”.
08	CPC	“[...] Falta o cumprimento das leis, criação de políticas públicas para formação continuada de professores na área da Educação Especial. Falta também a contratação de auxiliares de classe para das apoio aos professores.
09	CPD	“[...] falta uma melhor formação continuada para os professores aprenderem a trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Falta orientações e atendimento psicológico para os pais aprenderem a lidar com seus filhos com deficiência, e redução dos alunos nas salas de aula”.
10	CPE	“[...] Falta a promoção de política de formação de professores em larga escala, redução do número de alunos nas salas de aula, possibilitando o atendimento mais individualizado e contratação de auxiliares de classe”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Antes mesmo da realização da pergunta sobre os obstáculos que dificultam o processo de inclusão, os participantes do estudo já anunciavam suas concepções a esse respeito. Em suas vozes, os gestores e coordenadores pedagógicos esclarecem que na cidade de Manaus, os maiores obstáculos constituem-se na falta de alguns elementos fundamentais para que a inclusão educacional aconteça de fato e de direito. Esses profissionais citaram como obstáculos, a falta de formação adequada dos professores; a falta de profissional de apoio escolar e a falta de recursos pedagógicos adequados para estudantes com DI. Além disso, citaram que faltam leis prevendo a redução do número de estudantes nas salas de aula para que os professores possam realizar trabalho pedagógico satisfatório.

Os mesmos obstáculos mencionados pelos gestores e coordenadores pedagógicos, também foram mencionados pelos professores que falaram o seguinte, conforme a figura 38:

Figura 37

Percepção dos professores das turmas regulares e salas de recursos sobre os fatores que necessitam ser melhorados para a consolidação da política de Educação Inclusiva

N	Professores Regulares/ Salas de Recursos	Turmas Professores	O que está faltando nas escolas para que a política de inclusão de estudantes com deficiência intelectual seja efetivada com qualidade?
01	PTRA		"[...] profissionais aptos para atender a clientela com deficiência intelectual, recursos pedagógicos adaptados, redução do número de alunos nas salas de aula, formação para os professores que estão com alunos co DI".
02	PTRB		"[...] falta a empatia de todos, principalmente dos gestores e coordenadores pedagógicos. Os profissionais da educação em geral, necessitam estudar mais, falta cursos (formação) para os professores, abordando práticas de ensino".
03	PTRC		"[...] falta adaptações para alunos com deficiência física, faltam recursos para os alunos com DI. Falta reduzir o número de alunos nas turmas que receberam alunos com deficiência e também um professor auxiliar".
04	PTRD		"[...] falta melhor qualificação para os professores, gestores e coordenadores entenderem mais de inclusão e educação especial para melhor auxiliarem os professores. Faltam auxiliares de classe para ajudarem os professores e a redução dos alunos nas turmas e compra de recursos pedagógicos".
05	PTRE		"[...] falta mediadores, ou seja, auxiliares de classe; recursos pedagógicos adequados, formação de professores na área de educação especial; redução do número de alunos na sala de aula".
06	PSRA		"[...] Primeiramente, contar com formações para os professores regentes do ensino regular, pois é de suma importância que esses profissionais também se qualifiquem para trabalhar de forma significativa no processo de desenvolvimento dos seus alunos. Também se faz necessário, a aplicação de projetos educativos com ações que visem à sensibilização dos demais alunos e funcionários acerca das especificidades dos alunos com deficiência. Importante contar com estruturas adequadas e materiais pedagógicos que auxiliem no processo ensino aprendizagem e desenvolvimento motor, cognitivo, entre outros.
07	PSRB		"[...] Há a necessidade de ações de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, deve haver aulas de educação física para os alunos com deficiência intelectual. As crianças devem se socializar com todas as crianças da escola".
08	PSRC		"[...] Em primeiro lugar, as leis não são cumpridas. As turmas

		superlotadas, o decreto não está sendo cumprido. Falta intérprete para os alunos surdos, falta adaptação dos espaços para os estudantes com deficiência física, falta sensibilização dos docentes das turmas regulares. Falta formação para os docentes das turmas regulares.
09	PSRD	“[...] Faltam recursos tecnológicos; redução de alunos nas salas de aula; falta auxiliares nas salas de aula para ajudarem os professores. Falta também polos de atendimento à educação especial em cada zona distrital”.
10	PSRE	“[...] falta muita coisa. Em primeiro lugar, faltam recursos pedagógicos. Falta reduzir a quantidade de alunos nas turmas que recebem alunos com deficiência intelectual e formação para os professores, principalmente das turmas regulares”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

É notória a aproximação e a semelhança das concepções dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores acerca dos obstáculos que dificultam o processo de inclusão de estudantes com diagnóstico de DI no sistema público municipal de educação de Manaus. Percebe-se que há vários pontos em comum em suas opiniões, sobre os fatores que impedem a implementação da inclusão escolar de forma satisfatória. Os aspectos mais citados pelos professores, foram os mesmos relatados pelos gestores e coordenadores pedagógicos: a) a falta de recursos didáticos e tecnológicos adequados para desenvolvimento de trabalho pedagógico com os estudantes diagnosticados com DI; b) a falta de recursos humanos (profissionais de apoio escolar); c) falta de formação adequada aos professores (tanto formação inicial quanto formação continuada); d) regulamentação da redução do número de estudantes nas turmas regulares.

Os professores participantes da pesquisa de Memisevic e Hodzic (2011), também apontaram esses mesmos fatores como obstáculos à inclusão educacional. Nos resultados da investigação ficou evidente que os professores eram favoráveis à inclusão, no entanto, afirmaram que alguns fatores dificultavam esse processo. Dentre eles, citaram a sua formação, afirmando que não foi adequada para o atendimento educacional de estudantes com DI, a falta de recursos didático pedagógicos e a falta de assistência e apoio para efetivar a inclusão. Além disso, também falaram sobre o grande contingente de estudantes nas turmas, sugerindo a redução do número de estudantes para facilitar a inclusão.

5.5 Percepção dos Responsáveis/Pais sobre a Inclusão de Estudantes com DI em Turmas Regulares do Ensino Fundamental

Para realização do estudo, alguns pais responsáveis pelos estudantes também foram entrevistados. Dessa forma, dez (10) responsáveis participaram desta pesquisa, sendo cinco (05) responsáveis pelos

estudantes com DI e cinco (05) responsáveis pelos estudantes sem deficiência. Eles responderam um total de quinze (15) questões, porém apresentamos os resultados das perguntas mais significativas para o estudo.

Em função da necessidade da preservação da identidade deles, utilizamos siglas para identificá-los. Consequentemente, os responsáveis por estudantes com deficiência intelectual foram identificados da seguinte forma: **REDIEA, REDIEB, REDIEC, REDIED e REDIEE**, enquanto os responsáveis por estudantes sem deficiência, foram identificados assim: **RESDEA, RESDEB, RESDEC, RESEDE e RESDEE**. Considerou-se a sequência das entrevistas, como também as escolas nas quais seus filhos estudam.

Na figura 39 constam as informações que caracterizam a realidade dos responsáveis pelos estudantes com DI e na figura 40, as informações dos responsáveis pelos estudantes sem NEE.

Figura 38

Idade, grau de escolaridade e profissão dos Responsáveis/Pais por alunos com DI

Escola	Identificação dos Responsáveis por estudantes com Deficiência	Gênero (Sexo)	Idade	Profissão	Grau de Escolarização
EA	REDIEA	F	39 anos	Contadora	Ensino Superior Completo
EB	REDIEB	F	42 anos	Assistente Social	Ensino Superior / Cursando Especialização em Educação Inclusiva
EC	REDIEC	F	38 anos	Doméstica	Ensino Médio Completo
ED	REDIED	F	35 anos	Administradora	Ensino Superior Completo
EE	REDIEE	F	40 anos	Doméstica	Ensino Médio Completo

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 39

Idade, grau de escolaridade e profissão dos Responsáveis/Pais por estudantes sem NEE

Escola	Identificação dos Responsáveis Por Estudantes Sem Deficiência	Gênero (Sexo)	Idade	Profissão	Formação
EA	RESDEA	F	30 anos	Doméstica	Ensino Médio Incompleto (Cursando 3º ano)
EB	RESDEB	F	36 anos	Recepcionista	Ensino Médio Completo
EC	RESDEC	F	40 anos	Cabelereira	Ensino Médio Completo
ED	RESDED	F	42 anos	Montadora (Distrito Industrial)	Ensino Superior Incompleto (Cursando Administração)
EE	RESDEE	F	35 anos	Manicure/maquiadora	Ensino Superior em Estética

Nota. Fonte: Própria Autoria.

A partir da observação das figuras 39 e 40, percebe-se que todos (100%) dos pais responsáveis, tanto pelos estudantes com DI, quanto pelos estudantes sem deficiência, são do gênero feminino. Dessa forma, evidencia-se que geralmente a responsabilidade pelo acompanhamento escolar dos estudantes fica sob a responsabilidade das mães, principalmente no que se refere às crianças com NEE, pois em muitos casos, o cônjuge (pai) abandona a família e as mães são obrigadas a cuidarem sozinhas dos filhos.

Com relação à formação acadêmica, somente 40% desses pais responsáveis, ou seja, dessas mães possuem o ensino superior completo, porém nenhuma possui formação referente à área da educação. Suas formações variam e se relacionam às áreas administrativas, contábeis, estéticas e relacionadas à assistência social. As demais, 60% delas possuem somente o Ensino Médio, por sua vez, 30% das que possuem o Ensino Médio, são domésticas, não desempenhando atividade remunerada fora do espaço domiciliar. Somente 10%, ou seja, uma mãe responsável por estudante com DI está cursando Pós-graduação na área da Educação Inclusiva.

As questões elaboradas para os responsáveis pelos estudantes, foram similares às perguntas elaboradas para os profissionais das escolas (gestores, coordenadores pedagógicos e professores). Nas

figuras 41 e 42, demonstram-se transcritos, alguns trechos das falas desses sujeitos sobre as características dos estudantes com DI:

Figura 40

Percepção dos Responsáveis/Pais de estudantes com DI

Nº	Pais de estudantes com deficiência intelectual	Quais as características dos estudantes com DI?
01	REDIEA	“[...] têm dificuldades de raciocinar e de pensar, não conseguindo acompanhar o mesmo ritmo das mesmas crianças e tem bloqueios na aprendizagem[...].”
02	REDIEB	“[...] agora que estou tomando conhecimento que a pessoa com DI não adquire conhecimento através dos meios normais, demora muito mais para aprender e seu desenvolvimento é muito diferente das outras pessoas[...].”
03	REDIEC	“[...] a criança com DI, aprende devagar e precisa de um tratamento diferenciado para aprender[...].”
04	REDIED	“[...] A criança com DI tem falta de concentração, inquietação, não consegue aprender, e só fazem atividades de cobrir rabiscos[...].”
05	REDIEE	“[...]entendo que a criança com DI aprende de forma mais lenta, por isso necessita de uma equipe de profissionais multidisciplinar para ajudar na educação dela[...].”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 41

Percepção dos pais de estudantes sem NEE

Nº	Pais de estudantes sem NEE's	Quais as características dos estudantes com DI?
01	RESNEE-A	“[...] a única coisa que deu para eu ver é que eles são muito agitados, não aprendem e não obedecem a professora [...]”.
02	RESNEE-B	“[...] o aluno com DI que estuda na sala do meu filho, não consegue fazer as tarefas e ocupa muito a professora, coitada, ela não tem sossego e não consegue dar atenção para os outros alunos por causa dele [...]”.
03	RESNEE-C	“[...] às vezes a professora não sabe o que fazer com o aluno que tem DI porque o aluno só sabe riscar as atividades e não consegue aprender [...]”.
04	RESNEE-D	“[...] o aluno com DI deixa a professora bastante atrapalhada porque ele não consegue fazer as mesmas atividades dos outros alunos, então a professora tem que dar outra coisa para ele fazer , para ele ficar quieto na sala[...].”
05	RESNEE-E	“[...] o que eu sei é que esse aluno tem muita dificuldade para aprender, não aprende ler, nem escrever e nem fazer contas[...].”

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Através da leitura das respostas, tanto dos responsáveis por estudantes com DI, quanto dos responsáveis pelos estudantes sem NEE, constatam-se percepções muito aproximadas às percepções dos professores. As expressões: “têm dificuldades de raciocinar e de pensar”; “não adquire conhecimento através dos meios normais”; “aprende devagar”; “não consegue aprender, e só fazem atividades de cobrir rabiscos”; “aprende de forma mais lenta”; “ não aprendem e não obedecem a professora”; “não consegue fazer as tarefas e ocupa muito a professora”; “só sabe riscar as atividades e não consegue aprender”; “ele não consegue fazer as mesmas atividades dos outros alunos”; “ tem muita dificuldade para aprender”, demonstram total negação a respeito das potencialidades desses estudantes.

Mesmo havendo diferenças entre a realidade dos pais responsáveis pelos estudantes com DI e os pais responsáveis pelos estudantes sem NEE, (visto que o primeiro grupo de pais convive diretamente em sua residência com os estudantes, vivenciando e acompanhando de perto os aspectos do seu desenvolvimento, tendo que lidar com as suas dificuldades cotidianas, e o segundo grupo, conhece os estudantes com DI, por meio de observações de longe nos momentos em que estão levando ou buscando seus filhos da escola), suas respostas não divergiram, pois ambos os grupos, evidenciam as fragilidades dos estudantes com deficiência intelectual inclusos nas turmas regulares, fazendo alusão às habilidades não desenvolvidas.

Na pesquisa de Lima (2009) os responsáveis pelos estudantes com DI também expõem que seus filhos geralmente demonstram muitas dificuldades para realizar as atividades propostas pelos professores das turmas regulares, não conseguindo desenvolvê-las no mesmo ritmo dos demais estudantes. Um grupo de pais, afirmou que as pessoas com DI apresentam limitações em sua aprendizagem, mencionando que seus filhos são mais lentos, não equiparando-se aos demais estudantes de sua turma. Assim, esses responsáveis pelos estudantes com DI, acreditam que as próprias limitações dos seus filhos acarretam o seu insucesso e seu fracasso escolar.

No que respeita à percepção dos responsáveis pelos estudantes com DI e dos responsáveis por estudantes sem NEE, acerca da educação inclusiva, nas figuras 43 e 44 estão esboçadas as opiniões desses participantes:

Figura 42

Percepção dos Responsáveis/Pais de Estudantes com DI

Nº	Pais de estudantes com deficiência intelectual	Na sua opinião, o que é educação inclusiva?
01	REDIEA	"[...] é uma forma de incluir a pessoa com deficiência no âmbito normal, para conviver com outras pessoas[...]"
02	REDIEB	"[...] É propiciar a conversa entre todas as pessoas, pessoas negras e pessoas brancas, entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiência. É abrir as escolas para todas as pessoas, contando com as pessoas que tem deficiência, estimulando sua participação e propiciando a aprendizagem deles[...]"
03	REDIEC	"[...] é um espaço onde a criança vai ser incluída, mesmo possuindo diferenças e dificuldades[...]"
04	REDIED	"[...] A educação inclusiva acontece quando nós inserimos os alunos com qualquer deficiência em sala de aula com todos os outros[...]"
05	REDIEE	"[...] é incluir crianças com deficiência na escola em turmas de crianças normais[...]"

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 43

Percepção dos Pais de Estudantes sem NEE

Nº	Pais de estudantes sem NEE	Na sua opinião, o que é educação inclusiva?
01	RESNEE-A	"[...] Eu acho que a educação inclusiva é isso que tá acontecendo agora nas escolas, ter que deixar as crianças que tem problemas, que não aprendem, junto com as crianças que aprendem [...]"
02	RESNEE-B	"[...] Educação Inclusiva é o que a diretora falou, que as escolas agora são obrigadas a aceitar os alunos que tem NEE' s nas escolas, junto com os alunos normais. As escolas agora têm que aceitar os alunos que andam em cadeira de rodas, os alunos surdos, os alunos que têm problema mental, todos eles [...]"
03	RESNEE-C	"[...] é matricular os alunos com várias doenças nas escolas das crianças normais, com doença mental, com surdez, também criança cega [...]"
04	RESNEE-D	"[...] A escola tem que receber todos os deficientes e colocar nas salas de aula normal, essas crianças doentes, não podem mais ir para classe especial [...]"
05	RESNEE-E	"[...] A partir de agora todos os alunos têm que estudar na sala de aula normal, junto com as crianças normais, até mesmo aqueles alunos que não aprendem e os que andam na cadeira de rodas, os cadeirantes [...]"

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Sobre Educação Inclusiva, nove dos responsáveis (quatro responsáveis por estudantes com DI e cinco responsáveis por estudantes sem NEE's), apresentaram uma percepção bastante reduzida, acerca da educação inclusiva, associando-a apenas ao ingresso de estudantes com deficiência nas turmas regulares das escolas.

No entanto, um responsável por estudante com DI apresentou uma percepção ampla de inclusão. O responsável, identificado como REDIEB, explana que a “educação inclusiva deve propiciar o diálogo e a convivência entre todos, independentemente da etnia, ou do quociente de inteligência, todos devem estar juntos na mesma escola para participarem das atividades e aprenderem juntos”. Essa ideia mais ampla a respeito da educação inclusiva, atribui-se ao fato do mencionado responsável, estar cursando uma especialização (curso de Pós-graduação) em educação inclusiva, o que possibilitou através dos estudos, ampliar o seu entendimento sobre o assunto.

Dessa forma, a fala do responsável por estudante acima mencionado, aproxima-se à percepção de Baggio (2010) que se pronuncia dizendo que a escola inclusiva, tem como foco enfatizar as capacidades e aptidões dos estudantes e atender as necessidades individuais de cada um deles, fazendo-os sentirem-se seguros no ambiente escolar, propiciando melhorias em seu processo de desenvolvimento, como também o alcance da aprendizagem. Assim, para a concretização da educação inclusiva, faz-se necessário que os educadores considerem a heterogeneidade e as diferenças entre os estudantes como um aspecto normal de todas as sociedades, buscando práticas educativas utilizando variadas metodologias e diferentes recursos que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

Perguntas relacionadas às perspectivas dos pais com o ingresso dos seus filhos com DI em espaços de inclusão (turmas regulares) e sobre o processo de aprendizagem dos filhos com deficiência intelectual nesses espaços, foram direcionadas e respondidas somente pelas cinco mães responsáveis por estudantes com DI. Vejamos suas falas na figura 45.

Figura 44

Percepção dos Pais de Estudantes com DI

Nº	Pais responsáveis de estudantes com DI	O que você esperava da escola de ensino regular quando matriculou o seu filho com DI?
01	REDIEA	“[...]Eu não esperava muita coisa, até porque meu filho sempre teve dificuldades na escola, mas pensei que receberia melhor atenção na sala de aula, na realidade percebo que meu filho fica perdido e às vezes esquecido num canto da sala, sem aprender a ler, nem escrever[...]”.
02	REDIEB	“[...]A inclusão superou minhas expectativas, pois todos diziam que

		meu filho seria maltratado. Por isso, pensei que meu filho não seria bem recebido, mas ele foi bem recebido, só não está aprendendo como as outras crianças, não conhece quase nada das letras. [...]”.
03	REDIEC	“[...]Bem, eu esperava que ele desenvolvesse mais, pois eu já tirei de duas escolas, essa é a terceira escola, mas, mesmo nessa escola inclusiva, nunca se preocuparam com ele, ele não recebe acompanhamento nenhum com relação a aprendizagem, continua sendo excluído da turma porque são poucas as tarefas que passam para ele[...]”.
04	REDIED	“[...] Como o meu filho não foi aceito na escola particular próxima à minha casa, matriculei meu filho na escola pública que o aceitou. Mas, não desenvolveu da forma que eu esperava, ainda tem muitas dificuldades na leitura, escrita e nos números.
05	REDIEE	“[...]Eu esperava acolhimento, mas isso não aconteceu, devido a falta de profissionais qualificados para o ensino das crianças com deficiência e pelo despreparo da maioria dos educadores e pela falta de apoio do governo corrupto desse país, meu filho não aprendeu nada[...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

As expectativas dos pais responsáveis pelos estudantes com DI eram bem positivas, eles esperavam que os seus filhos fossem bem aceitos e começassem a desenvolver habilidades, melhorando a sua aprendizagem, porém, somente um dos pais responsáveis afirma que seu filho foi bem acolhido na turma regular do Ensino Fundamental, mas quatro deles afirmou que houve exclusão no espaço de inclusão e que o acolhimento e a atenção que seus filhos necessitam e merecem, não ocorreu, o que causou grande frustração. As respostas desses pais, deixam claro que esperavam mais com relação à assimilação dos conhecimentos curriculares, como a aprendizagem da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos.

As perspectivas desses pais (mães) responsáveis pelos estudantes com DI, esboçadas em suas falas, foram equivalentes aos relatos dos familiares de estudantes que participaram da pesquisa de Oliveira (2016), nos quais apontam que as famílias esperam que as escolas cumpram com sua função primordial que é ensinar aos estudantes os conhecimentos acumulados historicamente, partindo do ensino da leitura e da escrita, o que poderá contribuir no processo de desenvolvimento da autonomia desses estudantes.

Assim, a convicção de que a escola deveria assegurar o ensino das primeiras letras, leitura e escrita para seus filhos com deficiência intelectual, estava presente nas expectativas das famílias, e segundo a autora do estudo, na ideia das famílias, o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita, deixaria os seus filhos com DI com características mais próximas dos estudantes sem deficiência.

Porém, essa ideia dos pais é perfeitamente legítima, visto que estudantes com DI podem desenvolver competências mínimas de leitura e escrita para que possam participar na comunidade onde vivem.

Quanto ao desenvolvimento dos estudantes com DI, referentes aos aspectos da aprendizagem, socialização, atenção e hábitos e atitudes, os pais responsáveis por estudantes com DI responderam o que está transcrito na figura 46.

Figura 45

Percepção dos Pais de Estudantes com DI

Nº	Pais de estudantes com DI	Na turma regular, como está acontecendo o processo de aprendizagem de seu filho com DI? Como ele se apresenta com relação à socialização, atenção, concentração, aprendizagem, hábitos e atitudes?
01	REDIEA	“[...] Melhorou a socialização, atenção, hábitos, porém permaneceram as dificuldades na aprendizagem de cálculos e letras, reconhece algumas, mas não consegue ler nada[...]”
02	REDIEB	“[...] Nos aspectos que ele mais melhorou foi na comunicação, socialização e interação com os colegas. Antes ele vivia cabisbaixo. Mas, a aprendizagem está muito lenta. Só aprendeu as vogais e alguns números[...]”.
03	REDIEC	“[...] Ele melhorou muito a socialização, não só na escola, mas com os primos, no contexto familiar, ele já brinca. Antes ele se isolava. Desenvolveu melhor com relação aos hábitos de higiene. Mas, na aprendizagem dos assuntos, ele continua lento[...]”.
04	REDIED	“[...] Melhorou a socialização, ele era muito retraído, mas agora melhorou. Ele adquiriu hábitos melhores, como jogar lixo nos cestos de lixo, mas falta aprender as letras, os números. Ele deveria estar melhor[...]”.
05	RENEE-E	“[...] A aprendizagem da minha filha avançou pouco, ela não aprendeu o que devia ter aprendido na escola, como letras e números. Melhorou um pouco a atenção e concentração dele[...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

No que se refere aos aspectos do desenvolvimento, esses mesmos pais mencionaram que perceberam melhorias nos aspectos referentes à socialização, hábitos de higiene e comunicação, contudo, houve pouco desenvolvimento acadêmico, pois os avanços relacionados à aprendizagem da leitura, escrita, cálculos matemáticos não aconteceram da forma esperada.

Os autores Jigyel et.al. (2018) em sua pesquisa publicada em forma de artigo internacional, intitulado “Berman Benefits and concerns: parent’s perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan”, demonstram resultados semelhantes, pois realizaram pesquisa envolvendo vinte e seis pais (13 pais e 13 mães) de crianças com deficiência, incluídas total

ou parcialmente em três escolas piloto, localizadas em regiões urbanas, semiurbanas e rurais do Butão que foram entrevistados individualmente.

Esses pais relataram perceber resultados positivos do processo de inclusão de seus filhos com deficiência, afirmando que os benefícios se materializaram em resultados sociais, pois apresentaram melhorias na interação social e no autocuidado, como também maior independência. Alguns pais relataram que houve a redução da agressividade. No entanto, poucos pais das regiões semiurbana (n=4 \21) e rural (n=3\8) mencionaram observar melhorias acadêmicas. Ressalta-se ainda que alguns pais (n=4\26) mencionaram que estavam preocupados com a aprendizagem acadêmica dos filhos e demonstraram dúvidas e incertezas quanto ao tipo de metodologias, atenção e suporte que estavam sendo oferecidos a seus filhos em sala de aula regular.

Na presente pesquisa com os pais de estudantes com DI do sistema de ensino municipal de Manaus, também foi indagado se a escola que seu filho estuda, trabalha de fato na perspectiva inclusiva. Todos falaram que trabalha parcialmente, visto que há várias lacunas nesse atendimento pedagógico, o que impossibilita que seus filhos consigam aprender os conhecimentos previstos no currículo escolar. A figura 47 demonstra suas percepções a esse respeito:

Figura 46

Percepção dos Pais de Estudantes com Deficiência Intelectual

Nº	Pais de estudantes com DI	Você concorda que a escola a qual seu filho com DI foi matriculado trabalha na perspectiva da educação inclusiva proporcionando o acesso (matrícula), participação e aprendizagem? Assim, a inclusão acontece de forma total, parcial ou não acontece? Por quê?
01	REDIEA	"[...]Acredito que acontece parcialmente, pois na parte da socialização acontece sim, mas na parte pedagógica da aprendizagem dos conteúdos, não acontece[...]".
02	REDIEB	"[...] Esse ano melhorou um pouco, a professora está dando um pouco mais de atenção para ele. Pois no ano passado não aconteceu isso, o professor não passava nenhuma tarefa para ele. Esse ano, está havendo essa atenção e está acontecendo uma inclusão parcial, pois ainda falta melhorar, ainda requer muitas mudanças, principalmente na aprendizagem, pois só melhorou a socialização[...]".
03	REDIEC	"[...]Parcialmente. Porque meu filho gosta de vir para a escola, fala com carinho dos coleguinhas, mas até agora não aprendeu nada de português e matemática[...]".
04	REDIED	"[...] Parcialmente, porque ele está frequentando a turma regular e a sala de recursos, mas falta aprender os assuntos[...]".
05	REDIEE	"[...]Não aconteceu inclusão. Minha filha ficou excluída na sala de aula. Ninguém dava atenção para ela e pediam para ir buscá-la mais cedo, antes do horário da saída[...]".

Nota. Fonte: Própria Autoria.

De fato, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta a organização dos sistemas de ensino para receberem os estudantes com NEE's, promovendo a acessibilidade, a aprendizagem dos estudantes e a valorização das diferenças, prevendo o seguinte:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Ministério da Educação, 2008, p. 12)

Desse modo, no processo de organização dos espaços, considera-se importante que os dirigentes escolares (gestores), busquem estratégias de valorização das diferenças, através de informações claras e precisas para os pais de todos os estudantes matriculados nas instituições de ensino, acerca da importância da Educação Inclusiva e da inclusão de estudantes com diversas características, dentre as quais, Necessidades Educativas Especiais (físicas, intelectuais, sensoriais, dentre outras). Por isso, foi indagado aos pais envolvidos na pesquisa, se a gestão da escola proporciona espaço e tempo para a realização de reuniões e palestras explicando para todos os pais sobre a importância da educação inclusiva e da inclusão de estudantes com deficiência. Vejamos as respostas nas figuras 48 e 49:

Figura 47

Percepção dos Pais de Estudantes com DI

Nº	Pais de estudantes com DI	A gestão da escola proporciona espaço e tempo para a realização de reuniões e palestras explicando para todos os pais sobre a importância da educação inclusiva?
01	REDIEA	"[...]Não. Participamos somente de reuniões bimestrais para verificação das notas.
02	REDIEB	"[...]Não. Nunca foi feito isso. Nunca houve essas reuniões. Há mães que necessitam dessas orientações para compreenderem a existência de estudantes com NEE' s nas salas regulares.
03	REDIEC	"[...]Não, nunca houve. A gestão nunca proporcionou isso.
04	REDIED	"[...]Ainda está faltando. Nunca houve na escola esses momentos.

05	REDIEE	“[...]Não. Nunca fomos convocados para esse tipo de reunião ou de palestras.
----	--------	--

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 48

Percepção dos Pais de Estudantes sem NEE

Nº	Pais de estudantes sem NEE	A gestão da escola proporciona espaço e tempo para a realização de reuniões e palestras explicando para todos os pais sobre a importância da educação inclusiva?
01	RESDIEA	“[...] a gestora falou na primeira reunião que agora todas as escolas tem que incluir os alunos, mas só comentou isso mesmo, não falou mais nada[...]”.
02	RESDIEB	“[...] As reuniões são feitas para falar das notas dos alunos e entregar os boletins para assinar [...]”.
03	RESDIEC	“[...] Nós vemos os alunos com deficiência, mas na realidade nunca foi explicado essa importância, só se fala que tem que fazer inclusão e que nas escolas tem que ter os alunos deficientes nas salas dos nossos filhos normais, não fizeram palestras [...]”.
04	RESDIED	“[...] A coordenadora pedagógica falou que agora tem que incluir os alunos com deficiência nas salas de aula de nossos filhos que não tem problemas. Ela disse que está nas leis e ninguém pode impedir. Palestra nunca teve não [...]”.
05	RESDIEE	“[...] No final do bimestre chamam os pais para ficar sabendo das notas, para os pais ficarem cientes se os alunos estão aprendendo ou não. Palestra não acontece de jeito nem um, nem para falar de inclusão, nem para falar de mais nada com os pais [...]”.

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Percebe-se com as falas dos pais, que os gestores das escolas municipais da cidade de Manaus, apesar de serem os principais agentes da inclusão, tendo a tarefa de organizar suas escolas, pouco tem falado ou esclarecido à comunidade escolar sobre a importância do processo de inclusão, não somente para os estudantes com NEE, mas para os demais estudantes e para toda a sociedade.

Na pesquisa de Souza (2016) os pais falam a respeito da comunicação realizada entre escola e família e dos instrumentos utilizados no estabelecimento dessa comunicação, dentre os quais destacam: telefonemas, recados no caderno e no aplicativo whatsapp via celular, para tratar de assunto específico sobre o comportamento ou desenvolvimento do estudante. Um outro mecanismo muito utilizado pelas escolas para estabelecimento de comunicação e informações são as reuniões, nas quais, sob a ótica dos pais, geralmente restringem-se à entrega de notas ao final de cada bimestre. Constata-se assim, que esses gestores perdem boas oportunidades de conversar a respeito da

diversidade existente na escola e da importância do acolhimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições étnicas, intelectuais, físicas ou sociais.

Maturana; Mendes e Capellini (2021) , em sua pesquisa com o título “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Perspectivas da Família e Escola”, também abordaram que os participantes do estudo (professores e pais de estudantes com DI), afirmaram que houve a falta de preparação para a inclusão, ou seja, não houve preocupação em preparar os estudantes, os familiares e nem os profissionais das escolas nos momentos em que os estudantes foram transferidos das escolas especiais e classes especiais para as escolas e turmas regulares.

Esses participantes alegaram que muitos estudantes sentiram a diferença e muitos pais afirmaram que seus filhos com DI deixaram de receber os suportes necessários que antes recebiam nas escolas especializadas, relataram ainda que não houve nenhum esclarecimento acerca da importância da inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares, nem sobre os documentos legais orientadores da política de inclusão.

No que se refere aos obstáculos que dificultam o processo de inclusão educacional, as figuras 50 e 51 mostram que tanto os pais responsáveis por estudantes com DI, quanto os pais responsáveis por estudantes sem NEE se posicionaram da seguinte forma:

Figura 49

Percepção dos Pais de Estudantes com DI sobre Obstáculos que Dificultam a Inclusão Educacional

Nº	Pais de estudantes com DI	Você identificou algum obstáculo que tem prejudicado o processo de inclusão de seu filho com DI ? Se sim, qual ou quais?
01	REDIEA	“[...]Sim. Há muitas crianças na sala de aula e faltam professores qualificados e capacitados para atenderem as crianças[...]”.
02	REDIEB	“[...]Sim. A alta quantidade de alunos na sala de aula do meu filho. Faltam os professores encontrarem mecanismos para os estudantes com NEE’ s aprenderem[...]”.
03	REDIEC	“[...]Sim. A falta de interesse, boa vontade e formação adequada dos professores. O grande número de alunos e a falta de um auxiliar, pois dificulta o atendimento individualizado dos alunos. Falta formação dos professores, para eles aprenderem a ensinar também os alunos com NEE’ e de caráter intelectual, pois com a inclusão, os alunos melhoram a socialização, mas não aprendem os assuntos[...]”.
04	REDIED	“[...]Sim. A ausência de professor auxiliar na sala de aula e a turma muito cheia de alunos. Faltam professores que saibam trabalhar com as crianças com NEE’ s de caráter intelectual, pois eles não têm conhecimentos sobre o assunto.
05	REDIEE	“[...]Sim. Pois na realidade falta tudo na escola. Falta interesse dos professores em trabalhar com crianças com NEE’ s de caráter intelectual, falta interesse dos gestores que muitas vezes recebem

		esses estudantes porque são obrigados. Falta formação adequada para os professores, faltam monitores para auxiliar os alunos com NEE's de caráter intelectual, e falta colocarem menos crianças nas salas de aula.
--	--	--

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Figura 50

Percepção dos Pais de Estudantes sem NEE sobre os Obstáculos que Dificultam a Inclusão

Educacional

Nº	Pais de estudantes sem NEE	Você identificou algum obstáculo que tem prejudicado o processo de inclusão do aluno com DI que estuda na sala de aula junto com seu filho? Se sim, qual ou quais?
01	RESDEA	"[...] Olha, eu vejo que a professora não tá preparada para ensinar o aluno com deficiência, ela se atrapalha toda, acho que ela deveria fazer algum curso para aprender a ensinar ele, porque ela não consegue e acaba atrapalhando todos os outros alunos[...]".
02	RESDEB	"[...] A professora não consegue trabalhar com esse aluno, às vezes, quando eu vou deixar meu filho, vejo o aluno sentado lá atrás no chão, só brincando e desenhando, acho também que é porque a turma do meu filho é muito grande, não dá para a professora trabalhar direito com todos, muitos pais reclamam [...]".
03	RESDEC	"[...] Eu vejo que o que atrapalha é porque a professora não tem ninguém para ajudar ela. A professora tinha que ter uma ajudante na sala dela para ajudar o aluno com deficiência intelectual que tá na sala [...]".
04	RESDED	"[...] Na sala do meu filho, tem muito aluno, a professora não tem nenhum auxiliar para ajudar e a professora ainda não aprendeu a ensinar alunos com deficiência intelectual".
05	RESDEE	"[...] Não sei porque que inventaram essa Educação Inclusiva porque quando esses alunos com deficiência intelectual estudavam na classe especial era melhor, lá na sala deles só tinha dez alunos e dava para a professora trabalhar com eles e as professoras da classe especial sabiam trabalhar com esse tipo de aluno, na turma de alunos normais tem muito aluno e fica difícil para as professoras trabalharem e até porque elas não tem um profissional ou estagiário para ajudar, assim fica tudo difícil e as professoras não conseguem ensinar ninguém[...]".

Nota. Fonte: Própria Autoria.

Nas falas, os pais deixam claro que as barreiras que têm prejudicado o processo de inclusão dos estudantes com DI são: a superlotação das salas de aula; a falta de formação adequada dos professores para desenvolverem trabalho pedagógico com a diversidade e a falta de profissionais de apoio para auxiliarem os professores regentes das turmas. Suas percepções a esse respeito são

totalmente semelhantes às percepções dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores das turmas regulares e Salas de Recursos Multifuncionais.

Os resultados da pesquisa de Maturana; Mendes e Capellini (2021), com o título “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Perspectivas da Família e Escola”, demonstraram que na percepção dos pais responsáveis por estudantes com DI, um dos obstáculos para a inclusão é a pouca formação e falta de preparo dos professores. Os pais relataram que com a transferência dos estudantes com DI das escolas especiais para as escolas de inclusão, os professores demonstraram rejeição aos estudantes e não sabem o que fazer com eles, nem como ensiná-los, pois, desconhecem as características desse público.

Os participantes da pesquisa ainda falaram a respeito da falta de suporte para a inclusão, disseram que os professores não recebem nenhum apoio de profissionais das secretarias de educação, e que profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos deveriam estar nas escolas regulares para ajudar os professores e os estudantes com DI, possibilitando a permanência dos estudantes nas turmas regulares, considerados espaços de inclusão.

As expectativas dos pais a respeito da inclusão dos seus filhos com DI nas turmas regulares é que eles sejam alfabetizados, e por falta de preparo, os professores esperam que os estudantes com DI tenham o mesmo desempenho escolar que os estudantes sem deficiência. Por fim, acabam prejudicando o desenvolvimento desses estudantes pela falta de habilidade ou conhecimentos acerca das adaptações curriculares necessárias para que os estudantes com DI consigam também aprender e se apropriar dos conteúdos e conhecimentos.

Capítulo VI

6 Resultados da verificação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual inclusos em turmas regulares

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos principais proporcionar o acesso, a participação e a aprendizagem aos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, ou seja, daqueles que possuem Deficiências, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação. Durante a realização dos estudos teóricos, ficou evidente que a cada ano, vem aumentando o número de matrículas de estudantes diagnosticados com deficiência nas escolas públicas manauaras, principalmente de estudantes com diagnóstico de DI. Dessa forma, verificou-se que está sendo proporcionado o acesso. No entanto, a pretensão também era verificar se a política de inclusão implementada no município de Manaus está propiciando a esse público, a participação e a aprendizagem.

Portanto, neste capítulo, demonstra-se os resultados da pesquisa de campo, e estudos de caso, referentes ao desenvolvimento acadêmico de cinco estudantes com diagnóstico de DI que foram matriculados e estão frequentando turmas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que foi realizada a análise da aprendizagem de objetos de conhecimento (conteúdos) dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, foi verificado o processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos.

É válido esclarecer que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, utiliza uma única proposta curricular para ser utilizada no processo de ensino de todos os estudantes: O Currículo Escolar Municipal (CEM). No entanto, os professores são orientados a realizarem adaptações curriculares, adequando metodologias e atividades, visando atender as especificidades dos estudantes que possuem deficiência.

De acordo com o CEM, Currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes devem desenvolver as habilidades da leitura e da escrita e no 3º ano devem desenvolver a ortografização. Ao final do 3º ano, deve ocorrer a consolidação da alfabetização plena. Dessa feita, o Currículo Escolar Municipal prevê que os docentes devem:

Priorizar a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de

leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2021, p. 282)

Conforme está previsto no CEM, durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, os estudantes deverão desenvolver as seguintes habilidades:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (Secretaria Municipal de Educação de Manaus, 2021, p. 285).

Além, da aquisição dos conhecimentos específicos da alfabetização (área de linguagens), o estudante também deve ser estimulado a adquirir conhecimentos das outras áreas, ou seja, deve construir conhecimentos sobre os conteúdos dos demais componentes curriculares: matemática, história, geografia, ciências da natureza, artes, educação física e ensino religioso.

O Currículo Escolar Municipal afirma que os pilares essenciais para o processo de alfabetização são: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. A proposta de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação segue os princípios da teoria de Ehri que divide o processo de aquisição da leitura e da escrita em quatro diferentes fases que são: **1-Pré- Alfabética, 2- Alfabética Parcial, 3- Alfabética Completa e 4-Alfabética Consolidada**. Estas fases diferenciam-se em função do tipo de conhecimentos adquiridos sobre o sistema alfabético do leitor e as estratégias que ele utiliza para reconhecer as palavras escritas.

A Fase **pré- alfabética** corresponde ao período inicial do desenvolvimento da leitura, no qual as crianças ainda não possuem conhecimentos sobre letras e não tem consciência fonêmica²¹, em função disso são incapazes de formar conexões alfabéticas para ler palavras. Segundo Ehri (1998a, 2005, 2014) sua capacidade de identificar palavras é guiada por pistas visuais ou contextuais, as

²¹ A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala (Adams, et.al. 2006).

escritas das crianças nessa fase, não necessariamente incluem letras, podem ser apenas desenhos, podem utilizar letras inventadas ou algumas letras que conhecem, como as letras do próprio nome, mas sem prestar atenção nos sons das palavras para escolher quais letras fazer uso. Conseguem ler palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas são incapazes de identificar diferenças nas letras; podem ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Na fase **Alfabética Parcial**, segundo Ehri (2013) os leitores conseguem identificar letras, ou seja, usar o nome das letras ou seus valores sonoros para relacionar grafias às pronúncias usando esse conhecimento para se lembrar de como ler palavras. Consequentemente, conseguem ler algumas palavras que estão fora de contexto. Porém, devido às limitações no conhecimento sobre o sistema alfabético, leitores nessa fase processam apenas conexões grafema-fonema parciais, o que em determinados momentos, pode acarretar erros. Por exemplo, o leitor pode lembrar-se da palavra “bola” ao identificar a letra “b” e a letra “l”, então ao se deparar com a palavra “belo” irá processar as letras “b” e “l” e identificar essa palavra erroneamente como “bola”.

Na fase **alfabética completa**, Ehri (2014) afirma que as crianças conseguem formar conexões completas entre grafemas e fonemas para ler palavras por memória. Usam estratégias de decodificação que facilita essa aprendizagem, conseguem ler palavras de forma autônoma e conseguem ir aprimorando as ortografias das palavras. Ampliam os conhecimentos aprendendo a maioria das correspondências letra-som, decodificam palavras e escrevem todos os sons envolvidos na formação das palavras. No entanto, apesar das escritas dos estudantes que estão classificados na fase alfabética serem mais completas, ainda assim elas podem cometer pequenos erros provocados pela falta de conhecimentos ortográficos mais específicos. Por exemplo: Podem usar a letra x na grafia de palavras escritas com ch (caixa \ caicha), podem usar a letra z no lugar da letra s (casamento\ cazamento).

Com relação a fase alfabética consolidada, ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, com a leitura e escrita de palavras polissílabas, permitindo à pessoa ler com mais velocidade, precisão, fluência e escrever com correção ortográfica. Consegue também fazer uso de conexões multi-letras para sílabas, usando afixos e sufixos. Exemplos: “IN – FELIZ – MENTE” (Ehri, 2014). Para ilustrar melhor as fases e suas características propostas por Ehri (2014) observem a figura 52 a seguir:

Figura 51

Características das Fases do Processo de Alfabetização propostas pela teórica Linnea Ehri

Características	Pré- Alfabética	Alfabética Parcial	Alfabética Completa	Alfabética Consolidada
Uso de conexões visuais, não alfabéticas	X			
Uso parcial de conexões letra-som		X		
Uso completo de conexões grafema-fonema.			X	
uso de conexões multi- letras para sílabas.				X

Nota. Fonte: Própria Autoria. Adaptada do Currículo Escolar Municipal (2021).

De acordo com o CEM, no que se refere aos conhecimentos matemáticos os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental devem aprender os seguintes objetos de conhecimento (conteúdos) descritos na figura 53.

Figura 52

Objetos de Conhecimento de Matemática do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

Objetos de conhecimento do componente curricular de matemática (1º ao 3º ano)		
N	Ano\ Série	Objetos de Conhecimento\ Conteúdos
1	1º Ano do Ens. Fundamental	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico; Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais; Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação; Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente; Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações; Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) ; Reta numérica; Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado; Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais; Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário; Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas; Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.
2	2º Ano do Ens.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor

	Fundamental	posicional e papel do zero); Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero); Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero); Composição e decomposição de números naturais (até 1000); Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração; Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar); Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação); Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte; Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido; Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características; Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características; Medidas de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro); Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma); Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas; Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores.
3	3º Ano do Ens. Fundamental	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens; Composição e decomposição de números naturais; Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica; Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração; Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades); Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida; Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte; Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência; Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações; Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características; Congruência de figuras geométricas planas; Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações; Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações; Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo; Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas.

Nota. Fonte: Própria Autoria a partir de informações do CEM (2021).

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, em dois momentos, o primeiro momento ocorreu no início do ano letivo, no mês de março, com a aplicação de uma pequena avaliação inicial de Língua

Portuguesa, com o objetivo de sondar conhecimentos referentes à consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimento de grafemas e leitura para verificar em qual fase do processo de aquisição da leitura e da escrita os estudantes se classificavam. Também foi realizada uma avaliação de Matemática para verificação da aprendizagem dos objetos de conhecimento referentes ao 1º ano do Ensino Fundamental.

O segundo momento aconteceu ao final do período letivo, no mês de novembro, no qual realizamos uma avaliação final de Língua Portuguesa para verificar o desenvolvimento de conhecimentos sobre consciência fonológica, conhecimento das letras, conhecimento de grafemas e leitura, como também avaliações referentes aos conhecimentos de conteúdos de matemática do 1º ano do Ensino Fundamental, para analisar se ocorreram possíveis avanços na aprendizagem dos estudantes, se foram classificados em novas fases do processo de aquisição da leitura e da escrita e se assimilaram novos conhecimentos matemáticos.

Os estudantes envolvidos na pesquisa, foram estudantes com deficiência intelectual que estavam matriculados em turmas regulares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e frequentavam Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno. Para preservação de suas identidades, esses estudantes foram identificados como: Estudante A (EA), Estudante B (EB), Estudante C (EC), Estudante D (ED) e Estudante E (EE) e caracterizados na figura 54.

Figura 53

Idade, série e diagnóstico dos Estudantes com DI participantes da pesquisa

Escola	Identificação do Estudante	Idade	Gênero (sexo)	Ano do Ensino Fundamental	Diagnóstico
A	EA	9 anos	Feminino	3º ano	CID F 71
B	EB	8 anos	Masculino	2º ano	CID F 70
C	EC	10 anos	Masculino	3º ano	CID F 70
D	ED	9 anos	Feminino	2º ano	CID F 71
E	EE	8 anos	Masculino	1º ano	CID G 40.2 e F 71

Nota. Fonte: Autoria Própria a partir de informações de Documentos das escolas

6.1 Perfil dos Estudantes

6.1.1 Perfil do Estudante da Escola A (EEA)

A estudante da escola A (EEA) possui diagnóstico de DI, no período das observações estava com nove anos e frequentava uma turma regular do 3º ano do Ensino Fundamental composta por 38 estudantes. Em acordo estabelecido entre seus pais e a escola, ela entrava no horário normal, mas saía uma hora antes do horário, ou seja, entrava às 7:00 da manhã e saía às 10:00 horas (deveria sair somente às 11:00h). Esses acordos são práticas que acontecem em algumas escolas da cidade de Manaus, porém não acontecem com o consentimento da Gerência de Educação Especial (GEE) que orienta aos gestores das escolas que os estudantes público-alvo da Educação Especial têm direito de frequentarem a escola durante as 4 horas diárias previstas na legislação.

Ela frequentava a SRM para receber o AEE, mas não frequentava as aulas regularmente em função de dificuldades da família para levá-la todas as terças e quintas. Não recebia suporte de profissionais da saúde, consequentemente não estava participando de nenhuma terapia. Na sala regular não contava com a ajuda de nenhum profissional de apoio escolar. Ela morava na companhia de seus pais e de uma irmã mais nova (de sete anos), a família demonstrava ter interesse pela escolarização da estudante, no entanto, não acreditava em possíveis progressos em sua aprendizagem acadêmica.

No primeiro encontro de observação que ocorreu no mês de março de 2022 (nas segundas e quartas-feiras no turno matutino) percebemos que a estudante conseguia interagir com alguns colegas da turma, gostava muito de brincar na sala de aula, até nos momentos da realização das tarefas. Ela conseguia respeitar algumas regras solicitadas pela professora, conseguia compreender comandos simples e pequenas histórias. Apresentava interesse por atividades que envolviam desenhos e pinturas. Dessa forma, sua professora selecionava atividades mais simples (desenhos e atividades de coordenação motora mais indicadas para estudantes da pré-escola) e levava para a estudante que diariamente realizava essas atividades. Assim, a professora pensava que estava “adaptando” as atividades, acreditando que a estudante em função de ter diagnóstico de DI deveria realizar somente esse tipo de atividades.

A estudante conseguia escrever seu nome utilizando letras bastão, no entanto aprendeu a escrevê-lo em função de muito treino durante os anos de escolarização (entrou na escola aos 4 anos de idade), porém não conseguia identificar nenhuma das letras que compunha o seu nome, nem reconhecia as letras do alfabeto. Com relação aos conhecimentos matemáticos conseguia falar a

sequência de numerais até o oito, no entanto sem identificar esses numerais. Não conseguia relacionar os numerais às suas quantidades.

Assim, após o primeiro período de observações, e após a realização da avaliação a estudante foi classificada na primeira fase do processo de leitura e escrita, ou seja, na fase pré-alfabética.

Ao retornar a escola no 4º bimestre, no mês de novembro de 2022, foi realizada a avaliação final com questões similares à avaliação realizada no mês de março (primeiro momento) e não foram percebidas mudanças significativas no desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita da estudante. As mudanças percebidas estavam relacionadas aos aspectos socializadores, pois ela aumentou os laços afetivos e sociais com a maioria dos colegas de turma. No entanto, não foram detectados avanços nas fases dos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita e novamente a estudante foi classificada na **primeira fase pré-alfabética**. A estudante também obteve poucos avanços na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

6.1.2. Perfil do Estudante da Escola B (EEB)

O estudante da escola B (EEB) no momento da pesquisa estava com 08 anos de idade, matriculado e frequentando uma turma regular do 2º ano do Ensino Fundamental contendo 39 estudantes. Iniciou sua vida escolar aos 05 anos, portanto possuía 4 anos de escolarização. Ele frequentava as aulas no turno vespertino (13:00 às 17:00 h) e ficava na escola durante as 4 horas diárias estabelecidas no calendário escolar anual. Também frequentava duas vezes na semana, a SRM no turno matutino, e fazia terapia da fala (fonoaterapia) duas vezes na semana.

Ele passou parte da infância, até os 4 anos convivendo somente com a mãe e a avó, a partir dos 4 anos passou a conviver com seu pai biológico e sua mãe. Quando completou 5 anos, ganhou uma irmã. Sua mãe demonstrava muito interesse pelo seu desenvolvimento e sua escolarização e era muito presente na escola, fazendo tudo o que era possível para ajudar.

Na escola, o estudante em alguns momentos apresentava um comportamento agitado e por qualquer descuido, fugia da sala de aula, o que causava grande preocupação em sua professora. No entanto, a docente conversou com a diretora, a coordenadora pedagógica e o porteiro da escola para a ajudarem e sempre manterem o portão fechado.

Assim, todas as vezes que o estudante saía da sala, o porteiro prontamente pegava-o pelas mãos e o entregava à sua professora na sala de aula. O estudante, possuía alguns atrasos na fala que era infantilizada, mas conseguia expressar o que sentia e solicitar o que desejava. No horário do lanche, ele recebia o copo ou prato com a comida, e após comer, jogava-os para cima, o que

prontamente uma funcionária da escola (auxiliar de serviços gerais) pegava-o pelas mãos e o orientava a juntar o objeto e colocá-lo dentro do balde.

Na sala de aula, sempre gostava de sentar-se em cadeiras da frente e sua professora o respeitava e deixava-o escolher o lugar que se sentisse mais confortável. Algumas vezes ele pegava a mochila dos colegas e jogava ao chão e imediatamente sua professora intervinha e o orientava a não fazer isso e prontamente ele seguia as regras da professora até o final da tarde.

No tocante aos conhecimentos, ele apresentava um ritmo diferente de aprendizagem se comparado ao dos seus colegas, mas estava aprendendo cores, formas geométricas e gostava muito do contato com material concreto quando eram oferecidos pela professora.

Nos momentos em que as explicações dos conteúdos estavam sendo realizadas pela docente, ela envolvia o estudante, preocupava-se com a participação dele e oferecia atividades contendo o mesmo conteúdo explicado, mas adaptadas geralmente com acréscimo de imagens e todas associadas aos conteúdos trabalhados, e ainda, paralelamente trabalhava conteúdos mais básicos que ele ainda não havia aprendido. Percebíamos que a professora estava realizando um ótimo trabalho e interagiu muito bem com o estudante.

Ele apresentava resistência à escrita, mas a professora falava-lhe que o deixaria brincar se primeiro fizesse a tarefa, e assim ela fazia. Estava aprendendo a escrever seu nome e começando a identificar os numerais de um a cinco. A professora geralmente trabalhava o numeral relacionando-o às quantidades com recursos concretos (palitos de picolé, tampas de garrafas e sementes). No momento da aplicação da avaliação inicial, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de leitura e escrita, na fase pré- alfabética.

No momento do retorno à escola no mês de novembro, ao final do ano letivo, foi verificado se ocorreram melhorias em sua aprendizagem, para felicidade de todos, detectou-se avanços. O estudante já estava não só lendo e escrevendo as vogais, como já lia as suas junções e identificava várias letras do alfabeto com seus devidos sons, conseguia escrever seu nome sem ajuda, reconhecendo todas as letras. Também obteve avanços na escrita, pois conseguia fazer cópia de pequenos textos de livros em seu caderno. Estava reconhecendo e nomeando os numerais de 0 a 20 e relacionando-os às suas quantidades. Além disso, estava adquirindo noções de adição de quantidades, reconhecendo formas geométricas e identificando cores primárias e secundárias.

A professora relatou que deu continuidade ao trabalho pedagógico, sempre estimulando a participação do estudante em todas as atividades, estimulando-o a prestar atenção em suas explicações, adaptando as atividades, mas sempre trabalhando os mesmos conteúdos trabalhados

com o restante da turma e utilizando uma diversidade de recursos com numerais e letras móveis, jogos, dentre outros materiais. Também estabelecia um tempo maior para ele realizar as tarefas.

No que se refere aos aspectos socioemocionais, seu comportamento estava bem melhor, pois já não jogava mais as mochilas dos colegas ao chão, nem os pratos e copos do lanche para o alto. Ao realizar a avaliação final para verificar a fase do processo de leitura e escrita, ele foi classificado na segunda fase, fase alfabética - parcial.

6.1.3 Perfil do Estudante da Escola C (EEC)

O estudante da escola C (EEC), no momento da pesquisa possuía 10 anos e estava matriculado em uma turma regular do 3º ano do Ensino Fundamental composta por 38 estudantes. Ele frequentava as aulas no turno matutino e no turno vespertino frequentava a SRM, na qual só podia comparecer uma vez na semana, pois sua família só tinha condições de levá-lo um dia no contraturno. Ele não estava participando de nenhuma terapia, apesar de ter pequenos problemas motores. O estudante morava com sua mãe e mais cinco irmãos.

Na sala de aula, observamos que ele interagiu com os colegas e participava de todas as atividades propostas na escola. Os seus colegas o aceitavam sem qualquer preconceito ou discriminação, compreendendo muito bem suas dificuldades e auxiliando-o quando necessário. Após alguns dias de observações, foi possível identificar que possuía algumas habilidades que poderiam contribuir para a aprendizagem dos conhecimentos escolares, dentre as quais podemos citar: atenção, memória, compreensão, expressão verbal, além de demonstrar interesse e envolvimento na realização de algumas tarefas por até uns 30 minutos.

Com relação ao processo de aprendizagem, ele apresentava bastante dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e realizava as atividades em um ritmo próprio, necessitando de um tempo mais longo para concluir as tarefas. Muitas vezes, apresentava falta de motivação para realizar as atividades, o que acarretava prejuízos aos seus progressos escolares. As atividades oferecidas para o estudante pela professora, na maioria das vezes, eram diferenciadas das atividades dos demais, pois os conteúdos eram totalmente diferentes e as atividades eram muito repetitivas, geralmente atividades de coordenação motora fina, pintura, recorte e colagem.

Percebemos pouco interesse dos profissionais da escola para realizar um trabalho pedagógico que atendesse às necessidades e especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial inclusos em turmas regulares da escola. Alguns funcionários relataram que não possuíam conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com esses estudantes.

Em um dos dias de observações, a professora comentou que não era possível realizar nenhuma adaptação curricular para o estudante C, devido ao seu nível de conhecimento estar muito abaixo do normal, pois não conhecia nenhuma letra do alfabeto, não sabia sequer escrever seu próprio nome e só estava na turma regular por causa da tal “inclusão”.

Após a aplicação das atividades, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de aquisição da leitura e da escrita que é a fase pré-alfabética. No retorno a escola no quarto bimestre (no mês de novembro), o estudante permanecia com as mesmas dificuldades e foi novamente classificado na fase pré-alfabética.

6.1.4 Perfil do Estudante da Escola D (EED)

A estudante da escola D (EED) no período da realização da pesquisa tinha 9 anos de idade e estava matriculada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental formada por 37 estudantes. Ela vivia com seus pais e com três irmãos mais velhos. Estudava no turno vespertino e no turno matutino frequentava a SRM duas vezes na semana às quartas e quintas-feiras. Nasceu prematura de 6 meses e era bastante superprotegida por todos da família. Tinha diagnóstico de DI e apresentava pequenas dificuldades motoras amplas. Fazia acompanhamento regularmente com um médico neurologista, porém não recebia nenhum atendimento de outros profissionais da área da saúde como fisioterapeuta, psicólogo ou fonoaudiólogo.

Sua frequência à escola era muito boa, sendo uma das estudantes mais assíduas e tinha bons hábitos de higiene pessoal. Na sala de aula, apresentava agitação, caminhando pela sala, mas quando a professora solicitava que a estudante se sentasse em seu lugar, ela obedecia e conseguia na maioria das vezes, seguir regras. Ela tinha boa fluência verbal, conseguindo manifestar sentimentos e desejos. Apesar disso, apresentava pouca concentração e atenção, necessitando de orientações para realizar as atividades. Geralmente realizava atividades de recorte, colagem e pintura e mesmo com algumas dificuldades motoras conseguia do seu jeito, fazer as tarefas. Não conseguia ainda realizar cópia de palavras, mas conseguia tracejar algumas letras na forma bastão, porém sem identificá-las. Sabia contar de 1 até 5, mas sem relacioná-los às suas respectivas quantidades. Ela necessitava estar constantemente sendo estimulada para a realização das atividades, pois se dispersava com muita facilidade, demonstrando interesse por outros objetos da sala de aula.

A professora era muito atenciosa, não deixava a estudante para nada, até mesmo quando necessitava ir à outra dependência da escola como secretaria ou diretoria, levava a estudante consigo. No que se refere ao desenvolvimento de trabalho pedagógico, elaborava várias atividades, entretanto,

não conseguia relacionar as atividades que oferecia à estudante aos conteúdos que ensinava aos demais colegas da turma. Assim, o desenvolvimento da ED ficava comprometido, pois não tinha acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares referentes ao ano\serie que estava matriculada.

Com a aplicação da avaliação inicial para verificação da fase do processo de aquisição da leitura e da escrita, a estudante foi classificada na fase pré- alfabética. E com a aplicação da avaliação final, foram constatados poucos avanços e novamente foi verificado que a estudante permanecia na primeira fase.

6.1.5 Perfil do Estudante da Escola E (EEE)

O estudante da escola E (EEE) tinha 8 anos e estava matriculado em uma turma regular do 1º ano do Ensino Fundamental no turno matutino composta por 35 estudantes. No contraturno, frequentava regularmente a sala de recursos multifuncional. Ele iniciou sua vida escolar aos quatro anos de idade. Além da DI também tinha diagnóstico de epilepsia com várias crises convulsivas que eram controladas com uso de medicação indicada por médico neuropediatra.

O estudante residia com seus pais, duas irmãs e um irmão mais novo. Somente seu pai trabalhava para o sustento da família. No contexto familiar, gostava de assistir televisão, apresentando preferência por desenhos animados, também gostava de brincar com o irmão, mas não permitia que o irmão pegasse em seus brinquedos ou em qualquer outro objeto que lhe pertencesse.

Na escola, conseguia interagir com todos os colegas da sua sala de aula, com os professores e funcionários, brincava no horário do recreio e apresentava autonomia para transitar pelos ambientes escolares. Porém, ele às vezes apresentava alterações de humor, principalmente quando era contrariado ou quando não era permitido que ele fizesse algo que não podia, como pegar algum objeto, material ou jogo pedagógico em momentos indevidos. Quando ele apresentava esse comportamento, sua família era chamada para buscá-lo na escola mais cedo.

O estudante demonstrava possuir déficits na coordenação motora fina e ampla, com pequenos comprometimentos no equilíbrio e uso do lápis, apresentando dificuldades no traçado de desenhos, letras e numerais. Ele conseguia compreender várias instruções da professora e realizar as atividades de vida diária, ir ao banheiro, buscar água e o lanche, porém, apresentava dificuldades para compreender informações e comandos mais complexos. Conseguia se concentrar e às vezes, conseguia respeitar regras, sabia expressar de forma verbal, desejos e emoções.

Apresentava dificuldades no desenvolvimento cognitivo, pois ainda não possuía noções de cores, formas e tamanhos, não dominava a leitura e escrita, mas conseguia realizar reconhecimento de

objetos em imagens e ilustrações e criar pequenas historinhas a partir delas. Identificava também personagens de filmes e desenhos, conseguia participar de conversas em grupo, demonstrava interesse por contações de histórias infantis. Quanto aos conceitos matemáticos, apresentava dificuldades na construção da ideia de números e de classificação, o que deixava a sua capacidade de abstrair, ordenar e compreender os fatos matemáticos comprometidos. Seu pensamento lógico-matemático ainda estava na fase concreta. Apesar de apresentar insegurança para realizar as atividades, após várias instruções e orientações, ele conseguia realizá-las.

A professora era muito atenciosa, sempre estimulava o estudante a participar e realizar as atividades, no entanto não realizava as adaptações necessárias, inclusive não fazia adaptações (engrossamento) nos lápis para facilitar o seu manuseio.

No primeiro momento em que foi aplicada a avaliação, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de aquisição da leitura e da escrita. No segundo momento, ao final do ano letivo, ele apresentou melhorias na aprendizagem das cores e formas geométricas e apesar de ter aprendido a escrever o seu nome, ele pouco progrediu, com relação à aprendizagem da leitura e escrita, sendo classificado ainda na primeira fase.

Ao final da pesquisa, após a aplicação das avaliações finais, constatou-se que somente um dos cinco estudantes apresentou avanços significativos em sua aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita e dos conhecimentos matemáticos. O que pode ser observado na figura 55.

Figura 54

Resultados das aplicações das avaliações iniciais e finais para verificação das Fases de Desenvolvimento da Leitura e Escrita

Estudantes	Avaliação Inicial		Avaliação Inicial		Estudantes	Avaliação Final		Avaliação Final	
	1 Fase	2 Fase	3 Fase	4 Fase		1 Fase	2 Fase	3 Fase	4 Fase
EA	X				EA	X			
EB	X				EB		X		
EC	X				EC	X			
ED	X				ED	X			
EE	X				EE	X			

Nota. Fonte: Própria Autoria.

6.2. Análise dos Resultados da Pesquisa de Campo (Estudos de Caso)

Ao observar a figura 55, percebe-se que somente o estudante da escola B (EEB), conseguiu obter avanços em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto os demais EEA, EEC, EED e EEE, não apresentaram indícios significativos de melhorias ou progressos em sua aprendizagem.

Analisando o trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas regulares nas quais os estudantes EEA, EEC, EED e EEE frequentavam, podemos afirmar que foram notórias as dificuldades dessas profissionais para a realização de uma prática pedagógica satisfatória e significativa, capaz de contribuir de facto para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

O facto dos estudantes EEA, EEC, EED e EEE estarem realizando atividades diferentes das atividades realizadas pelos demais estudantes de sua turma e totalmente desassociadas dos conteúdos previstos no currículo, ocasionaram danos ao seu processo de aprendizagem. Conforme afirma Redig (2010), um dos maiores obstáculos ao processo de inclusão dos estudantes com DI são os conteúdos transmitidos a eles, pois são transmitidos sem nenhum significado e não são compatíveis ao ano\ série que eles frequentam.

As descrições dos momentos de observações nas salas de aula, permitiram perceber que as docentes não realizaram a flexibilização e as adequações curriculares necessárias, e sim eliminaram conteúdos de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes, substituindo-os por outros muito mais fáceis, o que contrapõe a ideia defendida por Vygotsky (1997), quando ele diz:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais.

A redução do horário de aulas da estudante EEA que permanecia na escola somente por um período de três horas diárias e as saídas mais cedo do estudante EEE, fragilizava ainda mais a sua aprendizagem, além de alijá-los do seu direito de frequentar a escola por 4 horas diárias por 200 dias letivos. Esse direito está previsto no artigo 24, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases 9494\96:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

No que se refere ao comentário proferido pela professora do estudante EEC, nos leva a inferir que a professora parecia desconhecer que cada criança é um ser único, progride de acordo com seu ritmo próprio de desenvolvimento, e que as crianças com DI necessitam de um apoio pedagógico diferenciado e de adaptações curriculares. Segundo Vygotsky (1997) Pessoas com deficiência nascem dotadas de potencialidades e capacidades, porém para que essas potencialidades e capacidades se desenvolvam é necessário que sejam oferecidos os recursos e materiais necessários, ou seja, as condições e estímulos ambientais imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Através das observações no segundo momento de retorno as escolas, foi notório que as docentes não tiveram a preocupação de organizar e realizar intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, visto que ao final do ano, observou-se que as atividades oferecidas para eles continuavam sendo dissociadas dos objetos de conhecimento (conteúdos) curriculares.

Segundo Cunha e Magalhães (2011) as instituições escolares devem conhecer o nível de desenvolvimento de seus estudantes, motivando-os e trabalhando em prol de novas conquistas psicológicas, não realizando um trabalho direcionado para atender as etapas cognitivas e intelectuais já alcançadas, devem dispensar esforços para que os estudantes atinjam outros estágios e adquiram outros conhecimentos ainda não incorporados em suas estruturas cognitivas, dessa forma, os professores devem estar cientes de sua função e de seu papel que é o de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, estimulando-os para que ocorram progressos em sua aprendizagem que com certeza não aconteceriam de forma espontânea.

É necessário entender que o processo ensino aprendizagem dos estudantes com diagnóstico de DI inclusos em turmas regulares, deve percorrer os mesmos passos do processo de ensino dos demais estudantes de sua turma, exigindo apenas que sejam realizadas as adequações curriculares para ajudá-los na apropriação dos conhecimentos. Dessa forma, os objetos de conhecimento (conteúdos) devem ser adaptados para permitir sua maior e melhor compreensão, porém não devem ser substituídos por outros, nem desagregados ou desassociados dos conteúdos transmitidos e ensinados para os outros estudantes da mesma classe.

Dessa forma, foi evidenciado que as escolas receberam os estudantes, porém as práticas realizadas nesses espaços, não foram suficientes para o desenvolvimento das suas potencialidades. Em função disso, é possível afirmar que não houve inclusão de fato. A inclusão não acontece somente dando oportunidades para os estudantes com deficiência serem matriculados nos mesmos espaços frequentados por estudantes sem comprometimentos cognitivos, ela somente acontece verdadeiramente, quando os estudantes com deficiência se sentem acolhidos e desenvolvem sentimentos de pertença, quando são preparados para a vida e quando são oferecidas as condições necessárias para aprenderem os conhecimentos previstos no currículo. Segundo Mitter (2003, p. 16)

A inclusão não se consolida apenas pelo ato de colocar crianças com NEE nas escolas regulares, mas acontece por meio de mudanças nas escolas para torná-las mais adequadas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas, preparando-os para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Considerando o processo de inclusão do estudante EB, podemos afirmar que nesse caso, houve o acesso, a participação e a aprendizagem em função de alguns fatores. Em primeiro lugar, a escola se organizou para receber o estudante com DI, pois todos os funcionários abraçaram a causa, passando a auxiliar a professora que teve condições de desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório. Segundo Ferrari e Sekkel (2007, p. 644):

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão.

Outro aspecto positivo identificado no caso do EB foi a postura da professora que se empenhou para efetuar um trabalho pedagógico a fim de atender as necessidades dele. Buscou realizar as

adaptações curriculares, adequando suas metodologias e organizando atividades compatíveis com os ritmos de desenvolvimento do estudante. Essa profissional não enxergou somente a deficiência, mas conseguiu antes de qualquer coisa, perceber que o estudante é um ser humano que necessita ser educado e que possui o direito de aprender como toda e qualquer criança de sua idade.

Benevides e Santos (2016), relatam que o professor, perante a sua competência, deve se adequar as situações de aprendizagem repensando sua metodologia, adequando-se a elas. É necessário que o professor se envolva com seus alunos, buscando melhorar cada vez mais sua forma de ministrar as aulas, estabelecendo na sala de aula um clima de harmonia e cooperação, que possibilite o desenvolvimento do aluno com DI, sem tratá-lo de maneira diferente, não há necessidade de preparar uma aula diferenciada para aquele aluno com necessidades especiais, ou seja, ele pode adaptar atividades para atingir o objetivo com todos, independentemente de suas possibilidades intelectuais.

Diante dos resultados da pesquisa, é visível que no que se refere à participação e aprendizagem dos estudantes com DI em espaços de inclusão educacional (turmas regulares), o sistema público municipal de ensino do município em estudo, ainda tem muito a avançar, pois os estudantes pouco estão aprendendo os conhecimentos previstos no currículo, o avanço da maioria deles relaciona-se aos aspectos referentes a socialização e desenvolvimento de atitudes e hábitos de higiene.

É ainda de suma importância a criação de políticas de formação continuada e em serviço para que os professores consigam intervir de forma adequada na promoção da aprendizagem dos estudantes, identificando o nível de desenvolvimento de cada um e realizando as adequações curriculares necessárias.

Há a necessidade de políticas públicas para contratação de professores auxiliares ou de profissionais de apoio para ajudarem os docentes titulares das turmas, pois os docentes sozinhos com turmas numerosas sentem dificuldades para realizar um trabalho com competência. No que se refere à condição dos pais, necessitam de um maior apoio principalmente financeiro, para terem condições de levarem regularmente seus filhos para as SRM e para terem acesso às terapias necessárias ao seu desenvolvimento.

Poucos são os estudantes com DI que conseguem atingir desenvolvimento acadêmico, ou seja, que conseguem aprender os conteúdos previstos, contudo, isso não acontece exclusivamente em função de suas condições cognitivas, mas sim em função de práticas tradicionais de professores e das precárias condições em que é desenvolvido o trabalho pedagógico, na maioria dos casos em salas de

aulas superlotadas, sem o auxílio de profissionais de apoio ao estudante e ao professor titular da sala regular.

Considerações Finais

Documentos legais brasileiros elaborados na década de 1990, como o ECA e a LDBN 9394\96, já faziam a previsão da necessidade de efetivação de políticas educacionais inclusivas no país, no entanto, o boom²² da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, somente ocorreu a partir do ano de 2008, quando os representantes do MEC apresentaram à sociedade o documento intitulado “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Assim, houve a desconstrução da concepção de Educação Especial que se configurava em um sistema paralelo de ensino oferecendo educação a estudantes com deficiência em espaços separados (segregados). Com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial constitui-se em uma modalidade de ensino que vai dar suporte aos estudantes com deficiência, realizando Atendimento Educacional Especializado, possibilitando que esses estudantes se desenvolvam satisfatoriamente em turmas regulares na companhia de outros estudantes sem deficiência.

Além disso, o documento estabelece o público-alvo da Educação Especial que é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento²³ e altas habilidades\superdotação. E ainda, postula que os estudantes público-alvo da educação especial têm direito ao acesso, participação e aprendizagem.

Antes da publicação do documento, os sistemas de educação brasileiros na prática, realizavam dois tipos de educação: a educação especial, voltada para o atendimento de estudantes com deficiência, realizada em escolas e classes especiais; e a educação regular ofertada para estudantes sem deficiência em turmas regulares de escolas comuns. Sendo assim, os profissionais que atuavam atendendo os estudantes com deficiência eram somente aqueles que se identificavam com a causa da educação especial e em função disso, buscavam conhecimentos. No entanto, os demais profissionais não buscavam formação na área porque não desenvolviam trabalho pedagógico para o público da educação especial.

Com o novo Paradigma da inclusão, as escolas de ensino regular passaram a matricular estudantes com deficiência, e todos os professores passaram a recebê-los em suas turmas. Dessa forma, foi indiscutível a necessidade de operacionalização de mudanças nos ambientes escolares, nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos profissionais da área da educação para receber de maneira

²² Desenvolvimento acelerado

²³ O termo utilizado atualmente para se referir às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento é Transtorno do Espectro Autista. (DSM-5, APA, 2013).

satisfatória, todas as crianças e estudantes juntos. Assim foram impostos às escolas vários desafios, principalmente aos professores que são os profissionais que atuam diretamente com as demandas de estudantes.

Após a implementação da política de inclusão no sistema municipal público da cidade de Manaus, foi notório o aumento de matrículas de estudantes com deficiência, principalmente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual em turmas regulares, esse fato, provocou inquietações e insatisfações nos profissionais da educação: gestores, coordenadores pedagógicos e principalmente professores, passaram a relatar as suas dificuldades para desenvolver trabalho pedagógico com a diversidade, ou seja, com turmas heterogêneas, compostas por demandas de estudantes com diferentes características.

Partindo dessa realidade, este estudo permitiu a realização de uma análise sobre os impactos da política de inclusão total²⁴, colocada em prática pelo sistema municipal de ensino de Manaus, no cotidiano dos profissionais da educação, no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual que foram incluídos em turmas regulares do Ensino Fundamental. Teve como questionamentos as seguintes perguntas: _como está acontecendo a inclusão do estudante com deficiência intelectual no sistema regular de ensino municipal? _As práticas inclusivas das escolas públicas municipais da cidade de Manaus estão promovendo o sucesso e a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual? Será que foi devidamente planejada a implementação das políticas públicas para a Inclusão no município de Manaus?

A presente investigação teve como objetivo primário: Compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus.

Nossos objetivos secundários foram: 1. **Analisar** os documentos legais (leis /decretos) que orientam a política de inclusão no território brasileiro, bem como os direitos educacionais assegurados aos alunos com deficiência intelectual; 2. **Averiguar** as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes que receberam alunos com deficiência intelectual tanto nas turmas regulares do ensino fundamental quanto nas salas de recursos multifuncionais; 3. **Conhecer** a concepção de pais, gestores e coordenadores pedagógicos a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual efetivado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Manaus; e 4-

²⁴ Concepção de que todos podem e devem ser matriculados em turmas regulares.

Verificar os benefícios do processo de inclusão na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

Visando o alcance dos objetivos foi desenvolvida uma investigação tendo como base a abordagem qualitativa (Oliveira, 2020) e a realização de estudos de caso (Yin, 2015). O aporte teórico foi produzido a partir de uma revisão de literatura, análise de documentos internacionais e nacionais que fazem previsão das políticas de inclusão e orientam como o público-alvo da educação especial deve ser recebido nas escolas regulares, e os dados empíricos, por meio da realização de entrevistas com vinte profissionais que atuam nas escolas regulares (cinco gestores, cinco coordenadores pedagógicos, cinco professores de turmas regulares e cinco professores de Salas de Recursos multifuncionais) e dez pais responsáveis por estudantes de turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (cinco responsáveis por estudantes com deficiência intelectual e cinco responsáveis por estudantes sem deficiência). Além disso também houve a observação e aplicação de testes a cinco estudantes com deficiência intelectual inclusos em turmas regulares.

Com relação ao primeiro objetivo, organizamos o quadro teórico por meio da leitura de obras de vários autores como Correia (2010), Vygotsky (1997, 1984, 2001, 2004, 2008) Servilha (2014), Piccollo (2015) e de documentos legais internacionais como: Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também consultamos leis e decretos nacionais tais como, a LDBN 9394\96, o Plano Nacional de Educação (2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), Resolução CNE/ CEB n. 04 /2009, o Plano Nacional de Educação (*Lei n.º 13.005*, 2014), Lei Brasileira de Inclusão (*Lei nº13.146*, 2015), Resolução N.º. 011 de 02/06/2016, os quais abordam que a educação é um direito de todos os estudantes e a todos devem ser assegurados o acesso ao currículo e à aprendizagem nos espaços das turmas regulares.

Para o alcance do segundo objetivo, entrevistamos dez professores. Os dados da pesquisa revelaram que os professores das turmas regulares possuem poucas expectativas a respeito do potencial e capacidade de aprendizagem de estudantes com DI, em função de ainda possuírem uma concepção orgânico- biológica com a crença de que a deficiência intelectual é incapacitante. Dessa forma, suas práticas pedagógicas são influenciadas por essa ideia, levando-os a geralmente a oferecer atividades mais fáceis, incompatíveis com o currículo da série / ano em que o estudante está matriculado.

Em suas próprias falas fica explícito que a formação que receberam não os capacitou a

desenvolver trabalho pedagógico adequado com estudantes com deficiência, visto que cursaram somente um componente curricular relacionado à educação especial com carga-horária reduzida, com muita teoria e com pouca ou nenhuma prática, o que justifica sua dificuldade na realização das adaptações e adequações necessárias para que os estudantes aprendam os conhecimentos previstos. Segundo os professores, outro aspecto que causa dificuldades é a falta de profissionais de apoio ou auxiliares para ajudá-los, pois as turmas possuem um excessivo número de estudantes que em algumas salas chega até a 40.

As dificuldades dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais se relacionam à ausência de um trabalho colaborativo com os professores das turmas regulares em função da falta de organização da própria escola, cujos gestores não organizam espaço-tempo para que aconteça esse intercâmbio de informações a respeito do desenvolvimento dos estudantes com DI, assim dificultando o planejamento de ações tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos discentes.

Para o alcance do terceiro objetivo, foram entrevistados gestores, coordenadores pedagógicos e pais (responsáveis) por estudantes com deficiência e sem deficiência. Os gestores e coordenadores pedagógicos também possuem percepções acerca da DI aproximadas à concepção médico-clínica que se contrapõe ao modelo histórico social, desconsiderando as influências dos fatores sociais e ambientais no processo de desenvolvimento dos estudantes com DI. Portanto, tanto quanto os professores das turmas regulares, apresentam baixas expectativas quanto a aquisição de conhecimentos e aprendizagem acadêmica dos estudantes com deficiência intelectual, apesar disso, afirmam que são favoráveis à inclusão, relatando que os estudantes com deficiência apresentam melhorias em seu desenvolvimento, principalmente no que tange aos aspectos socializadores e nos hábitos e atitudes, além disso, os estudantes sem deficiência se beneficiam do processo de inclusão aprendendo a respeitar e conviver com colegas de turma com diferentes características e deficiências.

Quanto aos pais de estudantes com deficiência intelectual, suas expectativas com relação à inclusão de seus filhos em turmas regulares eram as melhores, no entanto houve frustrações, pois o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes não aconteceram da forma que esperavam, houve exclusão nos espaços de inclusão e pouco desenvolvimento acadêmico, visto que não foram organizadas estratégias para que os estudantes se apropriassem dos conhecimentos curriculares. Os responsáveis relataram que houve melhorias na socialização, porém com relação à aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos não houve desenvolvimento. Em função disso, relatam que a inclusão tem acontecido de forma parcial, os estudantes com deficiência intelectual estão tendo acesso, mas falta mais participação e contato com os conteúdos curriculares para que possa ocorrer

aprendizagem.

O quarto objetivo diz respeito à verificação dos benefícios do processo de inclusão na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Para alcançá-lo, foi efetuada observação participante nas salas de aulas regulares de cinco estudantes com deficiência intelectual, sendo um do 1º ano, dois do 2º ano e dois do 3º ano do Ensino Fundamental, para os quais foram aplicados testes no início e ao final do ano letivo de 2022 para verificar se houve avanços nas fases do processo de alfabetização, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como também avanços na aprendizagem de conhecimentos matemáticos.

Os dados demonstraram que mesmo fazendo parte de escolas e realidades diferentes, percebemos pontos em comum no processo de inclusão de quatro deles. Os estudantes EEA, EEC, EED e EEE não apresentaram melhorias em seu desenvolvimento durante o espaço de tempo de um ano, não foram detectados avanços no processo de alfabetização, na aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Por meio das observações e avaliações das aprendizagens, verificamos que nesses espaços as práticas realizadas pouco contribuíram com as perspectivas da educação inclusiva, visto que o currículo não estava presente nas atividades propostas aos estudantes com DI que tiveram seu tempo escolar sendo ocupado com tarefas totalmente fáceis e dissociadas dos conteúdos curriculares previstos para os anos/ séries que estavam matriculados. Na realidade estavam sendo oferecidas atividades (recorte e colagem, coordenação motora, desenhos e pinturas) similares às de estudantes de creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). Batista e Tacca (2011) abordam que a inclusão em turmas regulares de estudantes com Deficiência Intelectual, tem assegurado seu direito a conviver em um espaço físico, possibilitando, às vezes sua socialização, mas nem sempre esse espaço vai proporcionar seu pleno desenvolvimento e sua aprendizagem.

Apesar de ter presenciado as experiências de inclusão dos quatro estudantes mencionados acima, que considerou-se insatisfatórias, visto que contribuíram para que esses sujeitos não tivessem seus direitos de aprendizagem garantidos, a experiência do estudante EB revela que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual é possível, só dependem das condições em que esse processo ocorre. Para receber o estudante EB a escola se organizou, todos os funcionários se envolveram no processo de inclusão. A professora acreditava no potencial do estudante, tinha boas expectativas sobre sua aprendizagem, demonstrou preocupações com as adaptações das atividades, assim o estudante demonstrou avanços em seu desenvolvimento social e acadêmico.

Vygotsky (1997) ao postular a origem social do desenvolvimento do ser humano e propondo

que o homem é produto das condições histórico-sociais, nos permite perceber que os aspectos biológicos orgânicos são subordinados aos aspectos sociais. Dessa feita, o desenvolvimento humano é um processo cultural que ao longo do tempo transforma-se em função das práticas sociais. Assim, podemos depreender que há possibilidades para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, sua deficiência, ou seja, sua condição biológica não pode ser considerada como limitadora do seu desenvolvimento, pois ele dependerá muito mais e acima de tudo das experiências sociais que forem proporcionadas e vivenciadas por esses discentes.

Os dados da pesquisa empírica, nos permitiram inferir que o sistema municipal de educação da cidade de Manaus, ainda não implementou de fato a educação inclusiva, pois ainda existem barreiras impossibilitando aos estudantes com deficiência intelectual inclusos em turmas regulares do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de suas potencialidades. Uma das barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, foram barreiras atitudinais²⁵.

A reorganização das escolas e as mudanças necessárias não ocorreram, mas devem ocorrer com a máxima urgência para que os fracassos no processo de escolarização dos estudantes com DI não se perpetuem e para que eles não continuem tendo o acesso ao conhecimento negado.

Os resultados do estudo, demonstraram que o sistema público municipal de Manaus, não se organizou para a implementação da inclusão, visto que para isso, há a necessidade de um planejamento para que as práticas sejam modificadas, e isso não ocorreu. A implementação de uma política de inclusão eficaz que traga benefícios não somente para os estudantes com DI, mas para todos os estudantes com NEE, requer uma organização sistemática e um amplo processo no qual todas as instituições e pessoas implicadas necessitam participar. Assim, o Estado, as instituições educativas, secretarias de assistência social, secretarias de saúde, de serviços sanitários devem ser acionadas, e todos os profissionais atuantes nessas instituições com as respectivas famílias dos estudantes com DI devem se envolver. (Tormo; Rico & Pérez, 2015).

Segundo Tormo; Rico e Pérez (2015), para que um sistema inclusivo seja implementado, deve haver um esforço conjunto no qual o governo deve participar, proporcionando financiamento a fim de garantir padrões de qualidade por meio da efetivação de formação de profissionais, criação de sistemas de dados que permitam o acompanhamento e avaliação dos resultados para que seja possível o planejamento de novas ações visando sempre as melhorias do processo.

Dessa forma, o sistema público municipal de Manaus necessita implementar políticas públicas

²⁵ “barreiras atitudinais são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015).

governamentais que garantam financiamento para:

a) formação continuada de profissionais que atuam nos centros de atendimento e Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvendo o AEE, bem como para os professores que já atuam na rede de ensino, para que sejam capazes de perceber as necessidades e especificidades de cada estudante, adequando metodologias, estratégias e recursos pedagógicos;

b) formação continuada aos gestores e coordenadores pedagógicos, a fim de proporcionar embasamento teórico- metodológico a esses profissionais dando possibilidades para eles auxiliarem os professores, além de fazê-los compreender que a inclusão se faz coletivamente, envolvendo todos os profissionais da escola e pais nesse processo;

c) bi- docência (defendida por Beyer (2009)), na qual o professor titular tem o auxílio constante de um professor com conhecimentos da área da educação especial trabalhando em parceria;

d) organização de espaço-tempo para os professores das turmas regulares e das Salas de Recursos conseguirem se comunicar e trocar ideias sobre o desenvolvimento e dificuldades dos estudantes com DI para traçar estratégias que favoreçam a aprendizagem desses discentes;

e) redução do número de estudantes nas salas de aula, formando-as com quantidade que permita aos professores realizarem um trabalho pedagógico de qualidade.

Finalizando, acreditamos que o propósito da investigação foi atingido, todavia, alguns pontos relevantes que gostaríamos de ter pesquisado, não foram contemplados, porém poderão fazer parte de futuros estudos. Um desses pontos seria ouvir as vozes dos estudantes com Deficiência Intelectual sobre a sua inclusão em turmas regulares e ouvir estudantes sem deficiência que possuem colegas de turma com deficiência intelectual. Ouvi-los, certamente seria muito importante e nos ajudaria a compreender ainda mais a problemática em estudo.

É válido ressaltar que o estudo se constituiu em um grande desafio que exigiu grande investimento pessoal e acadêmico em função da complexidade do objeto estudado, pela grande demanda de sujeitos entrevistados. Apesar disso, representou a realização de um grande sonho que foi desvelar a realidade sobre a inclusão no sistema público municipal de educação, conseguir verificar os obstáculos e sobretudo apontar caminhos para a melhoria desse processo.

Referências

- AAIDD. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. São Paulo: Artmed.
- Almeida, A. F. (2004). *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*. In L. V. E. L. Ramos (Coord.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 41-60). Valencia: Edición Culturais Valencianes.
- Almeida, M. A. (Org.). (2012). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE - São Paulo: SE.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). (M. I. C. Nascimento, et al., Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Aranha, M. S. F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, XI (21), 160-173.
- Arantes, L. N. C. (2021). *Práticas Pedagógicas de Acesso à Língua Escrita: um estudo em classe regular de ensino*. (Tese de doutorado, doutorado em Educação, História, Política e Sociedade). Universidade Católica, São Paulo.

- Associação Americana de Retardo Mental- AAMR (2006). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Association of Intellectual and Developmental Disability. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification.
- Azevedo, T. M. P. (2010). *A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS).
- Baggio, S. S. R. (2010). *Implementação da educação inclusiva em uma escola no município de Cristalina-GO* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS.
- Bardin, L. (2011). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, L. C.; Santos, W. S. (2013). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro, RJ: Quartet Faperj.
- Batista, A. S.; Tacca, M. C. V. R. (2011). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência*. Campinas: Átomo e Alínea.
- Belther, J. M. (2017). *Educação Especial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Benevides, V. A. D., & Santos, R. (2016). *Sobre a importância da mediação do professor no processo do ensino-aprendizagem com crianças com deficiência intelectual (DI)*. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 31-46. Bebedouro, SP.
- Beyer, H. O. (2009). *Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações pedagógicas*. In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas* (1ª reimpressão, p. 76). Porto Alegre: Editora Mediação.

- Bianchetti, L., & Freire, I. M. (Eds.). (2008). *Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania* (8a ed.). Campinas: Papirus.
- Bisol, C. A., & Valentini, C. B. (2011). *Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir-UCS\FAPERGS*.
- Black, D. W., & Grant, J. E. (2015). *Complemento essencial para o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: Guia para o DSM-5* (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. 12. ed. Porto: Porto Editora.
- Botur, G. C. B., & Manzoli, L. P. (2007). *Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto-SP. Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão*. Apresentado no IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.
- Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações.
- Braun, P. (2012). *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bruno, M. M. G. (2013). *A inclusão educacional de pessoas com deficiência: Limites e desafios para a cultura escolar*. In E. C. Konkiewitz (Ed.), *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: Uma visão transdisciplinar*. Editora UFGD: Dourados.
- Canguilhem, G. (2002). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Capellini, V. L. M. F. (2008). *Práticas educativas: Ensino colaborativo*. In V. L. M. F. Capellini (Ed.), *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE.
- Carlini, R. B. (2014). *Exclusão e alteridade: De uma nota de imprensa a uma note sobre a deficiência mental*. In A. Skliar (Ed.), *Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.
- Carneiro, M. S. C. (2006). *A Deficiência Mental como produção social: de Itard à Abordagem Histórico-Cultural*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e Escolarização*. Porto Alegre: Mediação.
- Carneiro, R. U. C., & Uehara, F. A. (2016). *A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11, 911-934.
- Carvalho, E. R. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediações.
- Carvalho, M. F. (2006). *Conhecimento e vida na escola: Convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados.
- Cassell, C., & Symon, G. (2012). *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications.
- Coelho, T. P. C., Barroco, S. M. S., & Sierra, M. A. (2011). *O conceito em compensação em L. S. Vygotsky e suas implicações para educação de pessoas cegas*. In Décimo Congresso Nacional de Pesquisa Educacional (CONPE), 10.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Serrano, A. M. (2008). *Inclusão e intervenção precoce: Para um começo educacional promissor*. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 145-154). Porto: Porto Editora.
- Costa, L. B. (2012). *Essas pessoas envelhecem... Saberes de adultos com deficiência intelectual* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunha, A. C. B.; Magalhães, J. G. (2011). *Oficina de aprendizagem mediada: Uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva*. Curitiba: Juruá.
- Dias, S. (2006). *Educação e inclusão: Projeto moral ou ético*. *Educação e Subjetividade*, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n. 02, p. 17-42.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência* (1ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Doll, E. A. (1941). *The essentials of an inclusive concept of mental deficiency*. *American Journal of Mental Deficiency*.
- Drago, R., & Pantaleão, E. (2013). *Educação especial no cenário educacional brasileiro*. In R. Drago & E. Pantaleão (Eds.), *Pedro & João Editores*, São Carlos, p. 63-82.

- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.W.
- Ehri, L. C. (2013). *Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário*. In: Maluf, M.R; Cardoso, M.C. (Orgs). Alfabetização do século XXI: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre, RS:Penso. p. 49-81.
- Ehri, L. C. (2014). *Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning*. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Esteban, M.P.S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH.
- Evangelista, R.R.N. (2019). *Formação e atuação de professores de alunos com deficiência*. 164 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós- graduação em Educação, Catalão.
- Fernandes, C. (1999). *À procura da senha da vida de senha a aula dialógica?* In: Veiga, L.P. A. Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papirus.
- Fernandes, E. M. (2010). *Da deficiência à funcionalidade: Novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual*. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Eds.), *Das Margens ao Centro: Perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva* (pp. 159-168). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Fernandes, M. J. S. (2020). *A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: Um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Recuperado de [inserir o link ou DOI, se disponível]

- Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). *Educação inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fontes, F. (2009). *Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73-93.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (2000). *What Definitions of Learning-Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
<http://dx.doi.org/10.1177/002221940003300303>.
- Franco, M. A. R. S. (2016). *Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise do Conteúdo* (3. ed.). Brasília: Liber Livro.
- Garcia, R. M. C. (1999). *A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: Contribuições Vygotskianas. Ponto de Vista*, 1(1), 4-90.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). São Paulo: Atlas.
- Glat, R., & Nogueira, M. L. (2002). *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração*, 14(24), 22-27.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Grossman, H. (1977). *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation- Revision*. Washington. American Association on Mental Deficiency Publisher.

- Hanreddy, A., & Östlund, D. (2020). *Alternate curricula as a barrier to inclusive education for students with intellectual disabilities*. International Electronic Journal of Elementary Education, January 2020, Volume 12, Issue 3, 235-247. DOI: 10.26822/iejee.2020358217.
- Herber, R. E. (1961). *A manual on terminology and classification in mental retardation* (rev. ed.). *Monograph Supplement to the American Journal of Mental Deficiency*, 64.
- Honora, M., & Frizanco, M. E. (2008). *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com a sociedade inclusiva*. São Paulo, SP.
- Iacono, J. P. (2012). *Língua Escrita, Deficiência Intelectual e Cognição: Algumas reflexões na perspectiva Histórico-Cultural*. In E. Rossetto & D. C. Real (Eds.), *Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação a partir de....* Cascavel: EDUNIOESTE.
- Imbernóm, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editores Associados.
- Jigyel, K, Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2020). *Benefits and concerns: parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1064-1080. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511761>
- Kauffman, J. ;Mock, D.R . ; Simpson, R.L. (2007). *Problems Related to Underservice of Students with Emotional or Behavioral Disorders*. V 33 n 1 p. 43-57, nov.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (2008). *Rationale for inclusive schooling*. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Krynski, S. (1969). Aspectos gerais da deficiência mental. In S. Kryski (Org.), *Deficiência mental*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- Lambert, N.; Nihira, K.; Leland, H. (1993). *Adaptive Behavior Scale School: Examiners Manual*, 2 edition. Austin. Texas: PRO- ED.
- Lara, P.T. (2016). *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) - São Paulo-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lei Federal nº 8069. (2002). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, 21 de dezembro.
- Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, *estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da União, de 12 de agosto.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/96, Seção I, p. 27833. Brasília, DF.
- Leite, C. A. R., Leite, E. C. R., & Prandi, L. R. (2009). *A aprendizagem na concepção histórico-cultural*. *Akrópolis*, 04, 203-210, out/dez.
- Lopes, I. A. (2018). *Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana*. São Paulo: s.n. Versão corrigida. 298 p. Tese (Doutorado-Programa de

Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais, desigualdades e diferenças. Linha de Pesquisa: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Ludke, M., & André, M. (2013). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, p. 128.

Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol.IV.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. (2010). *O desenvolvimento da escrita na criança*. In L. S. Vygotsky & A. R. Luria, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189.

Mantoan, M. T. E. (1989). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna.

Mantoan, M.T.E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer*. São Paulo: Summus.

Mariano, A. M., & Rocha, M. S. (2017). *Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora*. In E. Rossetto & D. C. Real (Eds.), *Anais XXVI Congreso Internacional International Conference - Economy, Business and Uncertainty: ideas for a European and Mediterranean industrial policy?* Reggio Calabria- Italia.

Martins, L. A. R., Pires, J., Nascimento da Luz Pires, G., Vieira de Melo, F. R. L. (Orgs.). (2007). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes.

Martins, L. A. R. et.al. (Org). (2006). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis. Vozes.

- Maturana, A. P. P. M., Mendes, E. G., & Capellini, V. L. M. F. (2021). *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: perspectivas da família e da escola. Paidéia 2019, Vol. 29, e 2925*. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2925> ISSN 1982-4327 (online version).
- May, T. (2001). *Pesquisa social. Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artemed.
- Mazzotta, M. (1987). *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). *Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. International Journal of Inclusive Education, 15*(7), 699-710. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>
- Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11*(33), set./dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>
- Mendes, E. G. (2008). *Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais*. In L. A. R. Martins, J. Pires, & G. N. L. Pires (Eds.), *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal, RN: EDDUFRN.
- Mendes, E. G. (2010). *Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, 22*(57), mayo-agosto. Disponível em: 46 Revista Professare, ISSN: 2238-9172, Cacador, v.7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enfermagem, 17*(4), 758-764.

- Mesquita, A. M. A., Rodrigues, J. R. B., & Castro, K. P. (2020). *Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização*. *Revista Exitus*, 10, 01-31. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-960.2020v10n1ID968>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468080>.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S.F., & Cruz Neto, O. G. R. (2015). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (34^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minetto, M. F. J. (2010). *Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Ministério da Educação (2001b). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm
- Ministério da Educação (1998). *Parâmetros curriculares nacionais Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2001a). *Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 17/2001. Aprovado em 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
- Ministério da Educação. (2001c). *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010) *Projeto de Lei nº 8.035*. Dezembro de 2010. *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020 e dá outras providências*. Brasília (DF): MEC.

Ministério da Educação. (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira (Inep)*. *Censo da Educação Básica 2010: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep.

Ministério da Educação. (2017). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. *Censo da Educação Básica 2017: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep.

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Ministério da Saúde. (2003). *CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: EDUSP.

Mitter, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Moraes, S. C. (2008). *Novas Ágoras: desenhos alternativos para políticas em educação*. Porto Alegre: Redes Editora.

Morato, P. P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem. Um estudo Sobre Cognição Especial de Crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Moscardini, S. F. (2016). *Deficiência intelectual e ensino aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

- Nóvoa. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed., p.15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, V. L. M. , & Manzini, E. J. (2020). *Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual*. *Revista Educação Especial*, 33, 1-20. Universidade Federal de Santa Maria -Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43241>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288022>.
- Oakland, T., & Harrison, P. L. (Eds.). (2008). *Adaptive behaviors and skills: an introduction*. In *Adaptive behavior assessment system II – clinical use and interpretation* (pp. 3-20). San Diego, CA: Elsevier.
- Oliveira, A. A. S. (2008). *Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões*. In A. A. S. Oliveira, S. Omote, & C. R. M. Giroto (Eds.), *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial* (p. 129-154). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Oliveira, C. M. (2016). *Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir das percepções das mães*. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação.
- Oliveira, E. S. (2010). *O Currículo Escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Natal, RN. 205 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação (Campus Natal).
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. de. (1992). *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. In *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

- Oliveira, M. K. de. (2007). *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In *Educação como exercício de diversidade*. Brasília, DF: UNESCO. Recuperado de http://forumeja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf.
- Oliveira, G. S. et. al. (2020). *Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?* In: Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG.
- Organização Mundial de Saúde. (2004). *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Montreal, Canadá, 4-6 outubro.
- Organização Mundial de Saúde. (2021). A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11): características, inovações e desafios para implementação. Asklepion: Informação em Saúde, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 104–118, 2021. DOI: 10.21728/asklepion.2021v1n1.p104-118. Disponível em: <https://asklepionrevista.info/asklepion/article/view/7>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- Padilha, A. (2001). *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados.
- Paixão, E. G. (2021). *Inclusão de aprendizes com Deficiência Intelectual: entraves encontrados pelos docentes no processo ensino e aprendizagem*. Diálogos e Diversidade, Jacobina- Bahia, v. 1, n. e12686, p. 01-13. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/article/download/e12686>
- Paixão, M. S. S. L. (2018). *Práticas Docentes em Classe Comum de Escolas Regulares para Alunos com Deficiência Intelectual*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Pan, M. (2008). *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz- EDUSP.

Piccolo, G. M. (2015). *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris.

Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2012). Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. *Revista Educação Especial*, 25(42), 29-42. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

Pimentel, S. C. (2012). *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: Mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Pletsch, M. D. A. (2009). *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. *Educar*, (33), 143-156.

Pletsch, M. D., & Braun, P. (2008). *A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção*. *Democratizar*, 2(2), 1-12.

Prieto, R. G. (2006). *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In V. A. Arantes (Ed.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Queiroz, M. A. (2007) Acessibilidade web: tudo tem sua primeira vez. 2007. Disponível em:< <http://www.bengalalegal.com/capitulomaq>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

Redig, A. G. (2010). *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas* (Dissertação de mestrado, PROPEd, UERJ).

Ribeiro, M. L; Jutras, F.; Rolande, L. (2015). Análise das Representações Sociais de Afetividade na Relação Educativa. *Psicologia da Educação*. São Paulo: 20. 1 sem. p.31-54.

Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Rodrigues, C.H; Quadros, R.M. (2015). *Apresentação: Estudos da Tradução e da Interpretação da Língua de Sinais*. Cadernos de Tradução, v.35, p.11-16.
- Rodrigues, O. M. P. R. (2008). *Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. In CAPELLINI, *Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE.
- Rodrigues, O. M. P. R., Capellini, V. L. M. F., & Santos, D. A. N. (2017). *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf.
- Rosa, M. V. F. P., & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, (8). Recuperado de <http://www.revistalusofona.org>
- Santos, T. C.C; Martins, L.A.R. (2015). *Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular*. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>.
- Santos, J. P., Luz Neto, D. R. S., & Sousa, M. S. M. (2022). *Desafios na Prática educativa na Educação Básica: concepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual*. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 3(9), 1-25. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

- Santos, S., & Morato, P. (2012a). *O comportamento adaptativo em Portugal*. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois* (pp. 19-33). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, S., & Morato, P. (2012b). *Idade e comportamento adaptativo*. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento adaptativo, dez anos depois* (pp. 133-148). Cruz Quebrada: Edição Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, T. C. C. (2012). *Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal).
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (7a ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Saussure, F. (2003). *Curso de Linguística Geral* (25a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Sawyer, R.; Mclaugglin, M.; Wingle, M. (1994). Is integration of students with disabilities happening? An analysis of national data trends over time. *Remedial and Special Education*, 15(4), 204-213.
- Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Conselho Municipal de Educação. (2021). *Currículo Escolar Municipal*. Manaus: MEC: CONSED: UNDIME.
- Secretaria Municipal de Educação de Manaus. (2016). *Resolução nº 011/CME/2016, de 02 de junho de 2016: Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, AM, 02 jun.
- Serrano, A. M. S. P. H. (2003). *Formal and informal resources among families with young children with special needs in the district of Braga, Portugal*. 2003. 335 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, PT.

- Serrano, A. M., & Correia, L. M. (2003). *Parcerias pais- profissionais na educação da criança com NEE*. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão e Necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 61-66). Porto: Porto Editora.
- Servilha, E. S. M. (2014). *A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo: considerações sobre o processo avaliativo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Mestrado em Educação).
- Silva, A. P. M., & Arruda, A. L. M. M. (2014). *O papel do professor diante da inclusão escolar*. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1).
- Silva, E. F., & Elias, L. C. S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*, 38, e26627. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826627>
- Silva, M. O., & Coelho, F. (2014). *Da Deficiência Mental à Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento*. *Revista Lusófona de Educação*, (28), 163-180.
- Silva, P. G., Menezes, H. C. S., & Oliveira, D. A. (2013). *Um estudo sobre a Defectologia na Perspectiva Vygotskyana: a aprendizagem da deficiência intelectual em reflexão*. In *XI Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. *Einstein*, 8(1), 102-106.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (2008). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). *What Are the Outcomes for Nondisabled Students?* Educational Leadership, 52(4), 36–40.
- Surjus, L. T. L. S., & Campos, R. T. O. (2014). *Interface entre deficiência intelectual e saúde mental: revisão hermenêutica*. Revista Saúde Pública, 48(3), 532-540.
- Tacca, M. C. (Ed.). (2011). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para estudantes com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea.
- Tormo, J.A.; Rico, G.M.; Perez, M.C. (2015). *Guia de Implementação de Práticas Baseadas na Evidência: desde a construção de sistemas em serviços para atendimento de pessoas com incapacidade*. Universidade Católica de Valencia.
- Tredgold, A. E. (1908). *Mental deficiency*. London: Tindall & Fox.
- UNESCO. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado de <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Recuperado de <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*.

Brasília: CORDE. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Valentin, F. O. D. (2011). *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

Varella, A. L. C., Borelli, L. M., Leite, L. P., & Martins, S. E. S. de O. (2011). *Análise comparativa de um documento de adequação curricular*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 183–195. doi: 10.21723/riaee.v5i2.3482.

Veltrone, A. A. (2008). *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

Vitaliano, C. R. (2010). *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL.

Vitorino, S. C. (2016). *A Avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública*. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras.

Vosgerau, D. S. A. R., & Romanowski, J. P. (2014). *Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas*. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08.

Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Havana: Científico-Técnica.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *Internalização das funções psicológicas superiores*. In M. Cole et al. (Orgs.), *A*

formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4a ed., pp. xxx). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1993). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (4a ed.). São Paulo: SCIPIONE.

Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. In *Obras completas> Tomo V*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1997). *Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 11-40). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S. (1997/2001). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Xin, W., Liu, C., Rupp, A. L., Yao, X., & He, C. (2021). 'Does the loss outweigh the gain?': inclusive teachers' belief systems about teaching students with intellectual disabilities in Chinese elementary classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008533>.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexo I

Autorização do Comitê de ética da Plataforma Brasil

CENTRO UNIVERSITÁRIO NILTON LINS	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE CARÁTER INTELECTUAL NAS TURMAS REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MANAUS: UMA ANÁLISE CRÍTICA À PARTIR DAS VOZES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO	
Pesquisador: JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	
Área Temática:	
Versão: 3	
CAAE: 60194016.6.0000.5015	
Instituição Proponente: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
DADOS DO PARECER	
Número do Parecer: 1.884.379	
Apresentação do Projeto: O estudo intitulado "Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Intelectual nas Turmas Regulares do Ensino Fundamental na Cidade de Manaus: Uma Análise Crítica a Partir das Vozes dos Sujeitos Envolvidos no Processo", cujos pesquisadores responsáveis são Jocilene Maria da Conceição Silva, tendo como orientadora a Drª Ana Maria Pereira da Silva Henriques Serrano, tem como objetivo geral Compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) de caráter intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus. Trata-se de um Projeto de Doutorado em Educação Especial. De acordo com as orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em função da Política de Inclusão, os alunos com NEEs de Caráter Intelectual estão sendo incluídos em turmas comuns do ensino regular e ao mesmo tempo recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra-turno, porém percebe-se que muitos docentes afirmam estar despreparados para o atendimento pedagógico com este grupo de alunos. Diante destas afirmações, queremos investigar de que maneira a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) do município de Manaus	
Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras Bairro: Flores CEP: 69.058-040 UF: AM Município: MANAUS Telefone: (92)3643-2170 Fax: (92)3643-2170 E-mail: wgarcia@niltonlins.br	

Página 01 de 06

Continuação do Parecer: 1.884.379

está implementando a política de inclusão de alunos com NEEs de Caráter Intelectual à partir da análise das vozes de todos que de alguma forma vivenciam esse processo, portanto indagamos o seguinte: Quais são as dificuldades encontradas pelos docentes para o desenvolvimento de trabalho pedagógico com alunos diagnosticados com NEEs de caráter intelectual? Qual a percepção de pais de alunos, gestores educacionais e alunos a respeito do processo de inclusão de alunos com NEEs de caráter intelectual? Dentro desse contexto, como está se desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem de alunos com NEEs de caráter intelectual? A pesquisa será desenvolvida na cidade de Manaus, quanto à metodologia da pesquisa, será uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Será realizado um estudo de caso em cinco (05) escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Manaus. Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa serão os grupos elencados a seguir: cinco (05) gestores que dirigem escolas que receberam alunos com NEEs de caráter intelectual incluídos; cinco (05) coordenadores pedagógicos que atuam em escolas que possuem alunos com NEEs de caráter intelectual incluídos; dez (10) docentes que atuam diretamente com alunos com NEEs de caráter intelectual incluídos, sendo cinco (05) das classes comuns e cinco (05) que atuam nas salas de recursos multifuncionais; cinco (05) alunos com NEEs de caráter intelectual diagnosticados que estão incluídos em turmas comuns do ensino fundamental; cinco (05) pais de alunos com NEEs de caráter intelectual e cinco (05) crianças coleguinhas de alunos com NEEs de caráter intelectual. Número total de sujeitos: 35. O instrumento utilizado na pesquisa serão as entrevistas semi-estruturadas, que serão aplicadas aos gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e pais. Essas entrevistas serão gravadas para posterior transcrição das falas dos envolvidos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Compreender quais as principais barreiras que dificultam o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) de caráter intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental, bem como os aspectos facilitadores do atual modelo de inclusão implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Manaus.

Específicos:

1. Analisar os documentos legais (leis /decretos) que orientam a política de inclusão no território brasileiro, bem como os direitos educacionais assegurados aos alunos com NEEs de caráter intelectual.
2. Averiguar as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes que receberam alunos com

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

Continuação do Parecer: 1.884.379

NEEs de caráter intelectual tanto nas turmas regulares do ensino fundamental quanto nas salas de recursos multifuncionais.

3. Verificar os benefícios do processo de inclusão na aprendizagem dos alunos com NEEs de caráter intelectual, no que se refere aos conhecimentos da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos.

4. Conhecer a concepção de pais, gestores e coordenadores pedagógicos a respeito do processo de inclusão de alunos com NEEs de caráter intelectual efetivado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus (SEMED).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

A pesquisadora informa que a pesquisa não oferecerá nenhum tipo de risco aos sujeitos participantes dada a natureza dos instrumentos de coleta de dados – entrevistas de caráter anônimo e de participação não obrigatória.

Benefícios

A pesquisadora informa que a pesquisa proporcionará aos educadores uma nova percepção a respeito da inclusão, possibilitando mudanças de práticas que promovam a melhoria do atendimento educacional e consequentemente a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças com NEEs de Caráter Intelectual. Com este estudo pretende-se contribuir subsidiando a implementação de políticas visando melhorias no atendimento educacional e aprendizagem dos alunos com NEEs de Caráter Intelectual, bem como, políticas de formação de docentes para atuar nas turmas regulares e salas de recursos com crianças que apresentam NEEs de Caráter Intelectual.

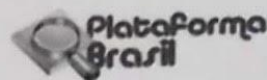
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada "Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Intelectual nas Turmas Regulares do Ensino Fundamental na Cidade de Manaus: Uma Análise Crítica a Partir das Vozes dos Sujeitos Envolvidos no Processo", ocorrerá por meio da abordagem qualitativa que tem como procedimentos técnicos, o estudo de caso. A pesquisa será realizada na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas em cinco escolas localizadas na zona sul, zona norte, zona Oeste, zona Leste I e Leste II todas da Secretaria Municipal de Educação.

Serão sujeitos da pesquisa 05 (cinco) gestores de escolas que possuem alunos com NEE's de

Endereço: Av. Profª Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 1.884.379

Caráter Intelectual incluídos, 05 (cinco) Coordenadores Pedagógicos dessas mesmas escolas, 10 (dez) docentes que atendem pedagogicamente alunos com NEE's de Caráter Intelectual, cinco (05) pais de alunos com NEE's de Caráter Intelectual, 05 (cinco) colegas de classe de alunos com NEE's de Caráter Intelectual, 05 (cinco) crianças com NEE's de Caráter Intelectual incluídas em turmas de Ensino Regular da rede municipal de ensino da cidade de Manaus. A pesquisadora não descreve quais serão os critérios de inclusão e exclusão que serão utilizados.

Como instrumento de coleta de dados a pesquisadora utilizará entrevistas semi-estruturadas para os participantes em geral e uma ficha de acompanhamento individual do aluno com NEEs.

Os dados serão analisados de acordo com técnica da análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto possui:

1. Folha de Rosto – Todos os campos devidamente preenchidos, assinada pelo pesquisador responsável, com assinatura e carimbo da instituição proponente.
2. Projeto – Completo.
3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – O TCLE foi redigido de acordo com a normatização da resolução 466/2012.
4. Currículo na Plataforma Lattes dos Pesquisadores: Estão anexados na plataforma.
5. Autorização do Local da Pesquisa. As cartas de autorização do local estão anexadas.
6. Instrumentos da Pesquisa. Não constam anexados na Plataforma, mais constam juntamente com as cartas de anuência.
7. Cronograma – Está completo e anexado na plataforma.
8. Termo de Assentimento – está anexado na plataforma.

Recomendações:

Recomenda-se que a coleta de dados tenha início somente após aprovação no comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu todas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Deliberação Ad referendum do colegiado do CEP:

Concorda-se com parecer do Relator, membro do COLEGIADO do CEP da Universidade Nilton Lins

Endereço: Av. Profª Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores CEP: 69.058-040
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 Fax: (92)3643-2170 E-mail: wgarcia@niltonlins.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS



Continuação do Parecer: 1.884.379

e considera-se o Projeto APROVADO.

O presente projeto está APROVADO e os interessados ficam informados de apresentar a este CEP os relatórios parcial e final do estudo, conforme prevê a Resolução CNS nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012, item VIII.2; item X.3 -b- e -c- e item X.3 -3- e -4-, utilizando o formulário de Roteiro para Relatório Parcial/Final de estudos clínicos Unicêntricos e Multicêntricos, proposto pela Conep.

Esclarece-se que a segunda via de cada TCLE assinada pelos participantes da pesquisa deve ser anexada ao relatório final e apresentados a este CEP/Unilnilton Lins ao término da pesquisa.

SMJ

Colegiado do CEP da Universidade Nilton Lins

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_425681.pdf	16/12/2016 18:13:55		Aceito
Outros	Carta_Resposta_3.pdf	16/12/2016 18:13:28	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_3.pdf	16/12/2016 17:53:00	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_entrevista_crianças_3.pdf	16/12/2016 17:52:26	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Autorizacao_dos_pais_para_crianca_participar_pesquisa_3.pdf	16/12/2016 17:51:44	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_3.pdf	16/12/2016 17:50:45	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
Outros	Jocilene.pdf	23/11/2016 11:54:57	JAIDA SOUZA DA COSTA	Aceito

Endereço: Av. Profª Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores CEP: 69.058-040
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 Fax: (92)3643-2170 E-mail: wgarcia@niltonlins.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
NILTON LINS**



Continuação do Parecer: 1.884.379

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_pais.pdf	16/11/2016 17:08:37	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Curriculum_orientadora.pdf	16/11/2016 17:05:55	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Doutorado_termo_de_assentimento_ent revista_crianças.pdf	16/11/2016 17:01:57	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre _Esclarecido.pdf	16/11/2016 17:01:19	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	16/11/2016 16:58:42	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recurso_comite.pdf	16/11/2016 16:55:17	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	21/09/2016 12:23:55	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/09/2016 13:08:42	JOCILENE MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 31 de Dezembro de 2016

Assinado por:

**Walter de Jesús Garcia-Parra
(Coordenador)**

Endereço: Av. Profº Nilton Lins, 3250 - Bloco: UNICENTER --> Sala 147/CEP Conj. Parque das Laranjeiras
Bairro: Flores **CEP:** 69.058-040
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3643-2170 **Fax:** (92)3643-2170 **E-mail:** wgarcia@niltonlins.br

Anexo II

Documento de Autorização para a Realização da Pesquisa nas Escolas Públicas Municipais de Manaus


PREFEITURA DE
MANAUS
SEMPRE AO SEU LADO
Educação

Ofício nº 0160/2015-SEMED/GSGE

Manaus, 29 de maio de 2015.

Ilustríssima Senhora
Jocilene Maria da Conceição Silva
Jurema Educacional Ltda
Rua Castro Alves, nº 99 - Aleixo
www.juremaeducacional.com.br
69060-040 Manaus - AM

Prezada Senhora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, e em atenção à **solicitação de pesquisa junto a escolas municipais**, intitulada: *"Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de caráter intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental na cidade de Manaus: uma análise crítica a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo"*, autorizamos o acesso de Vossa Senhoria às Escolas, juntamente com a **Carta de Anuência** e o **Termo de Compromisso** assinado, para arquivo nesta Secretaria.

Ressaltamos que se faz necessário informar que esta **SEMED** não se responsabiliza pelas despesas decorrentes dos trabalhos da pesquisa.

Atenciosamente,


EUZENI ARAÚJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2549 – Parque 10 de novembro - CEP - 69057-002
Telefone: 3632-2065 Fax: 3632-2645 | E-mail: semed@pmm.am.gov.br

amma 1694