



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

VANESSA GOMES ANDRADE

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES**

**CAMPINA GRANDE
2024**

VANESSA GOMES ANDRADE

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre.

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A553p Andrade, Vanessa Gomes.

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual no município de Queimadas-PB: concepções e práticas docentes [manuscrito] / Vanessa Gomes Andrade. - 2024.

50 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

"Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação - CEDUC".

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Práticas pedagógicas.
4. Deficiência intelectual. I. Título

21. ed. CDD 371.9

VANESSA GOMES ANDRADE

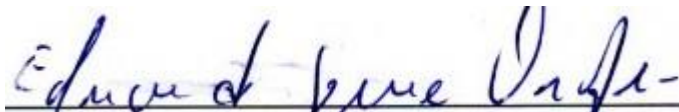
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS – PB: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

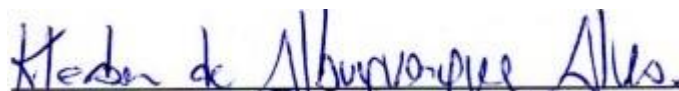
Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em: 18/11/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)



Prof. Me. Kledson de Albuquerque Alves



Profa. Esp. Gabriela Silva Araújo Lima

A minha mãe, pelo apoio, pela dedicação,
companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada dia de vida, por não ter me deixado desistir nos momentos mais difíceis, pois sei que estava sempre ajudando quando mais precisei.

À minha mãe Maria Leopoldina Gomes Moreno e ao meu pai José Antônio Andrade, por todo o amor, suporte, paciência e encorajamento para continuar estudando e procurando um futuro melhor. Ao meu marido por todo carinho, dedicação e compreensão nos meus momentos de estudo e nas idas e vindas da universidade. E ao meu filho por ser o meu suporte para nunca desistir, pois tudo é por ele.

Aos meus amigos de curso, em especial, Dayana Ferreira de Souza, por estar presente em todos os momentos, dando apoio, incentivo, força e carinho. Uma amiga que conheci na graduação e vou levar para a vida, estava sempre em parceria em todos os trabalhos acadêmicos, na monitoria, agradeço pela caminhada de todos os dias juntas.

A coordenadora de Educação Especial de Queimadas - PB, Aparecida Patrício, por todo apoio e incentivo durante essa jornada.

A professora colaboradora da presente pesquisa, pela disponibilidade e compromisso durante a coleta de dados.

Aos professores dessa graduação de Pedagogia da UEPB, em especial, a professora Dra. Leonilda Cordeiro Macêdo, que tive o privilégio de encontrar ao longo dessa jornada na monitoria, grata por todo o conhecimento compartilhado que fizeram uma grande diferença na minha caminhada acadêmica.

Aos participantes da banca, por disponibilizarem um pouco de seu tempo para examinar meu trabalho.

Por fim, mas não menos importante, ao professor Dr. Eduardo Gomes Onofre, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação, sempre me animando e dando forças para chegar até esse momento de conclusão de curso.

“Na vida há muito mais momentos comuns do que extraordinários. Esperamos na fila do mercado. Passamos horas indo para o trabalho. Regamos as plantas e alimentamos nossos animais de estimação. Felicidade é encontrar estantes de alegria nesses momentos corriqueiros” (Sonhim, 2017, p. 177).

RESUMO

O avanço das políticas públicas na área da educação especial na perspectiva inclusiva tem se mostrado eficazes para a construção da escola para todos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar a política de educação especial na perspectiva inclusiva com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental em escolas públicas no município de Queimadas-PB. A pesquisa foi motivada pelo interesse de investigar as práticas pedagógicas inclusivas que mediam o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na referida cidade. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa com uma abordagem qualitativa e descritiva. Como instrumento metodológico, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para tanto, foi feita uma entrevista com uma professora que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, da cidade. A análise dos dados será na perspectiva de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2024). Os resultados evidenciam que as práticas inclusivas norteadas pela política adotada pelo município, favorecem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, assim como as dificuldades ainda enfrentadas para garantir tal processo. Os dados coletados corroboram com os debates acerca da permanência escolar e desempenho acadêmico de estudantes com deficiência intelectual na cidade de Queimadas- PB.

Palavras-Chave: educação especial; inclusão; práticas pedagógicas; deficiência intelectual.

ABSTRACT

The advancement of public policies in the area of special education from an inclusive perspective has proven to be effective in building a school for all. In this sense, the main objective of this work is to investigate the special education policy from an inclusive perspective with students with intellectual disabilities enrolled in elementary school in public schools in the city of Quemada's-PB. The research was motivated by the interest in investigating the inclusive pedagogical practices that mediate the teaching-learning process of students with intellectual disabilities in that city. To achieve this objective, we conducted research with a qualitative and descriptive approach. As a methodological instrument, we used the semi-structured interview. For this purpose, an interview was conducted with a teacher who works in the Multifunctional Resource Room (SRM), in an elementary school, initial years, in the city. The data analysis will be from the perspective of Content Analysis by Laurence Bardin (2024). The results show that inclusive practices guided by the policy adopted by the municipality favor the teaching-learning process of students with intellectual disabilities, as well as the difficulties still faced in ensuring such a process. The data collected corroborate the debates about school retention and academic performance of students with intellectual disabilities in the city of Quemada's-PB.

Keywords: special education; inclusion; pedagogical practices; intellectual disability.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	A Pessoa com Deficiência Intelectual no Brasil: Descortinando Caminhos Históricos	16
2.2	As Diretrizes da Política Nacional Da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Aspectos Legais em Foco.....	27
3	METODOLOGIA	39
3.1	Tipo de pesquisa.....	39
3.2	Instrumento da pesquisa.....	39
3.3	Cenário e participantes da pesquisa.....	40
3.4	Metodologia de Análise de Dados.....	40
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4.1	Dados profissionais.....	42
4.2	O processo de inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual.....	43
4.3	As dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão das crianças com Deficiência Intelectual.....	45
4.4	Atividades pedagógicas que favorecem a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual.....	46
4.5	Como pode ser melhorado o processo de inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual na atualidade.....	47
5	CONCLUSÃO	49
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE – ENTREVISTA COM PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	54

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais específicas vem crescendo significativamente em número de matrículas nas escolas regulares em nosso país, o que exige do Estado, políticas públicas que atenda a diversidade dos estudantes. Isso ocorre devido a evolução histórica e legislativa, onde passa de educação com concepções de exclusão/segregação/integração para o processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial nas escolares regulares. Salientamos que os estudantes público alvo da educação especial são aqueles com algum tipo de deficiência de natureza física, mental, sensorial ou intelectual, Transtorno do Espectro Autista – TEA ou Altas Habilidades. Sabendo da crescente presença desse público na escola comum, é inevitável, antes de tudo, para a garantia do ensino – aprendizagem, a mudança de atitude, não apenas por parte dos docentes, mas de toda comunidade escolar. É preciso reconhecer e quebrar preconceitos, estigmas, estimulando o acolhimento e o respeito a diversidade humana.

Os resultados do censo escolar de 2023 publicado pelo Ministério da Educação (MEC) comprovam esse aumento significativo de matrículas. Os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que as matrículas na educação especial em toda a educação básica seguem crescendo (Brasil, 2024). Em comparação com dados de 2019 a 2023, o aumento foi de 1,25 milhões de matrículas em 2019 para 1,77 milhões em 2023. Esse aumento das matrículas nas escolas regulares nos mostra que as famílias vêm mostrando mais confiança na educação especial na perspectiva inclusiva na rede pública de ensino, assim como buscam garantir que seus filhos tenham o direito a educação e a inclusão social, em contrapartida, é importante políticas públicas eficazes para que seja garantido o direito de ensino-aprendizagem dessa parcela da população, sem tirar o direito de acesso ao currículo escolar e participação ativa dentro do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.

Esse aumento quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares no Brasil, claramente, iria se refletir no município de Queimadas-PB. O censo escolar do município em questão evidencia esse aumento gradativo nas escolas públicas municipais ao longo dos anos: em 2019 haviam 136

matrículas, 2020 - 172 matrículas, 2021- 215 matrículas, 2022- 253 matrículas e em 2023- 368 matrículas (Brasil, 2024). A partir da constatação, através dos dados oficiais, da presença de educandos com deficiência na sala de aula regular, é necessário a discussão de como as políticas públicas vem atuando para promover a inclusão desses estudantes, ou seja, além de terem acesso e permanência no espaço escolar, de fato está sendo garantido que os mesmos tenham acesso ao currículo e estão sendo estimulados a aprender dentro das suas capacidades e potencialidades, juntamente com os outros estudantes?

Salientamos que a defesa de uma educação para todos é proposta na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família[...]” (Brasil, 1988, p.123). Observamos que desde a constituição vem sendo discutida em convenções e em criações de normativos, a oportunidade de estudantes da educação especial ter o acesso equitativo ao currículo escolar na rede regular de ensino, ou seja, esse currículo, os métodos e os recursos são adaptados procurando atender as necessidades de cada estudante, constituindo assim a educação especial na perspectiva inclusiva. No que diz respeito a família, sua participação no processo de inclusão é essencial, tanto na vida social, pois é na família que a criança começa a aprender a ter autonomia e a interagir com o outro, quanto na escola, onde é procurado estabelecer parceria e apoio entre família e escola em prol do desenvolvimento integral do educando.

Nesse cenário, é necessário eliminar as barreiras, não só arquitetônicas, mas principalmente atitudinais e capacitistas, para que a pessoa com deficiência possa ter oportunidade à participação social. Para isso é necessário que os municípios ofertem profissionais qualificados para atuação na área, capazes de assegurar a inclusão de todos no espaço escolar, e conseqüentemente fora dela.

Diante do contexto apresentado, o presente trabalho visa responder a seguinte questão norteadora: Quais as diretrizes educacionais que o município de Queimadas, Paraíba, adota para incluir os estudantes com deficiência intelectual nas escolas públicas municipais, no ensino fundamental, anos iniciais?

Frente a questão norteadora e das problemáticas apresentadas, esse estudo tem como objetivo geral investigar a política de educação especial na perspectiva inclusiva com estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental em escolas públicas no município de Queimadas-PB. Os objetivos

específicos que nortearão o presente estudo são: abordar os recursos pedagógicos adotados no AEE que mediam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual no cenário da presente pesquisa; discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com Deficiência Intelectual matriculados na escola em questão; identificar as diretrizes nacionais da educação especial na perspectiva inclusiva que norteiam o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no município em evidência.

Como metodologia, foi utilizada uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva. A entrevista realizada tem como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada que tem como característica a utilização de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam a temática trabalhada. Para a análise de dados foi utilizada a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2024), procurando estabelecer uma compreensão sobre o tema investigado a partir de percepções individuais.

Diante do exposto, a autora do presente trabalho de conclusão de curso observa a importância de realizar um estudo que colabore com o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no referido município, abordando algumas reflexões sobre as práticas docentes que contribuem para combater o estigma dado as pessoas com deficiência intelectual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em busca de compreender o universo da pessoa com deficiência intelectual e discutir as concepções e práticas pedagógicas inclusivas para educadores trabalharem com esse público da educação especial na perspectiva inclusiva, buscamos autores que promovem respeito a diversidade, inclusão e educação para todos em suas obras. Para isto, traçamos um percurso histórico da pessoa com deficiência no Brasil do século XIX ao século XXI, com ênfase na deficiência intelectual, na tentativa de entender como o contexto social, cultural e político em relação a pessoa com deficiência evoluíram ao longo do tempo. Analisamos, ainda, o avanço das políticas públicas brasileiras voltadas para a inclusão e discutimos um currículo funcional para a vida prática do estudante da educação especial, garantindo acesso, permanência e acima de tudo desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar e no contexto social.

2.1 A Pessoa com Deficiência Intelectual no Brasil: Descortinando Caminhos Históricos

Ao falar sobre deficiência intelectual, é essencial nos remetermos aos aspectos históricos em relação as pessoas com deficiência em nosso país, proporcionando mais clareza sobre o conceito, assim como sobre o processo de implantação de serviços de atendimento a essa parcela da população. Essa trajetória revela contextos sociais, culturais e políticos que moldaram a forma como as deficiências são entendidas ao longo do tempo, assim como o processo de integração e inclusão dos mesmos, tanto na sociedade, quanto nas escolas públicas regulares brasileiras atualmente. Ao tratar da história da luta por direitos e reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos, rompendo com preconceitos, estigmas e barreiras sociais que subsistem até hoje, podemos entender os desafios atuais e a necessidade de perseverar em busca de uma sociedade equitativa e acessível a todos.

No entanto, para tratar sobre o processo histórico da pessoa com deficiência intelectual no Brasil, é necessário entender os conceitos que o definem.

Conforme Garghetti; Medeiros; Nuernberg (2013), ao longo de todo processo histórico, a condição que hoje conhecemos como deficiência intelectual, foi marcada

por conceituações diversas, o que atualmente, são considerados termos pejorativos, conforme novas estruturas teóricas foram sendo construídas em função da evolução no campo científico. O conceito mais propagado nos meios educacionais na atualidade, tem base no sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Segundo a mesma, a deficiência intelectual é entendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestados antes dos dezoito anos de idade. As pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades para aprender e realizar atividades simples do dia a dia e também apresentam uma idade mental inferior ao que realmente tem (Moreira, 2011).

Em síntese, embora seja codificada em uma classificação médica como doença ou classificando como transtorno mental, a deficiência intelectual não é um transtorno médico e nem mental. Refere-se a uma condição que começa na infância, é multidimensional e tem efeito positivo através dos apoios individualizados (AAMR, 2006). Esse apoio pode vir de dois aspectos: naturais, onde concerne aos recursos usados pela família e pela própria pessoa com deficiência, para promover o seu desenvolvimento. E os apoios de serviços como os de profissionais da educação, assistência social e de saúde.

Os primeiros marcos históricos da educação especial no Brasil têm sido estabelecidos no fim do século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard, pelo qual é considerado como o primeiro teórico de Educação Especial. Foram a partir dos trabalhos desenvolvidos por Itard que foi considerado que as pessoas com deficiência intelectual poderiam ser consideradas como passíveis de ser educadas, pois sua convicção era de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem.

Itard via a deficiência intelectual, ou o desenvolvimento bem sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados [...]

Desse modo, Jean Itard destaca uma visão sobre o desenvolvimento intelectual como um processo contínuo e cumulativo, ou seja, o desenvolvimento humano é construído através de fases, onde uma nova fase é construída a partir de uma anterior, assim, as habilidades e conhecimentos progressivamente vão se

tornando mais complexas, fazendo paralelo com teorias do desenvolvimento cognitivo construtivista, como a de Jean Piaget, que descreve o desenvolvimento da criança em estágios qualitativos, em que um novo estágio de desenvolvimento surge de uma reorganização e refinamento do estágio anterior. Então, na visão do médico Itard, haveria um caminho possível para o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual, o que outros autores da época não acreditavam ser possível. Isso sugere uma intervenção pedagógica contínua e sistemática, com o objetivo de maximizar os potenciais da criança. A metodologia de Itard obteve avanços consideráveis, pelo qual fundamentou a avaliação e a didática na área da deficiência intelectual.

Outra importante contribuição na época foi os trabalhos de Édouard Séguin, discípulo de Itard, ele foi o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e criticou a prevalência da visão médica da incurabilidade. A metodologia de Séguin consistia em estimular o cérebro por meio de atividades sensoriais e físicas, sendo influenciado por Pestalozzi, Froebel e Montessori, a quais os estudos dos mesmos se dirigiam a educação das pessoas com a supracitada deficiência. Os trabalhos desenvolvidos por Séguin pode ser considerado um marco na história, em virtude de que, além dos estudos teóricos e de sua metodologia educacional, criou em 1837, a primeira escola para deficientes intelectuais. Também foi o primeiro presidente de uma organização voltada a pesquisas sobre a deficiência, a Associação Americana de Retardo Mental (AARM), fundada em 1876, que existe atualmente como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013)

Ainda no período do século XIX, é criada instituições de cunho assistencialista para atendimento de pessoas com deficiência, se consolidando a prática de cuidado institucional para tratamento, proteção e educação. Eram ambientes segregados, onde mantinham as pessoas com deficiência isoladas da sociedade, constituindo o primeiro paradigma formal: o Paradigma da Institucionalização. Destacamos a criação do Hospital Juliano Moreira, em 1874, na Bahia, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual e, em 1887, na “Escola México”, situada no Rio de Janeiro, vemos a presença do atendimento de pessoas com deficiência física, visual e intelectual no ensino regular. (Jannuzzi, 2012)

Entretanto, existiam questionamentos e uma pressão contrária quanto a institucionalização com interesses do sistema, que alegava custar caro para manter

essa parte da população inativa na condição de segregação, e também havia questionamentos por parte das reflexões e das duras críticas que se manifestavam contra o paradigma da institucionalização, que resultou na reformulação de ideias em busca de novas práticas no tratamento as questões das pessoas com deficiência (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Analisando o histórico de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, como aponta Mendes (2010), nota-se um descaso do poder público, não só com a educação dessas crianças, mas com a educação popular como um todo. As instituições criadas eram para atender os casos mais graves, com mais visibilidade, os casos mais leves eram indiferentes ao passo da desescolarização generalizada no país. “Só foi possível verificar algum tipo de mudança quando a própria classe dominante começou a precisar de mão de obra técnica e de votos” (Oliveira, 2022, p.46). Só foi no século XIX, após um longo período de exclusão e abandono, é que o tema ganha corpo no Brasil com as primeiras instituições para as pessoas com deficiência, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o atual Instituto Benjamin Constant, e três anos depois, em 1857, surge o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro (Jannuzzi, 2012). Nessa época, começa-se a ter uma visão de responsabilidade pública frente as necessidades das pessoas com deficiência, começando a ser consolidado uma abordagem educacional, que passou a levar em consideração as possibilidades e as potencialidades dos indivíduos.

Durante a Primeira República, os médicos passam a demonstrar interesse a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criam instituições junto a sanatórios psiquiátricos para atender essas crianças em um modelo de tratamento médico, não tinham perspectiva educacional. Essa intervenção médica estava ligada ao higienismo e à saúde pública, como cita Mendes, 2010:

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência. (Mendes, 2010, p.95)

A citação de Mendes (2010), traz uma reflexão sobre o interesse dos médicos pelas pessoas com deficiência que não surge espontaneamente, foi impulsionado exatamente pelo surgimento desses serviços específicos, foram serviços criados em resposta à necessidade de cuidado com a saúde pública. A “inspeção médico-

escolar” e a “ identificação e educação dos estados anormais de inteligência” nos mostra o contexto em que o Estado procura padronizar e ter um controle social e educacional dos estudantes para o que considerava normal, ao mesmo tempo que segregava os estudantes que eram vistos como “anormais”, frequentemente tratadas em um caráter disciplinador. Portanto, Mendes evidencia a visão historicamente marcada por uma perspectiva médica focada na adequação da pessoa com deficiência à sociedade que está inserida, abrindo assim espaço para uma reflexão sobre como essa perspectiva médica e de adequação influenciam a sociedade contemporânea.

Com o movimento escola-novista, permitiu-se a entrada da psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para identificação de crianças com deficiência intelectual. É nesse momento que se observa uma maior preocupação de identificar os casos leves de “anormalidade da inteligência” na escola regular, os casos mais graves já eram rejeitados pela escola pública (Jannuzzi, 2012). Ressaltamos aqui que nesse momento histórico, o fracasso escolar era associado à criança, não relacionavam com o contexto sociocultural pelo qual ela estava inserida. Esse momento mais segregou do que incluiu os estudantes na escola regular, pois a igualdade de oportunidades passou a estar na obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a segregação dos alunos que não alcançavam as exigências escolares era justificada por eles terem que se adequar a educação que lhes estava sendo oferecida.

Em 1929, chega ao Brasil, na cidade de Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que teve grande influência no panorama da educação especial e na formação de profissionais, tendo como seu primeiro trabalho, no mesmo ano que chegou no país, a criação do Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, também em Minas Gerais. Helena começou seus trabalhos com uma proposta de organizar a educação primária na rede comum de ensino baseada na composição de classes homogêneas. A mesma também foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. No ano de 1932, criou a Sociedade Pestalozzi, também em Minas Gerais, a qual iria se expandir pelo país a partir de 1945. Ela também criou uma escola para alunos excepcionais na Fazenda do Rosário, em 1939, onde pretendia integrar a comunidade rural à escola, o que dá início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Além de todas ações da psicóloga em nosso país, Helena também

participou do movimento que implantou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, que teve grande influência na formação de profissionais que passariam a se dedicar a área nos anos posteriores (Mendes, 2010).

Ao longo da primeira metade do século XX, o que predominou no Brasil, em geral, foi a despreocupação com a criação de políticas e serviços para as pessoas com deficiência. A seleção que ocorria nas escolas com base em critérios vagos baseava-se em “defeitos pedagógicos” dos estudantes e não eram confiáveis para definir quem realmente tinha a deficiência intelectual e que precisavam de um atendimento a mais, pois o ensino regular não dava conta da escolarização desses alunos.

A política educacional durante o período do Estado Novo (1937-1945) se concentra em questões voltadas à nacionalização e ao controle ideológico, não se tinha uma atenção específica para a deficiência, que permaneceu marginalizada, sem políticas que promovessem a inclusão ou o acesso igualitário a educação. Com o fim desse período, circunstanciou uma nova constituição de cunho liberal e democrático, onde determinou a obrigatoriedade de que fosse cumprido o ensino primário e estabeleceu responsabilidade à União de estabelecer uma legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando o preceito de que a educação era direito de todos (Mendes, 2010). Com isso, em 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61, que colocou a educação de excepcionais como um título com dois artigos (88 e 89). A promulgação dessa lei, como aponta Mazzotta (1990) apud Mendes (2010), foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial. Após a promulgação desta lei percebe-se o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico sem fins lucrativos.

Enquanto se estende as iniciativas comunitárias difundindo as instituições privadas e filantrópicas, a escola pública estende as matrículas às classes populares, no entanto, há um crescimento no índice de reprovação e evasão escolar, o que alimentava as teses da associação do fracasso escolar e da deficiência intelectual de grau leve, o que ocasionou a implantação das classes especiais nas escolas públicas (Mendes, 2010).

A década de 1960 é um marco importante quanto a modificação do padrão que a sociedade tinha sobre a deficiência. O paradigma de institucionalização na

busca de adequar o indivíduo ao funcionamento normal da sociedade havia fracassado, o que iniciou um movimento de desinstitucionalização, fundamentado na ideologia de normalização como uma nova tentativa de integrar as pessoas com deficiência no corpo social. Assim, como aponta Garghetti, foi sendo configurado um novo paradigma em relação da pessoa com deficiência e a sociedade: o Paradigma de Serviços.

O Paradigma de Serviços fundamenta-se na ideologia da normalização, representando a necessidade de introdução da pessoa com deficiência na sociedade, ajudando os mesmos a adquirir condições e padrões da vida cotidiana mais próximo do que é considerado normal na sociedade que está inserida, o que proporcionou a criação do conceito de integração, como define Garghetti; Medeiros; Nuernberg (2013): “Integrar significava localizar no sujeito a necessidade de mudança, contando para isso com mudanças na comunidade”. Entretanto, essas mudanças não se tratavam de favorecer e garantir o acesso na comunidade, como veremos mais a frente, mas de “modificá-la”, assegurando serviços e recursos para isso, fazendo com que se aproximasse o máximo possível do considerado padrão de normalidade.

Esse paradigma passou a sofrer também fortes críticas da academia científica, das próprias pessoas com deficiência e seus familiares. Parte dessas críticas surgiam das dificuldades encontradas no processo de “normalização” dos sujeitos. Outra, se referia à expectativa de que a pessoa com deficiência pode-se se assemelhar a pessoa que não tinha deficiência. (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013)

A década de 1970 foi outro um marco na educação da pessoa com deficiência, pois nessa época ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área da educação especial em evidência. A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura, nesse contexto cria-se o Centro Nacional da Educação Especial (Cenesp) pelo Decreto 72.425/1973, que se constituiu como primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial, posteriormente, em 1985, o Cenesp seria elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e instituído um comitê nacional com intuito de traçar políticas de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e integrar na sociedade, pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados.

No fim da década de setenta, são implantados os primeiros cursos de formação de professores para atuar na educação especial a nível do terceiro grau, e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área da educação especial (Mendes, 2010).

Nessa contextualização histórica da educação da pessoa com deficiência intelectual é importante frisar a Constituição Federal Brasileira de 1988, ela assegurou que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (AEE). Porém, há uma palavra que sempre aparece na legislação: preferencialmente. Como aponta Oliveira (2022):

Se observarmos com atenção, nos documentos oficiais da educação brasileira, ao longo das últimas décadas, sempre encontramos essa palavra, usada como uma espécie de “brecha” para que o processo de escolarização dessas pessoas não aconteça na escola regular. E, por mais incrível que pareça, foi mantido o “preferencialmente” na Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015 (Oliveira, 2022. p. 30).

Para que de fato aconteça a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, elas devem estar no espaço escolar juntamente com as pessoas sem deficiência. É de extrema importância a inclusão dentro da sala de aula regular, pois na escola não se desenvolve só os aspectos cognitivos e psicomotores, mas aspectos sociais e afetivos, o que desenvolve a autonomia do estudante. E para os educandos da educação especial, além de estimular o desenvolvimento cognitivo, é ainda mais importante o desenvolvimento da autonomia para que futuramente essa pessoa possa ter independência para viver socialmente.

Até meados da década de 1990, o principal problema educacional do Brasil era a repetência no ensino de primeiro grau, como já colocado acima, era visto como um critério para o diagnóstico da deficiência intelectual. Esses indivíduos eram encaminhados para os serviços de educação especial que, por sua vez, foi amplamente facilitado, pois haviam problemas sérios com os processos de avaliação, e mais da metade da população se encontravam em situação de pobreza ou extrema pobreza. É importante enfatizar o cuidado que se deve ter com diagnósticos de estudantes, sempre levando em consideração os níveis socioeconômicos em que o educando está inserido para não confundirmos o fracasso escolar por questões de problemas sociais com deficiência. Assim destaca Mendes (2010):

Neste sentido, o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que era a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência, e que vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país (Mendes, 2010, p.103).

Então, até esse momento, os alunos com deficiência intelectual tinham apenas duas opções: a escola especial filantrópica, que não assegurava a escolarização, ou as classes especiais nas escolas públicas estatais, que mais excluía do que educavam.

Os currículos nessas classes especiais se limitavam ao desenvolvimento de programas de prontidão, ou seja, um modelo tipicamente remediativo que considerava que os problemas estivessem no sujeito e a incapacidade escolar estivesse relacionado a processos cognitivos subjacentes. Dessa maneira, a didática utilizada com o estudante com deficiência intelectual era infantilizada, o raciocínio que se tinha era que eles precisavam adquirir habilidades típicas do nível pré-escolar. Com isso, as atividades eram preparatórias para a alfabetização com ênfase na repetição. Em síntese, as classes e escolas especiais, eram baseadas nos princípios da segregação educacional, um espaço que legitima a exclusão e a discriminação social, assim como é um forte mecanismo de seletividade social.

Ainda na década de noventa, com a promulgação da Constituição Federal/1988, temos início no Brasil uma reforma no nosso sistema educacional, pela qual trouxe uma série de ações oficiais sob a justificativa da necessidade de “equidade” na educação, universalização do acesso a todos à escola e à qualidade de ensino. Assim, o país vem sendo pressionado a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”.

[...] Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo (Mendes, 2010, p.105).

Dessa forma, podemos analisar o quanto a educação é importante para a manutenção de um determinado modelo de sociedade. Atualmente, nos encontramos em um modelo de sociedade que leva em consideração em seu discurso a democracia, a equidade, que as pessoas possam ter oportunidades

iguais, mas que suas diferenças individuais também sejam levadas em consideração no processo de educação, assim como no seu exercício da cidadania.

Nas concepções do século XXI, a ideia de normalização é fragilizada, dando espaço para discussões de que as pessoas com deficiência também fazem parte da sociedade e devem exercer seu papel como cidadão com os mesmos direitos às oportunidades que a sociedade oferece, independentemente do tipo de comprometimento pela deficiência. Começou-se a ter um olhar de que esse público precisa ser valorizado como parte da sociedade e que necessitam não apenas de serviços conforme sua deficiência, mas também de outros serviços necessários enquanto cidadão. Essa ideia sustenta o Paradigma de Suporte, como coloca Garghetti; Medeiros; Nuernberg (2013), “tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. Ou seja, para ser assegurado direitos iguais a todos os cidadãos de uma comunidade, buscou-se disponibilizar suportes (de natureza física, social, econômico ou instrumental) que permita viabilizar o uso de qualquer recurso ou serviço daquela comunidade. Esse é um processo mútuo, à pessoa com deficiência cabe manifestar-se sobre suas necessidades e também vontades, quanto à sociedade, cabe-a implementar ajustes e tomar as providências necessárias possibilitando o acesso e permanência em um espaço comum a todos.

A inclusão, conceito que ainda se encontra em processo de construção na sociedade atual, parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, busca que a pessoa com deficiência tenha direito à igualdade de acesso ao espaço comum na sociedade. No entanto, o Paradigma de Serviços, onde é contextualizado a ideia de integração, procura investir nas mudanças do indivíduo em direção a sua normalização, procura adaptar e desenvolver o sujeito para a vida na comunidade. No Paradigma de Suporte, onde é focado a ideia da inclusão, procura-se intervir tanto no desenvolvimento do sujeito, mas principalmente, no processo de reajuste da sociedade, a pessoa com deficiência tem condições para o acesso e participação da vida comunitária (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Todavia, mesmo que o país esteja engajado no processo de inclusão e acesso a todas as demandas da vida social de forma igualitária em termos de direitos, sendo equitativa, dando a possibilidade para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades dentro de suas capacidades, ainda vivemos um dilema de não poder ser cumprido os preceitos da inclusão, pois, como afirma Garghetti;

Medeiros; Nuernberg (2013), o Ministério da Educação está preso à dívida com as instituições filantrópicas, quando estas ocupavam o papel que era do Estado na Educação Especial, levando ao favorecimento da perpetuação dessa assistência. Por outro lado, tem a obrigação de defender uma política de universalização do ensino, o que nega, de certa forma a Educação Especial. Porém, a realidade revela que a aplicabilidade de uma escola para todos é reconhecida como limitada pelas próprias instâncias do Governo.

A atenção as pessoas com deficiência intelectual têm sido efetivadas mais na área da educação, contudo, ao processo de inclusão escolar, as redes regulares de ensino têm se mostrado despreparadas para atender os estudantes com algum tipo de necessidade específica. Mesmo com todos os avanços conquistados, os educandos com deficiência muitas vezes se encontram na situação de segregação dentro da própria escola, por a mesma apresentar lacunas em relação aos recursos e também no próprio entendimento do que seja de fato a inclusão.

A inclusão tanto escolar quanto social não é um processo somente para a pessoa com deficiência, mas para todos os cidadãos. “Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, enquanto a sociedade não for inclusiva [...]” (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013). Por isso é de extrema importância a escola inclusiva, pois além de garantir os direitos de educação a todos independente de quem seja, ainda está contribuindo para que as pessoas possam aprender a viver com a diferença, que possa aprender a lidar com o outro com mais sensibilidade, entendimento, empatia, paciência, pois o ambiente escolar vai além de aprendizagem dos conteúdos, se aprende a viver em sociedade, em coletividade, o que desenvolve a compreensão sobre habilidades, capacidades, limitações e possibilidades, além da aprendizagem de valorizar e apoiar o outro dentro de suas particularidades. Para essa inclusão mútua, das pessoas com e sem deficiência, é necessário ter disponível os suportes necessários para viabilizar a participação de todos no espaço escolar. Precisa-se de que seja feito as adaptações necessárias para que possam interagir com o meio e com os outros, precisam de apoio tanto da própria equipe escolar quanto dos serviços externos para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas acima de tudo, a sociedade precisa se organizar para garantir que as pessoas com deficiência, através das adaptações que se mostrem necessárias, possam participar ativamente da vida comunitária.

As pessoas com deficiência intelectual enfrentam várias dificuldades para interação com uma sociedade ainda tão preconceituosa, porém, não podemos negar os avanços que durante a história do mundo e em específico, a história brasileira, teve em relação as atitudes para com essa parcela da população.

2.2 As Diretrizes da Política Nacional Da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Aspectos Legais em Foco

Para traçar os principais aspectos normativos e de diretrizes nacionais que fornecem suporte para a construção de uma escola inclusiva, considerando o extenso arcabouço legal que o Brasil possui em relação as políticas públicas para a inclusão escolar, destacaremos aqui alguns documentos regulatórios pelo qual dão suporte ao processo de inclusão de estudantes com deficiência em nosso país, que por sua vez, também são as legislações que dão suporte a educação especial na perspectiva inclusiva da cidade de Queimadas-PB. A legislação brasileira é relativamente avançada quando se fala da garantia do direito à educação na rede regular de ensino e gradativamente, o sistema educacional vem matriculando e aceitando acolher os estudantes com deficiência nas escolas públicas, porém ainda tem muito o que progredir, o momento atual é de transição do conceito de segregação para inclusão.

Os mais importantes marcos normativos para o estabelecimento de uma política educacional brasileira em prol de uma sociedade mais democrática e inclusiva, especialmente voltadas para o público-alvo da educação especial, se inicia do século XX. É possível observar na atual política educacional as mudanças nas práticas pedagógicas, diferentes das já realizadas com esse público. Os maiores destaques dessas políticas é a matrícula de todos os estudantes em classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Oliveira (2022, p.59), o processo de inclusão escolar no país acontece expressivamente a partir de 1990, porém, desde a primeira LDB de 1961, atualizada em 1971, já mencionava a possibilidade de escolarização do público-alvo da educação especial em escolas regulares. Indicavam o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.

O primeiro documento em defesa das escolas inclusivas é a Constituição Federal de 1988, que sinaliza a implantação da educação inclusiva no Brasil. Em

seu Art. 208, inciso III, coloca como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.124). Porém, é importante destacar essa expressão “portador de necessidades especiais”. Esse vocábulo “portador” deixou de ser utilizado, pois remete a ideia de que a pessoa carrega algo consigo e que pode deixar em algum lugar, essa ideia é um equívoco, pois a deficiência é uma condição permanente, como veremos conceituado no Art.2º da Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

A partir da CF/88, as discussões em defesa de políticas que defendem e fortalecem a educação inclusiva ganha mais força em conferências e fóruns educacionais, fundamentando-se na concepção de todos os estudantes estarem aprendendo juntos e sem preconceitos.

Uma das conferências em prol da escola comum inclusiva, foi a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, pela qual resultou na Declaração de Salamanca. É um documento orientador de políticas e de ações de inclusão educacionais e sociais para todos na rede regular de ensino, do qual o Brasil é signatário. Teve como objetivo reafirmar o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade de ofertar educação de qualidade para crianças, jovens e adultos que tenham algum tipo de necessidade educacional específica. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), toda criança tem o direito a educação, que deve ser dado a oportunidade de que ela explore ao máximo seus níveis adequados de aprendizagem, dentro de suas capacidades, conforme seus interesses, características e habilidades. Para isso, os sistemas educacionais devem ser orientados a levar em conta as diversidades e ser criados e implantados programas educacionais que visem a educação para as mais diferentes necessidades. Os educandos devem ser acolhidos dentro de uma Pedagogia centrada na criança, a valorizando como protagonista do seu processo de aprendizagem, considerando a sua individualidade

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de “um tamanho que serve para todos” (Salamanca, 1994, online).

Contrastando com modelos de ensino tradicionais e homogêneos, a pedagogia centrada na criança leva em conta as particularidades e necessidades de cada educando, assim evita o “desperdício de recursos”, ou seja, quando uma educação procura a padronização e não é adaptada as individualidades dos estudantes, os recursos – tempo, material e/ou o esforço do professor e do próprio estudante é desperdiçado ou são mal aproveitados. Isso acontece porque o discente não é desafiado, não é estimulado a evoluir de acordo com suas habilidades, muitas vezes a sua educação é infantilizada e até mesmo pode não está recebendo o suporte necessário para desenvolver suas atividades e superar suas dificuldades. Nessa perspectiva, espera-se que o ensino-aprendizagem seja flexível, conforme as potencialidades de cada aprendiz, assim otimizando os recursos.

O “enfraquecimento de esperanças” refere-se quando os estudantes submetidos ao sistema educacional que não os considera como sujeitos com ritmos próprios, se veem desanimados, desvalorizados e sem interesse para continuar em um sistema que tem a ideia de que “um tamanho serve para todos”. Portanto, devemos procurar oferecer uma educação que fortaleça a esperança, a autoestima e estimule o pensamento de superação e sucesso para os estudantes, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

Nesse contexto, como afirma Patrício (2020, p.24), “não cabe a escola separar os alunos em grupos, estigmatizando aqueles com deficiência intelectual, como se não fossem capazes de aprender devido a uma lesão que, muitas vezes, é informado em um laudo como grave sem uma avaliação mais criteriosa”. O desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de educar a todas, incluindo aqueles que possuem desvantagens severas, acreditando que todos são capazes de aprender dentro do seu ritmo, independentemente de sua deficiência, o que deve ser levado em consideração são as capacidades cognitivas e psicomotoras que o estudante já tem e o que pode vir a ter. Todavia, não cabe a escola desenvolver apenas uma educação de qualidade, ela também modifica atitudes discriminatórias, cria comunidades acolhedoras e desenvolve uma sociedade mais inclusiva.

Dentro das práticas pedagógicas centradas na criança com deficiência intelectual, é preciso pensar em atividades que contribuam no desenvolvimento da autonomia, dando o direito para escolher, de expressar a sua opinião e os tornar os

protagonistas de sua própria história. O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece, como um dos seus princípios gerais, a importância da autonomia e a liberdade de escolha. “O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas” (Brasil, 2009, p.22). Em vista disso, se faz necessário que a escola reflita sobre suas ações, pois para estimular a independência, tanto na realização das atividades como de pensamento, são necessárias atividades bem planejadas com uso de recursos e metodologias que sejam acessíveis a criança com deficiência intelectual.

A concepção de educação inclusiva, pela qual orienta as políticas educacionais atuais, rompe com uma trajetória de exclusão, segregação e integração das pessoas com deficiência, e altera as práticas educacionais procurando garantir a igualdade de acesso e permanência na escola regular, como também a garantia do direito ao ensino-aprendizagem dentro de suas capacidades físicas e intelectuais.

A inclusão na escola regular passa a acontecer por meio das matrículas dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns e da disponibilização do atendimento educacional especializado.

Portanto, a expressão *educação inclusiva* é comumente utilizada para se referir ao direito à educação de qualidade que os mais diferentes grupos sociais, historicamente excluídos da escola, têm. Assim, quando falamos de educação inclusiva não falamos de grupos específicos, falamos de todos, independentemente se essas pessoas possuem algum tipo de marcador social, linguístico, cultural ou outro. Trata-se de um movimento filosófico e político mundial. E ter direito a uma educação de qualidade significa ter acesso à educação, participar das atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, aprender. (Oliveira, 2022, p.55)

Dessa forma, a educação inclusiva não se detém apenas as pessoas com deficiência, mas a qualquer pessoa pelo qual, historicamente, foi negado a educação, independentemente de quem for. Ter acesso a uma educação de qualidade, significa ter igualmente acesso ao currículo escolar, as atividades realizadas no espaço escolar com equidade, e acima de tudo, ser garantido o direito de aprendizagem considerando os limites, potencialidades e avanços que o sujeito pode ter. Dessa forma, a educação inclusiva se dá em meio a ideologia política social vigente, a procura de manter uma sociedade democrática, onde toda a

comunidade pode ter condições de exercício da cidadania e participação ativa e crítica no meio social.

Nesse cenário, encontramos na escola regular, as crianças com deficiência intelectual, que muitas vezes tem seu direito de aprender negado, devido a um sistema educacional que prioriza as crianças que teriam mais condições de evoluir cognitivamente para ter acesso ao currículo, em conformidade a avaliações classificatórias e excludentes. O planejamento pedagógico precisa alcançar a todos, as crianças precisam ser ouvidas, devem ter direito de participar das aulas, realizar atividades e serem consideradas como sujeito de aprendizado, mesmo ocorrendo em ritmos diferentes, a escola deve promover igualdade de oportunidades e acessibilidade não apenas arquitetônicas, mas pedagógicas (Patrício, 2020).

A escola inclusiva busca vencer todos os obstáculos que de alguma forma impeça o aprendizado, o desenvolvimento da autonomia e as interações da pessoa com deficiência perante o espaço e as outras pessoas. Entre os tipos de barreiras definidas pela Lei Brasileira de Inclusão de 06 de março de 2015, destacamos:

[...]Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
[...]Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; [...] (Brasil, 2015, on-line)

É importante salientar a discussão sobre acessibilidade, pois, como ressalva Patrício (2020, p.36), é “o primeiro passo a ser dado pelas instituições de ensino que pregam a inclusão é pensar em estratégias para eliminar as barreiras presentes no espaço escolar”. Porém, quando falamos em acessibilidade no espaço escolar, a primeira coisa que nos vem à cabeça é a acessibilidade arquitetônica, onde os prédios públicos e privados devem seguir as normas de acessibilidade previstas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/2004). Nesse contexto, para a superação desse tipo de barreira, temos o Programa Escola Acessível do Ministério da Educação – PDDE Interativo, Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que de acordo com Patrício (2020), pode ser considerado um avanço em termos de políticas públicas para a educação inclusiva. Além de liberar os recursos financeiros para a adequação dos espaços físicos das escolas públicas, também

libera os recursos para a compra de Tecnologia Assistiva, que são instrumentos que facilitam o acesso dos estudantes com deficiência a educação e a interação com o meio.

Diante do exposto, ressaltamos o compromisso da escola a oferecer acessibilidade a todos os estudantes, porém nem todos precisam apenas das adequações arquitetônicas por terem mobilidade reduzida, no caso das crianças com deficiência intelectual, transitam pelo espaço sem dificuldades, mas não conseguem realizar as atividades do cotidiano escolar com autonomia. Falar em acessibilidade significa ir além das discussões em torno das barreiras arquitetônicas, pelas quais acabam se tornando a única preocupação das escolas que se declaram inclusivas. Assim, é preciso ampliar as discussões em torno de quebras de barreiras de comunicação e informação e as barreiras atitudinais, pois essas são os maiores obstáculos que os discentes com deficiência intelectual enfrentam. É preciso o olhar sensível, o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desse público no meio social, pensar em quais atitudes, posicionamentos, devemos ter perante a essa realidade.

É preciso ensinar aos estudantes com deficiência intelectual a pensar e ter autonomia durante a realização de tarefas, dando oportunidade de escolha, de opinar, que se tornem protagonistas de sua própria história. Mas, o que ocorre, na maioria dos casos é a manipulação do pensamento, como se os estudantes não tivessem capacidade de pensar. Muitos professores aplicam uma pedagogia da negação, uma pedagogia que não reconhece as potencialidades dos alunos, não reconhece as capacidades cognitivas as quais é preciso estimular para que favoreça as interações com o meio, negam um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, o intelectual. (Brasil, 2010, p.7)

O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, conceitua a deficiência como sendo o resultado da “interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2010, p.31). O Estado brasileiro assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo. Para isso, o Estado deve garantir que nenhum discente seja excluído do sistema de ensino, deve assegurar o acesso à educação e que possam desenvolver academicamente e socialmente.

A inclusão começa pela atitude, quando se espera e busca uma educação mais igualitária respeitando a diversidade humana. Para isso nasce as parcerias com as instituições especializadas e a comunidade. Uma vez que ocupar o espaço escolar não é o mesmo que estar incluído, se faz importante o diálogo da escola com os mais diversos segmentos e representatividades sociais, os mesmos colaboram para a inclusão para além da matrícula escolar. “[...] na luta pela inclusão os espaços precisam se adequar, as atividades pedagógicas precisam alcançar a todos, a partir de um currículo que respeite os mais diversos ritmos de aprendizagem” (Patrício, 2020, p.37). A escola é de fato inclusiva quando ela procura adequar o currículo escolar de forma que dê oportunidade para que todos os estudantes possam aprender e interagir com o mesmo.

Nesse sentido, a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu artigo 59, inciso I, assegura ao público alvo da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”. Para que a escola cumpra o que determina na LDBEN, é preciso que os profissionais que atuam na educação se tornem defensores da causa e que acreditem em uma educação para todos, que acreditem que todos os estudantes, inclusive os que apresentam a deficiência intelectual, que muitas vezes são rotulados como incapazes de aprender, possam ser educados no seu ritmo e a escola precisa se adequar a isso e responder as necessidades do educando, nunca o contrário.

Na lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, assinala que o grande avanço a ser produzido seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento a diversidade humana (Brasil, 2001).

É com base nessas matrizes legais que o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, lei criada durante o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida lei acompanha os avanços do conhecimento, das lutas sociais e os marcos normativos, visando assim constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Essa política normativa conceitua a educação especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e

orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p.21), e define o público alvo da educação especial. Por essa lei ter sido publicada em 2008, traz a nomenclatura desse público alvo da seguinte forma: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2010, p.19). Entretanto, vale a ressalva, que desde 2013, os transtornos globais do desenvolvimento foram integrados ao diagnóstico de transtornos do espectro autista pela Associação Americana de Psiquiatria, e já na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) vem com a atual nomenclatura, assim como no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição ou DSM-5.

A implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) colaborou de forma significativa para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas regulares, aparece na supracitada lei como um direito que deve ser garantido pelos sistemas de ensino aos estudantes público alvo da educação especial. É considerado um caminho eficaz para enfrentar os desafios enfrentados no processo de inclusão das crianças com deficiência.

No entanto, o AEE não foi criado na lei de 2008, esse atendimento já aparece desde a Constituição Federal, no artigo 208, como dever do Estado, e no artigo 58, parágrafo 1º da LDBEN, quando assegura que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996). Vale destacar ainda a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos e pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p.47).

Então, se antes mesmo da PNEEPEI/2008, as normativas já orientavam quanto ao AEE, o que na referida lei mudou? Antes da proposta de 2008, as Salas de Recursos Multifuncionais atendiam a todos os alunos que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial, então faziam parte desse grupo, além dos estudantes com deficiência, estudantes que enfrentavam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem, ou seja, crianças com transtorno de aprendizagem

como a dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou qualquer outro transtorno pela qual dificultava o acompanhamento do currículo. (Patrício, 2020, p.38)

O Plano de AEE foi divulgado nacionalmente pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. A supracitada resolução define a função do AEE, em seu Art. 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2009)

O AEE não deve ser confundido com reforço escolar, ele é um serviço pedagógico oferecido ao público alvo da educação especial, com o objetivo de desenvolver habilidades específicas que ajudem os estudantes a participarem plenamente do ensino regular, sem negar as propostas curriculares da escola, dando apoio na construção de um ambiente efetivamente inclusivo.

Destacamos ainda, na referida resolução, o Art. 5º, onde traz que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou outra escola de ensino regular, no contra turno, e não substitui a classe comum. No Art. 9º, ainda destaca que a elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores do ensino regular, com a família e os demais setores de atendimento. Por fim, no Art. 13, estabelece as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Como destaca Patrício (2020, p. 42), para a realização do trabalho pedagógico no AEE, serviço oferecido na Sala de Recurso Multifuncional, que são espaços físicos com mobiliário, materiais didáticos e de acessibilidade, que busca superar as dificuldades dos alunos atendidos nesse espaço, faz-se necessário a análise das necessidades e potencialidades individuais, o que é denominado de Estudo de caso, em seguida, o professor elabora o plano de ação individual, ou seja, o Plano de AEE.

De acordo com as diretrizes presentes na PNEEPEI (2008), o Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade de ensino que perpassa por todos as etapas da educação básica e ensino superior. É oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, ainda que participar desse serviço seja decisão dos alunos e/ou dos pais.

Quanto aos docentes que irão atuar nesse ambiente, devem ter formação específica na Educação Especial e a formação continuada é elemento essencial para um trabalho eficiente. Nesse sentido é exigido do professor:

[...] ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Sorobam, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desempenho dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros. (BRASIL, 2008)

Além de todas essas atribuições do professor do AEE, também cabe a esse profissional dialogar com o professor do ensino regular, na tentativa de ser realizado o ensino colaborativo, onde ambos pensam em recursos, atividades e metodologias que irão contribuir para a inclusão dos alunos, nesse caso, com deficiência intelectual, na sala de aula regular. No entanto, o tempo limitado devido as inúmeras atribuições docentes prejudicam esse diálogo.

De acordo com Patrício (2020, p. 41), “Sabemos que o sistema educacional brasileiro não favorece o planejamento participativo na Educação Especial/Inclusiva”. Existe em nossa realidade, muitos casos em que o professor do AEE tem pouco contato com o professor do ensino regular, devido a oferta desse atendimento no contra turno, pois muitos possuem contrato com outra escola nesse contra turno. Porém, ao assumir compromisso com a inclusão escolar, devemos lutar pela melhoria dos serviços ofertados.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um meio que pode facilitar esse diálogo entre toda a equipe escolar. A elaboração desse documento não pode ser vista apenas como uma peça burocrática que precisa ser feita e está na escola, é um documento que norteia a gestão democrática e que assume o compromisso coletivo. Então, as ações que percorrem a Educação Especial oferecidas na escola regular precisam ser discutidas durante a construção do PPP. Temas como o currículo e a avaliação na educação especial precisam ser dialogados e incluídas no referido documento, a qual, deve ser revisitado sempre que necessário, e não ser elaborado, guardado e esquecido na gaveta. Para tanto, é necessário que os professores sejam ativos e participativos no momento de construção desse material, deixando sugestões de maneira crítica, para que seja garantido o direito do aluno com deficiência intelectual, que no contexto escolar é

mais prejudicado em relação ao acesso a proposta curricular da instituição de ensino. (Patrício, 2020)

Por fim, destacamos a lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada em 06 de julho de 2015 durante o governo de Dilma Rousseff. A referida lei é destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A mesma traz uma nova definição do que é deficiência, sendo algo advindo de impedimentos da interação com o meio de forma plena e igualitária nos aspectos físicos e sociais:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento 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. (Brasil, 2015, online)

O mencionado conceito da LBI, tem como base uma perspectiva biopsicossocial, reconhecendo a deficiência não apenas como uma limitação individual, como no viés médico-terapêutico, mas a deficiência está quando existe barreiras externas presentes na sociedade que impedi que o indivíduo participe e exerça a sua cidadania. Essa interpretação do que é deficiência coloca ênfase na responsabilidade social e do espaço onde a pessoa se encontra, ela é criada ou ampliada quando inexistente a acessibilidade e a inclusão, como afirma Debora Diniz (2007):

[...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. (Diniz, 2007, p.9)

Diante das definições do que é deficiência expostos nas legislações a respeito da pessoa com deficiência, observamos o avanço quanto a superação dessa definição que considerava apenas o modelo médico, que coloca a deficiência como um dano corporal. Na contemporaneidade, os discursos, em contrapartida, desprendem as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, não pela sua condição, mas a deficiência está perante o meio social no qual elas convivem.

No que diz respeito a garantia dos direitos de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento autônomo dos educandos com deficiência intelectual, podemos afirmar os avanços, pois hoje encontramos pais mais esclarecidos e quando sentem que seus direitos estão sendo violados buscam ajuda no Ministério Público. Com o progresso das legislações, as escolas estão mais atentas e não negam matrículas para as crianças com deficiência, o qual se configura em crime negar a matrícula (Art. 8º da Lei nº 7.853/89). As denúncias feitas vêm contribuindo para diminuir atitudes preconceituosas e discursos que defendem o ensino segregado, porém ainda temos um longo caminho a percorrer, com lutas e regulamentos, para que de fato as escolas se tornem plenamente inclusivas.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar práticas inclusivas que favorecem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, desenvolvidas na Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva da cidade de Queimadas-PB. Busca também identificar as dificuldades em assimilação de conteúdo desse público, e as metodologias aplicadas por docentes na Sala de Recursos Multifuncionais com o foco de mediar no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Esta pesquisa é de natureza básica, com uma abordagem qualitativa e descritiva. Como instrumento metodológico, utilizamos a entrevista semiestruturada. A referida entrevista foi aplicada com uma professora da Sala de Recurso Multifuncional do mencionado município. Nessa entrevista, focamos nos instrumentos e atividades pedagógicas realizadas durante o atendimento.

Na pesquisa qualitativa a coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente, onde nos permite investigar e qualificar algo existente, ou, ainda, as pesquisas qualitativas nos ajudam a compreender o fenômeno educativo e nos possibilitam explorar os sentidos e significados destacados pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo (Valle, Ferreira, 2024).

O surgimento da abordagem qualitativa reflete uma mudança epistemológica na pesquisa em ciências sociais, de acordo com Valle e Ferreira (2024), tem raízes históricas, quando os pesquisadores e cientistas sociais se mostraram insatisfeitos com os métodos quantitativos utilizados nas ciências físicas e naturais para explicar os fenômenos humanos, desse modo, a Pesquisa Social, tem a abordagem qualitativa como uma estratégia para solucionar o problema da quantificação. Nessa perspectiva, as pesquisas qualitativas buscam compreender os mais diversos aspectos de um fenômeno, voltando-se para explicações detalhadas de casos mais específicos.

3.2 Instrumento de pesquisa

Como instrumento da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada (apêndice) com uma professora da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, em Queimadas-PB. Esse tipo de entrevista foi escolhido por abrir espaço ao diálogo, de forma que os entrevistados não precisem ter um padrão de respostas fixas e possa, assim, se sentir livre para expressar suas ideias e vivências.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica a elaboração de questionamentos básicos, porém os mesmos são apoiados em hipóteses e teorias que se relacionam ao tema pesquisado. A partir das respostas coletadas dos informantes, os questionamentos dariam possibilidade de novas hipóteses e novos estudos. A entrevista semiestruturada então, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas compreende-la em sua totalidade.

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador, neste tipo de entrevista há um foco em um objetivo sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias do momento da entrevista (Manzini, 1991). Dessa forma, o roteiro elaborado servirá como um meio para que o investigador-entrevistador se organize para o processo de interação com o informante, então o roteiro vai além de coletar informações básicas.

3.3 Cenário e participantes da pesquisa

O participante da pesquisa foi uma professora atuante na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Queimadas- PB. A amostra será composta pelos relatos apresentados pela mesma através de uma entrevista semiestruturada. O cenário da pesquisa será uma escola municipal de ensino fundamental, anos iniciais, da cidade de Queimadas - Paraíba.

3.4 Metodologia da análise dos dados

A análise de dados da presente pesquisa, será inspirada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2009), que busca compreender os discursos de forma analítica, ir além, da descrição dos fatos e analisá-los cuidadosamente. Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 40).

De acordo com Silva e Hernández (2020) a análise de conteúdo ocupa uma posição de prestígio como técnica de coleta de dados nas Ciências Sociais. Para Caregnato e Mutti (2006) análise de conteúdos trabalha com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação, não fazendo relações além dele, esperando compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente da linguagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados coletados por meio da entrevista, fizemos um estudo buscando compreender o processo de inclusão escolar e ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A organização dos dados coletados por meio da entrevista realizada, foi inspirada nas categorias estabelecidas por Laurence Bardin, o que possibilitou uma análise mais criteriosa do material coletado. Assim, foi feito um recorte da fala do docente que compõe uma Sala de Recurso Multifuncional de uma escola municipal de ensino fundamental, anos iniciais, do município de Queimadas-PB com base no objetivo geral e específicos que nortearam o presente estudo.

Assim, tentamos estabelecer um elo de comunicação entre o que pensa a docente e os teóricos pesquisados, bem como deixar nossas contribuições enquanto pesquisadores, defensores de uma escola mais acessível e inclusiva aos educandos com deficiência intelectual. Por fim, vale salientar que o nome utilizado para identificação dos (as) participantes são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

4.1. Dados profissionais

Reconhecemos a necessidade de profissionais habilitados e preparados para a atuação na escola que se considera inclusiva, assim como, se faz necessário que o docente que irá atuar no Atendimento Educacional Especializado esteja preparado para exercer tal atendimento em prol da inclusão na escola regular. Para tanto, foi feita a seguinte pergunta: Qual seu nível de escolaridade e formação acadêmica?

Superior Completo, Especialização em Salas de Recursos, Psicopedagogia Clínica Institucional e Especialização em TEA e agora em Neuro psicopedagogia, mas falta concluir. (Esmeralda)

Falar sobre a formação acadêmica do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como os demais professores que atuam no contexto da escola inclusiva é um ponto de extrema importância. Nesse caso, falar sobre a formação em pedagogia, assim como as outras áreas que a cercam, recebe destaque, pois é o pedagogo que mais tem contato com os estudantes da educação básica, desde a educação infantil ao ensino fundamental, etapas decisivas para a formação de todos os sujeitos, assim como perpassa por todas as modalidades de ensino.

Um dos maiores desafios presente no contexto histórico brasileiro, que ainda hoje se perpetua, é formar professores que atuem em uma perspectiva inclusiva. Em vista disso, as especializações em Salas de Recursos, Psicopedagogia Clínica e as outras formações que a entrevistada declarou ter, indicam uma base sólida com metodologia e intervenções educacionais para melhor atender as necessidades específicas dos educandos com deficiência intelectual.

A especialização em Transtorno do Espectro Autista é essencial para o Atendimento Educacional Especializado, visto que hoje esse público vem aumentando cada vez mais e ainda dá a competência para o profissional adaptar as práticas pedagógicas de forma adequada.

Ainda, é relevante destacar a busca pela formação continuada em Neuro psicopedagogia. É um campo que estuda o funcionamento do cérebro e o aprendizado, se ocupando em solucionar dificuldades cognitivas. Essa formação é significativa para a atuação com as crianças com deficiência intelectual, auxiliando na identificação e concretização de estratégias baseadas no desenvolvimento cognitivo de cada estudante.

A Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que os professores da Sala de Recursos Multifuncionais devem ter formação específica na Educação Especial e a formação continuada para que de fato se concretize um trabalho excepcionalmente eficaz. Pelo qual, através da entrevista feita com a professora participante, vemos que no município de Queimadas-PB, na escola de ensino fundamental, anos iniciais, pelo qual a participante atua, segue o que está descrito nas diretrizes educacionais.

A formação continuada demonstra o compromisso com a atualização profissional, essencial para o acompanhamento das mudanças e demandas da educação inclusiva. Essa amplitude de conhecimento proporciona uma base para práticas pedagógicas que respeitam as diferenças individuais, garantindo que a escola seja verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

4.2 O processo de inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual

Reforçamos a importância da inclusão dos estudantes com deficiência, nesse caso, a deficiência intelectual, nas escolas públicas regulares, pois o desenvolvimento completo do ser humano, independentemente de ter deficiência ou não, se faz nas interações com o outro e com o meio. Para isso, os dados

analisados nesta categoria foram coletados a partir das seguintes perguntas: Na sua escola tem Sala de Recurso Multifuncional? O aluno com deficiência intelectual frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais? Se sim, qual a frequência e turno? É no contra turno?

[...] Sim. Não é no contra turno, pois existe a questão dos transportes, que a maioria são de zona rural e o ônibus só vem em um horário, só pela manhã, e isso dificulta a questão do contra turno, mas eles frequentam duas vezes por semana o AEE, cerca de trinta e cinco a quarenta minutos. (Esmeralda)

A inclusão acontece quando de fato o estudante é ativo e participativo no contexto escolar, tendo acesso ao currículo de forma equitativa, ou seja, a criança terá acesso ao currículo, mas respeitando sempre seus limites. No entanto, devemos ter o olhar de que o outro é capaz, não se prendendo a uma Pedagogia da Negação. Nesse contexto, as Salas de Recurso Multifuncional cumprem o propósito na escola inclusiva, como descrito no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais:

[...] da organização dos espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (MEC, 2010, p.6)

Portanto, ao ser um serviço ofertado na escola comum, tem o intuito de que a criança com deficiência intelectual, aprenda durante o atendimento do AEE a quebra das barreiras psicomotoras e sociais, acesso a atividades e estratégias que visam o desenvolvimento das habilidades e potencialidades que facilitam a plena participação na sala de aula regular. É um espaço que não pode ser confundido com reforço escolar, pois apesar do que é trabalhado durante o atendimento, deve estar em contexto com o currículo, ele não se concentra em conteúdos curriculares, mas sim, o fortalecimento das habilidades, abrindo possibilidades que removam as barreiras de aprendizagem e promovam a autonomia do estudante.

Portanto, esse atendimento deveria ocorrer no turno oposto ao do ensino regular, para que o estudante tenha acesso ao currículo sem prejuízos e também tenha o apoio especializado que necessita sem que uma atividade interfira na outra, promovendo a inclusão sem que o estudante precise ser separado dos demais durante as atividades.

No entanto, como relata a professora participante, no município de Queimadas, não tem como ser realizado o AEE no contraturno, devido aos horários dos transportes públicos, pela maioria dos estudantes serem da zona rural. Além disso, muitos no contra turno frequenta terapias ou outro atendimento especializado.

Ainda, o atendimento no contraturno dificulta a comunicação do professor do AEE e o professor do ensino regular, pois ambos, muitas vezes, não permanecem de forma integral na jornada escolar.

4.3 As dificuldades enfrentadas durante o processo de inclusão das crianças com Deficiência Intelectual

Concordamos que a sociedade atual vive um paradigma de integração/inclusão quando se trata da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A inclusão ainda é um processo dentro do corpo social, não só no Brasil, como no mundo, e nos deparamos com vários obstáculos e dificuldades nesse processo. Nesse contexto, é coletado dados para a seguinte pergunta: Você encontra dificuldade de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual na escola regular? Justifique.

[...] é preciso ter um vínculo com a família, bem como com os professores da sala regular. Ter um vínculo com a família facilita seu trabalho, se não tiver esse vínculo, se a família não estiver perto, se não tiver uma afetividade próxima com eles o trabalho fica mais difícil. (Esmeralda)

Diante da fala da profissional entrevistada, deve-se existir um vínculo entre equipe pedagógica e a família do estudante. Essa relação é apresentada como um fator indispensável no sucesso do Atendimento Educacional Especializado.

Esse vínculo com a família permite que a mesma participe ativamente no processo do desenvolvimento do estudante, pelo qual irá estimular que o que é aprendido no AEE e na escola, o estudante aplique em casa e na sociedade. Também permite o compartilhamento de informações relevantes a melhoria processual do atendimento, o que reflete no educando. Sem essa proximidade, o trabalho dos educadores, tanto do AEE como do regular, se torna mais desafiador, logo que, o apoio e o envolvimento da família são peças cruciais para uma intervenção pedagógica bem-sucedida.

Quando as relações são marcadas com o acolhimento e a empatia, se torna mais fácil a criação de um ambiente colaborativo e de confiança, o que faz com que todos os envolvidos se sintam comprometidos com o desenvolvimento do educando.

A fala da professora destaca a visão de que é necessário o trabalho colaborativo para que as escolas consigam se tornar verdadeiramente inclusivas.

4.4 Atividades pedagógicas que favorecem a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual

Sobre as atividades pedagógicas utilizadas na Sala de Recurso Multifuncional pesquisada, que favorece a inclusão do estudante com deficiência na sala de aula regular, foi feito o seguinte questionamento: Quais as atividades pedagógicas que a escola vem adotando para favorecer a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual?

[...] elaboro atividades dentro do contexto da criança. Primeiro faço o estudo de caso, em seguida faço o plano e dentro desse plano eu adoto as atividades nos qual a criança está inserida. Facilita totalmente o trabalho, que a gente vai ver o que ela já sabe e vai começar a trabalhar onde ela tem a dificuldade. As atividades são feitas de forma individual diante da dificuldade daquela criança, dentro das suas limitações, então as atividades são adaptadas de forma que a criança seja favorecida a aprender. Não são atividades só por fazer, mas, por exemplo, eu tenho uma criança que não consegue pegar no lápis corretamente, porém eu faço a leitura e peço que ela faça um desenho do que ela entendeu e daí por diante eu vou sempre compreendendo aquilo que foi feito, é uma forma da gente incluir, no qual a criança não sabe escrever, mas ela consegue desenhar o que entendeu. (Esmeralda)

A fala da professora reflete o trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos Multifuncionais. É um trabalho que foca na individualidade da criança, onde procura trabalhar as necessidades específicas para a superação das barreiras que ela pode enfrentar devido a sua deficiência. A profissional enfatiza a importância do Estudo de Caso, que é uma das etapas do Plano de AEE. Esse estudo tem o objetivo de compreender a criança integralmente, procura entender o contexto do estudante, ou seja, procura saber qual a sua deficiência, qual especialista acompanha aquela criança, quais suas limitações e quais as suas habilidades, assim como procura traçar o histórico educacional do estudante juntamente com a participação da família. Todo esse estudo resulta no plano de ensino, moldado com atividades contextualizadas para a realidade do estudante público alvo da educação especial, partindo do que ela já sabe e identificando as áreas de dificuldade para intervenções específicas.

Durante esse processo em prol da inclusão e garantindo o direito a aprendizagem, a adaptação de atividades ao nível das capacidades da criança com deficiência intelectual é fundamental. É um trabalho que vai além de atividades

generalizadas, onde adota estratégias personalizadas para atender à necessidade e nível de aprendizado do estudante com deficiência. Nesse sentido, a professora traz um exemplo de uso de métodos alternativos para que a criança com deficiência intelectual possa desenvolver a compreensão e capacidade de expressar e ainda participa ativamente da atividade proposta. Essa prática de adaptação das atividades às necessidades das crianças torna o processo de aprendizado mais acessível e engajador, reconhecendo a importância de respeitar o ritmo de cada educando.

4.5 Como pode ser melhorado o processo de inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual na atualidade

Por fim, foi questionado sobre as melhorias que ainda devem ser feitas em prol do favorecimento da inclusão da criança com deficiência intelectual na escola regular. Para isso, foi feito o seguinte questionamento: Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão das pessoas com DI?

Eu acho que a função maior está dentro do professor, o professor querendo. Eu acredito muito nisso, isso é bem pessoal meu. Então, quando o professor quer fazer a diferença, ele consegue, ele arruma um jeito e dá certo. O ponto inicial é o querer, é o querer fazer, é querer ver a diferença. Você consegue meios, consegue adaptar atividades, consegue incluir, consegue fazer. A questão de trazer o aluno para a escola depende muito de como você recebe essa criança, é o que faz ela voltar. É o acolhimento, é saber acolher. Quando você sabe acolher e os pais começam a acreditar no seu trabalho, é muito mais fácil de conseguir incluir dentro da sala de aula. E sobre os métodos, vai muito das atividades adaptadas, é inserir a criança, não só ela está na escola, o fato de ela só vir para a escola não é inclusão, vir participar, ser incluída dentro da escola. Então, a garantia de aprendizagem é feita através das atividades adaptadas, com pessoas que possam auxiliar aquela criança, que possa dar o suporte e mostrar aos pais que ela é capaz de aprender. (Esmeralda)

A fala apresentada pela professora, traz uma reflexão sobre o comprometimento que os professores de todas as áreas devem ter em "querer" fazer a diferença para a construção da Educação Inclusiva. Isso representa uma visão idealista, onde o docente tem o desejo de impactar positivamente na vida dos educandos. O engajamento do professor para que a inclusão de fato se realize é fundamental, pois ao ter um olhar diferenciado para o estudante com deficiência intelectual, os docentes conseguem reconhecer a importância das adaptações para que as barreiras sejam superadas, para que todos os estudantes estejam engajados no processo de ensino e aprendizado.

A mesma destaca a importância do acolhimento, receber o estudante no ambiente escolar de forma que ele se sinta confortável e pertencente aquele meio. Quando o estudante se sente pertencente ao espaço e que está fazendo a diferença tanto no seu aprendizado quanto no coletivo, aumenta sua autoestima e autoconfiança. Esse acolhimento da escola também deve ser feito com a família. Ao acolher a família no ambiente escolar, passam a ter mais confiança no trabalho de inclusão desenvolvido na escola, assim temos a construção da parceria família e escola.

Devemos nos manter atentos em como está sendo feita essa inclusão, pois não acontece apenas no ato de realização de matrícula e da criança está fisicamente no espaço escolar, acontece quando ela participa ativamente das propostas curriculares, das aulas, acontece nas interações entre o estudante com deficiência e os alunos típicos. Enfim, é manter o foco e a atenção do estudante com deficiência intelectual, assim como todo o público alvo da Educação Especial, a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia e o aprender a aprender.

5 CONCLUSÃO

A leitura e a análise do material bibliográfico utilizado para a elaboração desta monografia permitiram um maior entendimento sobre a história da educação especial no Brasil, assim como os marcos regulatórios legais que constroem a educação inclusiva. O estudo revelou os desafios enfrentados no processo de inclusão vivido pelas escolas, sobretudo, no que se refere as práticas pedagógicas para o ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Os docentes vivem um conflito no que diz respeito a inclusão da criança com deficiência intelectual, pois durante todo o processo, se faz necessário o ensino colaborativo, porém é algo que ainda deve ser mais explorado.

Durante o presente estudo, analisamos as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva que favorecem o estudante com deficiência intelectual o aproveitamento integral do ambiente escolar, que por sua vez, são as políticas adotadas pelo município de Queimadas, que refletem nas práticas pedagógicas da cidade. O Atendimento Educacional Especializado, realizado na escola regular, é um serviço que contribui com a inclusão do estudante com deficiência intelectual uma vez que possibilita a superação das barreiras e trabalha os aspectos que a criança tem mais dificuldade relativo à sua deficiência, ampliando seus horizontes para a participação ativa e crítica na sala de aula regular. No entanto, analisamos as dificuldades enfrentadas pelos professores de AEE em manter um diálogo com o docente do ensino comum, permitindo uma reflexão sobre a importância do planejamento colaborativo, não só entre a equipe escolar, mas também com a família e a sociedade. Entender a realidade da criança e desenvolver uma Pedagogia centrada nela é decisivo para o seu desenvolvimento, pois ao compreender as necessidades do educando com deficiência é possível nortear ações para uma intervenção bem-sucedida.

A inclusão não se faz apenas no ato da matrícula e da permanência escolar, ela é construída pelas atitudes no dia a dia, no olhar diferenciado, permitindo que todos os estudantes participem da rotina escolar, realizar as atividades pedagógicas propostas, as quais devem ser planejadas, adaptadas, dentro das capacidades cognitivas do discente. O AEE não pode ser confundido com reforço escolar, esse atendimento tem foco na desenvoltura da autonomia através de recursos adaptados

e /ou acessíveis, assim como trabalha o pensamento abstrato e de psicomotricidade de crianças com a deficiência intelectual.

Diante do exposto, é possível concluir que, em relação as políticas públicas, é necessário o investimento maior para que seja colocado mais em prática as ações colaborativas e participativas, desestigmatizando o pensamento de que o educando público alvo da educação especial não aprende, pelo contrário, com as metodologias corretas, eles podem progredir tanto quanto os estudantes sem deficiência. Apesar dos desafios encontrados, deve-se manter o foco nas possibilidades e continuar lutando por uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, M. **Censo Escolar 2023: país mantém crescimento de matrículas em escolas inclusivas**. Diversa, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculadas-em-escolas-inclusivas/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

American Association on Mental Retardation [AAMR]. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Editora Gráfica, São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, 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, 2015. Disponível em: www.pcdlegal.com.br. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Escabece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL, Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL, Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/> Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL, Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069. Acesso em: 06 nov. 2024.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, v 15, n 4 (p. 679-648), 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Eletrônica de Investigação y Docência (REID)**, 10, julho, 2013, 101-116. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Breve-hist%C3%B3ria-da-defici%C3%Aancia-intelectual.-1.pdf> Acesso em: 04 out. 2024.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. V.2. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2010.

JANNUZZI, Gilbert de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campina, SP: Autores Associados, 2012.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre pesquisas e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1991.

MENDES, Nicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educacional y Pedagogia, vol.22, núm.57 (p. 93-109) maio-agosto, 2010.
OLIVEIRA, Jima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Deficiência Intelectual: conceitos e causas**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/> Acesso em: 21 out. 2024.

OLIVEIRA, Jima Pinheiro de. **Educação Especial: Formação de Professores para a Inclusão Escolar**. São Paulo, Contexto, 2022.

PATRÍCIO, Maria Aparecida Marcelino. **Aluno com deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado em Matemática**. Dissertação de Mestrado em Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2020.

SILVA, Danielle Costa da; HERNÁNDEZ, Lorena Granja. Aplicação metodológica da análise de conteúdo em pesquisas de análise de política externa. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 33 (p. 1-48), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/QFmq77JnT468fcBKCdh99ms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

SUNIM, Haemin. **As coisas que você só vê quando desacelera**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação**. Scie-lo Pré-pretas, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 09 set. 2024.

APÊNDICE – ENTREVISTA COM PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. Dados profissionais:
 - 1.1 Identificação:
 - 1.2 Nível de escolaridade:
 - 1.3 Formação acadêmica:
2. Dados sobre o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual:
 - 2.1 A quanto tempo você trabalha com alunos com deficiência?
 - 2.2 Na sua escola tem Sala de Recursos Multifuncionais?
 - 2.3 Caso a resposta anterior seja afirmativa, responda:

O aluno com deficiência intelectual frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais?
 - 2.4 Se sim, qual a frequência e turno? É no contra turno?
 - 2.5 Você encontra dificuldade de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual na escola regular? Justifique.
 - 2.6 Quais as atividades pedagógicas que a escola vem adotando para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?
 - 2.7 Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual?