

DALVA LILIAN CORDEIRO CANTIDIO

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TRABALHAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO
NOVO/AP**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

DALVA LILIAN CORDEIRO CANTIDIO

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TRABALHAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO
NOVO/AP**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

DALVA LILIAN CORDEIRO CANTIDIO

**OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TRABALHAR A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DE MAZAGÃO
NOVO/AP**

Assinatura: _____

*Dissertação apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial - Domínio Cognitivo
e Motor, sob a orientação da **Professora
Doutora Ana Rodrigues da Costa.***

SUMÁRIO

Esta investigação tem por finalidade identificar as dificuldades dos professores em trabalhar a inclusão de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no Ensino Fundamental. Considerando as orientações de uma educação inclusiva, alicerçada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), pretende-se verificar de que forma este aluno está sendo pensado no momento das atividades de ensino aprendizagem, perceber as consequências das atitudes e conhecimentos dos professores no que se refere alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). O estudo empírico partiu de uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa, envolvendo 38 professores do ensino fundamental da Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, onde utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário. Os resultados da pesquisa mostraram que a falta de formação continuada em ambas as escolas campo da pesquisa apresenta-se como um dos principais problemas e desafios que estas instituições de ensino enfrentam diante da inclusão escolar do aluno com TDI, pois, muitos destes ao adentrarem as salas de aulas comuns se deparam com profissionais que não tem conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem desses alunos e, por isso, o processo de inclusão fica totalmente comprometido. A partir dessa afirmação, é importante que professores estejam cientes de que a formação continuada precisa se fazer presente no contexto escolar vigente, para que a educação inclusiva seja desenvolvida em uma base sólida.

Palavras chave: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, professor, Inclusão.

SUMMARY

This investigation aims to identify the difficulties of teachers in working with the inclusion of students with Intellectual Development Disorder in Elementary School. Considering the guidelines of an inclusive education, based on the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI), it is intended to verify how this student is being thought of at the time of teaching-learning activities, to understand the consequences of the attitudes and knowledge of the students. teachers with regard to students with Intellectual Development Disorder (PDD). The empirical study started from a field research, with a quantitative approach, involving 38 elementary school teachers from Escola Estadual Dr. Murilo Braga and the Manoel Queiroz Benjamim State School, where a questionnaire was used as a data collection instrument. The research results showed that the lack of continuing education in both schools, field of research, presents itself as one of the main problems and challenges that these educational institutions face in the face of the school inclusion of the student with TDI, since many of these, when entering the common classrooms are faced with professionals who are not aware of the learning needs of these students and, therefore, the inclusion process is totally compromised. From this statement, it is important that teachers are aware that continuing education needs to be present in the current school context, so that inclusive education is developed on a solid basis.

Keywords: Intellectual Development Disorder, teacher, Inclusion.

DEDICATÓRIA

A minha família que sempre me incentivou a buscar mais conhecimentos, que diante das dificuldades permaneceu ao meu lado não me deixando desistir. Dedico este trabalho em especial aos meus filhos Rayana Cordeiro Cantidio, Rômulo Cordeiro Cantidio que são luz na minha vida, à minha neta Maria Valentyne Cordeiro Cantidio que é a lembrança constante da felicidade, à Deus que me deu discernimento, força, confiança para chegar ao final. Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos com Necessidades Educativas Especiais que me lançaram o desafio de fazê-los entender o processo de aprendizagem escolar, ajudando-os a superar seus limites, quebrando barreiras, aprendendo e mostrando ao mundo que somos capazes e temos espaço para todos desde que estejamos dispostos a olhar e enxergar o outro como um ser em evolução que precisa de tempo, carinho, amor. Muito Grata por vocês me ajudarem nessa conquista.

As amigas que acreditaram que seria possível, que mesmo diante de problemas, provas, permaneceram firmes, juntas, lutando pela solução até o último momento quando tudo se resolvia e enfim podíamos seguir nosso caminho. Dionete Braga de Araújo Belo, Cione dos Santos Vieira, juntas conseguimos. Muito obrigada amigas.

A Universidade Fernando Pessoa (UFP) em Porto-Portugal, que abre suas fronteiras para alunos de outros países que buscam ampliar seus conhecimentos na área da inclusão tendo como ferramenta de acesso o curso de Mestrado em Ciência da Educação- Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor. Grata por nos acolher em sua casa.

Agradeço a professora Dr^a. Ana Costa Rodrigues, Orientadora da dissertação, que sempre se mostrou atenta e dedicada a todas as necessidades para a conclusão do trabalho. Muito obrigada pela luz que me desse para trilhar esse caminho.

A minha amada mãe Maria das Graças Cardoso Cordeiro que manteve em suas orações diárias o pedido para que Deus me abençoasse com a vitória no decorrer dessa trajetória. Te amo mãe.

Aos meus irmãos e irmãs que vibraram com a minha decisão de buscar conhecimento e alcançar mais um título, que na alegria e no olhar orgulhoso me fortaleceram e me fizeram acreditar em mim.

Aos membros da família Cantidio que fazem parte da minha história de superação, crescimento, onde o apoio nunca me faltou, a mão estendida, o ombro amigo, o abraço acolhedor e reconfortante. Obrigada.

Grata eternamente a todos que passaram e aos que ainda estão em minha vida, não seria tão especial se vocês não tivessem feito parte dessa história.

ÍNDICE GERAL

SUMÁRIO	iv
SUMMARY	v
DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE GERAL	ix
ÍNDICE DE SIGLAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xiv
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL E A ESCOLA INCLUSIVA	23
Introdução	
1.1 – Histórico sobre os primeiros estudos da Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	24
1.2 – Conceitos relativos a Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	26
1.3 – Diagnóstico da Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	31
1.4 – Características da Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	32
1.5 – O aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual nas redes regulares de ensino.....	34
1.6 – A aprendizagem dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	35
CAPÍTULO II –OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL	38
Introdução	
2.1 – Breve história da Educação Especial no Brasil.....	40
2.2 – Educação Especial na perspectiva inclusiva e o processo legal.....	43
2.3 – A formação inicial e continuada do professor diante do processo de inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	48
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPIRICO	55
Introdução	

3.1 – Problema.....	56
3.2 – Objetivos.....	58
Método	
3.3 – Tipo de Pesquisa.....	59
3.4 – Universo, População e Amostra.....	60
3.4.1 Caracterização da amostra – sexo, idade, tempo de serviço.....	61
3.5 – Instrumento de coleta de dados.....	68
3.6- Procedimentos.....	69
3.7- Técnicas de análise e interpretação dos dados.....	70
Resultados	
3.8 –Resultados da pesquisa com os professores sobre os desafios da atuação docente no processo de inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	71
Discussão dos resultados	
3.9 - Uma análise dos dados coletados com os professores.....	80
Síntese	
CONCLUSÃO GERAL	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	94
ANEXOS	
ANEXO A - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O (A) PROFESSOR (A)	
ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM PROFESSORES	
ANEXO D - TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA	

ÍNDICE DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

AADID – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AP – Amapá

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENEESP – Centro Nacional de Educação Especial

CID – Classificação internacional de Doenças

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

DM – Deficiência Mental

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

EE – Educação Especial

IBC – Instituto Benjamim Constant

IESP – Instituto Educacional São Paulo

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PcD – Pessoa com Deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDI – Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Sexo dos participantes da pesquisa.....	63
Gráfico 2	– Situação Funcional.....	63
Gráfico 3	– Se os professores trabalharam ou trabalham com alunos com NEE.....	67
Gráfico 4	– Dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com os alunos com NEE.....	71
Gráfico 5	– A família faz o acompanhamento no desenvolvimento escolar do aluno (a) com NEE.....	72
Gráfico 6	– Se os professores acreditam que a família possa ser importante no processo da inclusão do aluno (a) com NEE no ensino regular.....	72
Gráfico 7	– O que os professores julgam necessário para promover a inclusão de fato do aluno (a) com deficiência no ambiente escolar.....	73
Gráfico 8	– Se os professores acreditam no processo de inclusão dos (as) alunos (as) com NEE no ensino regular.....	74
Gráfico 9	– Os maiores desafios dos professores em trabalhar em sala de aula com alunos (as) com deficiência.....	75
Gráfico 10	– Se os professores receberam algum treinamento, curso ou orientação para receber alunos com deficiência.....	76
Gráfico 11	– A escola possui Atendimento Educacional Especializado.....	77
Gráfico 12	– Se as escolas tem sala de recursos multidisciplinar.....	78
Gráfico 13	– Se os professores observam alguma diferença no tratamento entre os alunos (as) em sala de aula pelo fato do aluno (a) ser uma pessoa com deficiência.....	78
Gráfico 14	– Os professores conhecem como deve funcionar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas.....	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	–	Participantes da Pesquisa.....	61
Quadro 2	–	Idade dos praticantes da pesquisa.....	61
Quadro 3	–	Naturalidade dos praticantes da pesquisa.....	62
Quadro 4	–	Estado Civil.....	64
Quadro 5	–	Local de residência do (a) entrevistado (a).....	65
Quadro 6	–	Formação inicial.....	65
Quadro 7	–	Especialização.....	66
Quadro 8	–	Ano/Série que atua no ano de 2020.....	66
Quadro 9	–	Estrutura do questionário.....	68

INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz menção ao trabalho de conclusão do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial (EE) – Domínio Cognitivo Motor, destacando o tema apresentado como objeto de investigação / reflexão teórica e amparada a partir do trabalho empírico relacionado aos desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental em trabalhar a inclusão de alunos Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) em duas escolas, no município de Mazagão Novo/AP.

Ao longo dos anos a escola proveu educação para um grupo seletivo de pessoas, aqueles que eram considerados fora do padrão estabelecido por eles não tinham acesso ao processo de ensino e aprendizagem, sendo conseqüentemente excluídos do contexto educacional e social. Essa exclusão permaneceu por décadas até as iniciativas em prol dessas pessoas serem exigidas por meio de conferências de amplitude mundial, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

Nessa perspectiva, o Brasil passou a fundamentar a política de uma educação inclusiva a partir das Conferências Mundiais com a finalidade de promover aprendizado de maneira igualitária a todos, e nesta visão as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares passam a ser vistas como parte do processo de ensino aprendizagem mais avançado, e a Declaração de Salamanca determinou que as escolas devem acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas deixando de ser espectadores para serem participantes dentro do contexto escolar (Souto, 2014).

A educação foi democratizada, porém, continuou-se a observar a exclusão dos alunos vistos como fora do padrão, mesmo estando estes dentro das escolas que vêm buscando sustentar a ideologia de educação e diversidade, contemplando os alunos com necessidades especiais, o que abordaremos nesta investigação é as dificuldades dos professores do ensino fundamental em incluir os alunos com TDI.

A Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146/2015, artigo 27, determina que: a educação é um direito das pessoas com deficiência, sendo garantido a inclusão em todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida para maximizar seus talentos e habilidades, características físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, interesses e necessidades de aprendizagem, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2015).

Tendo como parâmetro a lei que assegura o direito a educação da pessoa com deficiência, observarmos que as políticas educacionais inclusivas sofrem grandes transformações com a finalidade de encontrar meios de disponibilizar a inclusão de fato, para que todas as pessoas recebam educação de forma igualitária, porém, Souto (2014) não observa desenvolvimento na perspectiva de inclusão na educação, pois existe muitos obstáculos para o cumprimento da legislação que prevê a igualdade de acesso, permanência e principalmente condições, à todos os níveis de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental (1997) direcionam para uma educação igualitária onde todos possam usufruir de seus direitos respeitando a realidade de cada Estado, Município, diversidades culturais, regionais, éticas, religiosa e política que perpassam por uma sociedade complexa, múltipla, estratificada com o objetivo a igualdade de direitos entre os cidadãos com base nos princípios da democracia.

Nessa diretriz, fazer uma escola inclusiva reunir respeito a valores, diferenças, realidades, o apoio da comunidade, alunos, pais, gestão, professores, auxiliares educacionais é fundamental para fazer valer e acontecer os princípios do que é correto para uma escola inclusiva. “Mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos [...]” fazer a coisa certa envolve relacionar ações e valores” (Booth e Ainscow, 2011. p. 11).

A educação inclusiva tem em seu objetivo mais que democratizar a escolarização, ela vem propor uma transformação, modificação no olhar para a pessoa com NEE, ela propõe a humanização dentro do processo de ensinar, acreditando que é dentro da escola que se inicia a concepção de que deve enxergar o outro como um ser diferente, porém, igual nos direitos sociais, capazes de superar dificuldades e viver em harmonia na sociedade.

Incluir é conseguir ver no outro mais que a sua deficiência, é potencializar através de oportunidades o que o indivíduo é capaz de fazer. Conforme Santos e Silva (2011) o importante na educação inclusiva é compreender o outro a partir e de suas singularidades, por isso ela tem um caráter humanista e democrático, por que busca através desses preceitos o desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

Ainda segundo Santos e Silva (2011) para que ocorra a inclusão, que demanda o desenvolvimento de inúmeras competências, é necessário cuidar das pessoas com necessidades especiais, em especial as que estão próximas da escola; capacitar

professores de redes formais de ensino; e compreender que a interação das crianças é importante, por que elas aprendem juntas, embora estas, possam estar em níveis diferentes de aprendizagem.

Com base nesse conceito incluir a criança com TDI no contexto escolar, requer transpor barreiras atitudinais e assumir que é possível aprender mesmo apresentando uma deficiência cognitiva, desde que haja reconhecimento de todos que estão promovendo a educação.

O aluno com TDI na perspectiva da inclusão ainda é muito incompreendido, a lentidão para se apropriar de novos conhecimentos, dificuldades em compreender o abstrato, interagir socialmente com os colegas, expressar-se de forma compreensível, faz com que o professor não atente para suas potencialidades deixando-o excluído mesmo estando dentro de sala de aula.

Segundo Paixão, Papim e Oliveira (2018), em função de a aprendizagem do escolar com deficiência ser diferenciada, surge a necessidade de novos modelos de ensinar o *currículum* comum. Essas mudanças causam muitas dúvidas nos professores sobre o que devem priorizar nos conteúdos trabalhados e de que forma utilizar as metodologias de ensino para beneficiar o aluno, e os conflitos de opiniões acerca das dificuldades de incluir o aluno surgem na expectativa de verificar a real possibilidade de concretizar a inclusão de alunos com NEE em salas do ensino regular que geralmente apresentam elevado número de estudantes, e também fica a dúvida de como adequar as estratégias de ensino que possa favorecer a compreensão do aluno com TDI ao qual o texto se refere.

Com a proposta de inovação da educação na perspectiva da inclusão conclui-se que esta ação requer o envolvimento de novos fatores, como o envolvimento de todos que os que fazem parte do processo de ensino, como professores, equipe gestora e da própria comunidade em que a escola se encontra, este envolvimento deve ser de forma conjunta, sem fragmentações, sendo responsabilidade de todos o processo de inclusão e não somente dos que fazem parte da educação inclusiva (Papim e Oliveira, 2018).

A capacidade de aprender não depende só do aluno, não é restrito às suas condições cognitivas, está relacionada-se com o contexto social, cultural que permite ampliar conhecimentos através das relações que se estabelece, que origina avanços à medida que o contato com o meio se intensifica causando mudanças nas relações históricas. Vygotsky (2001, p. 23) relaciona ao desenvolvimento “[...] as funções

psicológicas superiores diferentes das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas”.

Ao longo da história da educação inclusiva, pessoas com TDI foram vistas como sem condições para desenvolver e adquirir novos conhecimentos, mas a ciência ao buscar compreender o funcionamento do cérebro humano, para que pesquisas na área educacional fossem feitas a respeito da aprendizagem desses alunos, principalmente com intuito de saber desenvolver a aprendizagem em pessoas com NEE.

A neurociência foi uma área que contribui muito, no reconhecimento que cada indivíduo é único, com um significado e identidade singular. Ela ao estudar buscar entender o funcionamento do cérebro humano, trouxe novas perspectivas em relação às mudanças na forma de ensinar esses alunos para o desenvolvimento intelectual. Assim as descobertas como a plasticidade cerebral e a compreensão das funções mentais exercem grandes influências sobre as práticas educacionais, as ações pedagógicas em sala de aula e direcionam ao professor novas formas de ensino. (Souza e Gomes, 2015)

Segundo Souza e Gomes (2015) os estudos da neurociência apontam as possibilidades de evolução do cérebro, como podem funcionar sendo respaldados pelo laudo médico, nas escolas são os professores que responsáveis em conduzir o ensinar para a aprendizagem do aluno. Os autores ainda afirmam que o indivíduo com TDI tem condições de ser alfabetizado, por isso deve seguir um currículo adaptado às suas limitações, pois possui um ritmo mais lento que os demais, seu desenvolvimento deve ser respeitado.

Em contrapartida nos estudos realizado por Ghedini et al. (2016) acerca do TDI, pautados na compreensão do professor, os resultados apontam que embora a presença desses alunos seja uma realidade, refletindo assim o cumprimento da política brasileira para alunos com necessidades educacionais especiais, nem todos os alunos chegam às escolas com diagnóstico de TDI e ainda há uma fragilidade na parceria entre o sistema educacional e da saúde, para a concretização dos laudos de TDI. Também destaca o elevado número de professores que referiram que suas escolas não estão preparadas para receber alunos com TDI e nem mesmo tem salas de recursos multifuncionais destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos.

O atendimento personalizado ao aluno com NEE é garantido na legislação brasileira, segundo a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nestas Diretrizes fica explícito que:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p.70).

Observa-se que na legislação temos a menção sobre a responsabilidade de todos no diagnóstico deste aluno, e a experiência do professor é apontada como necessária para esse diagnóstico, como consequência a inclusão deste aluno. De acordo com Souza e Gomes (2015) há uma preocupação por parte dos professores em entender ou descobrir uma forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos TDI. No entanto, os contratempos existentes que dificultam a busca de formação e prática da inclusão ainda são muitos e nos levam a questionar sobre a real necessidade dessas pessoas estarem em iguais condições de aprendizagem.

É neste sentido, que esta pesquisa caminha, seguindo os seguintes questionamentos:

- 1) Quais as dificuldades dos professores de trabalhar a educação inclusiva dos alunos com TDI no Ensino Fundamental?
- 2) A estrutura física das escolas foi adaptada para receber e condicionar o aprendizado dos alunos com TDI?
- 3) Como está se efetivando esse processo? As famílias que por anos sofreram com o olhar de rejeição guardando seus filhos para protegê-los da ignorância da sociedade tem a garantia, segurança de que essas crianças serão tratadas iguais respeitando suas limitações?
- 4) Os professores estão seguros do seu fazer com os alunos e suas singularidades? A gestão escolar contempla a inclusão na organização funcional e atitudinal do cotidiano da escola?

Tornar a escola um ambiente inclusivo vem sendo um desafio, pois, a ação vai além do espaço em si, precisa da aceitação e conscientização de todos que compõem o ambiente escolar. No Município de Mazagão é fácil perceber que estas adequações acontecem lentamente, o espaço físico pouco sofreu alterações, as famílias sejam por falta

de informação ou acomodação ao fato de a criança com NEE precisar de um novo olhar, ainda tem muitas restrições e resistência em fazer a matrícula.

Fávero et al. (2009), enfatizaram que existe interesse na ideia da inclusão educacional, mas este campo continua confuso no que se refere às ações que necessitam ser efetivadas para que a política e prática progridam. Pois, a inclusão é um evento irreversível, contudo, na prática, métodos inclusivos são muito difíceis de serem efetivados se outros direitos, além do acesso, são atacados, desta forma a educação inclusiva não avança e se solidifica.

Diante disso, os objetivos da desta investigação relacionam conforme descrição abaixo:

- 1) Identificar as dificuldades que os professores do Ensino Fundamental enfrentam para trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP.
- 2) Identificar junto aos professores do Ensino Fundamental a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no meio educacional.
- 3) Identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP.
- 4) Conhecer as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores junto aos alunos com TDI pautados na inclusão escolar em duas escolas localizadas no município de Mazagão Novo/AP.

A dissertação na sua estrutura, apresentou primeiramente a fundamentação teórica, abrangendo vários pressupostos teóricos distribuídos em 2 capítulos, sendo que o primeiro abordou sobre o TDI, dando ênfase nos primeiros estudos do Transtorno, bem como os conceitos, diagnóstico, características relativas ao TDI, além do aluno com TDI nas redes regulares de ensino e a aprendizagem a aprendizagem dos alunos com TDI.

No segundo capítulo apresenta-se os professores do ensino fundamental e a inclusão de alunos com TDI, seguido da breve história da Educação Especial no Brasil, a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o processo legal, a formação inicial e continuada do professor diante do processo de inclusão escolar dos alunos com TDI, abordando sobre as necessidades, dificuldades, estratégias docentes, estudos feitos sobre o tema e principais resultados.

No terceiro capítulo foi realizado o estudo empírico, que se desenvolveu o percurso metodológico, dando ênfase ao tipo de pesquisa; universo, população e amostra, além de

instrumentos de coleta de dados, finalizando com as técnicas de análise e interpretação dos dados e os princípios éticos. Posteriormente a coleta dos dados, apresentação, análise e interpretação dos dados coletados dos professores da Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim passou-se à discussão dos resultados. Por fim, foi destacou-se a conclusão os resultados alcançados sobre os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI no município de Mazagão Novo/AP.

CAPÍTULO I – OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E A ESCOLA INCLUSIVA

Introdução

A escola inclusiva provocou uma mudança no processo educacional brasileiro, pois as instituições de ensino, tanto públicas, quanto privadas tiveram que se adequar aos ditames legais, sobretudo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, artigo 59, que assevera que as escolas assegurarão aos alunos com NEE, “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender as necessidades destes alunos especiais, dentre eles os alunos com TDI (Brasil, 1996).

O atendimento aos alunos com TDI requer professores habilitados para que a escola seja considerada inclusiva, como destaca ainda o artigo 59, III, da LDBEN/1996 quando diz que “Professores com especialização adequada no ensino médio ou superior devem receber atendimento especializado e professores da educação formal treinados para integrar esses alunos às classes regulares” (Brasil, 1996).

A partir do exposto no artigo supracitado fica evidente que as escolas precisam se adaptar na sua estrutura física, com um ambiente apropriado para a realização de um atendimento especializado, como também na sua estrutura pedagógica com professores habilitados para promover um ensino inclusivo. Logo, pode-se elucidar que os professores do ensino regular e ensino especial precisam trabalhar de forma engajada para que a aprendizagem do aluno com NEE, especificamente o aluno com TDI possa ser integrado na vida em sociedade.

Diante do exposto, fica nítido a importância da atuação docente como mediador do processo de ensino do aluno com TDI, pois esta precisa estar preparado para promover a educação inclusiva. Por isso, é indispensável que este profissional saiba tudo sobre as necessidades educativas desse aluno, para que a partir disso possa realizar seus planejamentos de suas aulas com objetivos a serem alcançados.

Neste capítulo as abordagens foram sobre o TDI, dando ênfase as suas peculiaridades a partir de sua história e conceitos sobre o TDI, pois dentre todas as deficiências, a intelectual é a mais frequente e a mais graves de todas, pelo fato de comprometer o indivíduo na sua inteligência. Por isso, foi abordado ainda sobre o diagnóstico, características do TDI, além do aluno com TDI nas redes regulares de ensino e a aprendizagem deste aluno especial.

1.1 – Histórico sobre os primeiros estudos da Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Oliveira e Reia (2017) ao fazerem uma abordagem histórica sobre a educação das pessoas deficiência, explicam que nos tempos remotos, especificamente na Grécia, as pessoas com deficiência (PcD) intelectual eram desamparadas ou mortas por não se enquadrarem os ideais de beleza e perfeição. Os autores ainda relatam que na idade Média por apresentarem sinais de malformação física ou mental, os deficientes intelectuais eram vistos como filhos de Satanás e, por isso eram queimados em fogueiras. E com a chegada do Cristianismo, os deficientes intelectuais passaram a ser resguardados como inocentes de Deus, uma vez que apresentavam a ingenuidade e a inocência.

No século XVII, o interesse da ciência no estudo da deficiência com a obra “Opera Omnia” de Nicolau Tamarugo, que hoje é conhecido como São Nicolau, padroeiro dos deficientes. As PcD intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas apenas no século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard (1774-1838), considerado o primeiro teórico de EE, com o menino Victor de Aveyron, conhecido como menino selvagem (Oliveira e Reia, 2017).

Segundo Silva (2015), o trabalho de Itard permitiu, mesmo que a partir do campo da medicina, a origem do pensamento pedagógico voltado às pessoas com DI. A partir disso, outros médicos ainda investiram neste processo educacional, mas sobretudo a pedagogia começou a abrir probabilidade de criação de metodologias apropriadas, dando ênfase na educação de pessoas com DI a partir do século XX.

Silva (2010) elucidou que o início do século XX foi marcado por críticas à segregação e a exclusão das pessoas que aparentavam algum tipo de deficiência. Nesse mesmo sentido, pais e familiares de PcD iniciaram a buscar melhores condições de vida para os membros de suas famílias que tivessem alguma deficiência determinando a garantia de seus direitos. A partir daí o princípio de “normalização”, ou seja, a adaptação da pessoa com deficiência à sociedade foi defendida por muitos teóricos.

Pode-se considerar uma época de grandes progressos, com lutas em defesa da participação da pessoa com deficiência no contexto social, pois para Silva (2015), sua cidadania começa a ser asseverada e considerada, mas ainda assim as PcD permaneciam atendidas de forma assistencial, preponderando a hegemonia médica clínica. Mas, na metade do século XX apareceram as escolas montessorianas, onde o método proposto para crianças com deficiências, inventado por Maria Montessori.

Conforme Rodrigues (2008) o método proposto por Montessori “parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta” (p. 14). O ensino nessas escolas era amparado por materiais didáticos simples criados pela educadora, os mesmos destinados a estimular o raciocínio.

Ainda no século XX, Aranha (2001) relatou que as escolas e as classes especiais são voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula ditas normais. A partir da década de 1970, alguns estudiosos, fundamentados na ideia da modificabilidade cognitiva, acreditaram no potencial de aprendizagem da pessoa com DI. Com isso, desenvolveu-se a proposta de uma educação interligada, baseada na probabilidade de que as escolas regulares pudessem inserir alunos que apresentam NEE nas salas comuns.

Percebemos através desses relatos dos autores citados, sobre a evolução da educação especial, que houveram avanços, mudanças, descobertas e construções de pensamentos sobre a EE. Hoje sabe-se o quanto a aludida educação é o desenvolvimento das PcD no que se refere ao social, cultural e educacional. E que ocorreu mudanças diante do tratamento da pessoa com deficiência, não mais utilizando os termos do passado com significações negativas. Conforme Pessotti (1984, p. 25), a DI “veio substituir conotações e termos errôneos como débil mental, idiota, retardado mental, excepcional, incapaz mentalmente, maluco ou louco”, construídos e usados por médicos, em determinados períodos históricos.

É pertinente ressaltar que a declaração dos direitos dos deficientes consagrados pela Organização das Nações Unidas (ONU), firmada em 13 de dezembro de 1975, em seu artigo 4^a: “O deficiente tem os mesmos direitos civis e políticos dos demais seres humanos”. A partir do exposto, ficou evidente a conscientização social, buscando a inclusão das PcD intelectual, para que possam ter um futuro próspero.

Diante do exposto, evidencia-se que a evolução histórica da pessoa com TDI apresentou um crescimento pautado em estudos científicos, que passaram a esclarecer as peculiaridades do citado transtorno. Por isso, na seção posterior será dado ênfase nos conceitos do referido transtorno, com a finalidade de apresentar mais informações sobre o Transtorno em estudo.

1.2 – Conceitos relativos a Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Ao longo da história a deficiência intelectual (DI) recebeu inúmeras denominações, conforme descreve Pletsch (2014), no século XIX foi denominado de idiotia; no começo do século XX foi denominado de imbecilidade e retardo mental, sendo classificado em três níveis: leve, severo e profundo. Já no fim do século XX, foi denominado de déficit intelectual/cognitivo. Sendo assim, com a finalidade de amenizar a carga negativa existente nos termos daquele período e ao mesmo tempo determinar um padrão internacional, no ano de 1939, no Congresso de Genebra foi criado o termo deficiência mental (DM).

Outro termo empregado é Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), por estar de acordo com as mudanças propostas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), órgão que vem conduzindo o campo de estudo sobre DI, apresentando “conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenção em diferentes campos, contendo avanços e informações concernentes à terminologia e classificação” (Fiarovante, 2011, P. 14). Também a Association Psychology American utiliza esse termo (DSM V, 2013).

Diferentes conceitos sobre a DI foram sendo construídas ao longo da história. No ano de 1937, Tredgold divulgou o seguinte conceito: que diz que a Deficiência Intelectual se dá em razão do cérebro não ter se desenvolvido de forma completa, impossibilitando o indivíduo a se adaptar ao ambiente visto como normal pelos seus semelhantes tendo a necessidade de outro para ajudá-lo no convívio social (Muniz, 2008).

De acordo Muniz (2008), ainda nesta linha, Doll conceituou o DI no ano de 1941 da seguinte forma: o cérebro não chegou a fase final de seu desenvolvimento podendo o indivíduo apresentar as evidências desde o seu nascimento ou após alguns meses em idade, ainda precoce, onde se observa algumas possibilidades que deveriam ter se desenvolvido naquela faixa etária inexistente e não há um desenvolvimento normal da criança/adulto.

Nesse percurso histórico, destaca-se o ano de 1954, onde a Organização Mundial de Saúde (OMS), sugeriu que fossem trocadas as subcategorias bobos, imbecis e idiotas, que, até então, eram usadas para classificar as pessoas com DI, pelos adjetivos leve, moderado, severo e profundo. Anteriormente era classificada por meio de parâmetros baseados na causa orgânica da deficiência, mais recentemente, leva-se em consideração a observação da interação e comportamento do sujeito nas relações com seu meio social (Muniz, 2008).

Em 1959, depois da sua 5ª conceituação e classificação da DI, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) divulgou um conceito referindo-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período de desenvolvimento, estando associado a uma deficiência em uma ou mais áreas, no que se refere ao amadurecimento, aprendizagem e adequação social (Ferreira, 2014).

Em 1961, a AAMR apresentou sua 6ª conceituação de DI, sendo esta considerada como um marco na trajetória da definição da DI, permitindo avaliar o sujeito a partir de sua interação social, bem como de seu amadurecimento, aprendizagem e adaptação social. A partir dessa conceituação se entende por DI como o funcionamento intelectual geral abaixo da média que se ocasiona durante o período do desenvolvimento, estando associado com deficiência no comportamento adaptativo (Ferreira, 2014).

A partir dessa conceituação apresentada pela AAMR, Muniz (2008) reconhece sua estima no que diz respeito à novidade sobre a avaliação da pessoa com DI a partir de sua interação com o meio social. Mas, no que se refere à sua praticidade diz que não há maior suporte para que tabelas de classificação de testes de QI utilizadas por profissionais envolvidos em questões de DM sejam totalmente descartadas. Sabe-se que o cérebro humano tem inúmeras conexões podendo uma suprir a necessidade da outra, no entanto existem as exceções.

No ano de 1973, a AAMR apresenta a 7ª conceituação de DI diz que: “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, existente ao tempo com déficits no comportamento adaptativo” e manifestado

durante o período de desenvolvimento, que passou a ser do nascimento até os 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 31 apud Ferreira, 2014, p. 33).

No ano de 1983, ocorre 8ª conceituação proposta pela AAMR, sobre a DI como funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, resultando em ou associado a deficiências concomitantes no comportamento adaptativo e despondido no decorrer do período de desenvolvimento, passando a ser considerado desde o momento da concepção até os 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 32).

No ano de 1992, com a 9ª conceituação proposta pela AAMR trazendo expressivas mudanças, pois o conceito de DI passou a reportar-se aos entraves substanciais no funcionamento atual. A AAMR (2006) sinaliza que para se considerar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, duas ou mais áreas de habilidades adaptativas aplicáveis estão comprometidas, ou seja, o seu comportamento não corresponde a sua faixa etária não conseguindo se adaptar nos mais variados contextos da vida.

As áreas de habilidades adaptativas conforme Redig (2010), estão relacionados à capacidade de se comunicar, conseguir expressar o que sente, o que deseja, o autocuidado que é a consciência de higienização própria, se manter fora de perigo, vida familiar que dispõem da convivência em grupo e ser responsável em desenvolver tarefas, habilidades sociais que consiste em participar de eventos, frequentar lugares com fluxo grande pessoas uso comunitário como os espaços sociais, praças, bibliotecas, teatros e outros, a autodireção que é a capacidade de fazer suas próprias escolhas, tomadas de decisões conscientes, saúde e segurança, aprendizagem funcional, que lhe traz a condição de aprender determinadas habilidades que lhe condicione a realização de outras tarefas como a trabalhar, estudar e lazer e trabalho.

O período de desenvolvimento permanece desde a concepção até aos 18 anos de idade nesta definição, sendo considerado para efeito de diagnóstico, além dos testes de QI, os testes de habilidades de comportamento adaptativo, além das observações de profissionais especializados.

A Conceituação de 1992 da AAMR foi muito criticado e, conforme Pletsch (2014), devido a ênfase ser demasiado colocada no sujeito e nas suas limitações, com base em resultados psicométricos, sem levar em conta o contexto social, sobretudo pelos teóricos que debatiam a deficiência como uma construção social, e para a maioria, a deficiência não era algo que surgia desde o nascimento e se construía no grupo social na qual a pessoa estava inserida, ou seja, a deficiência não era vista somente como uma

condição intrínseca orgânica do sujeito, mas produzida a partir do meio social da qual ela faz parte (Pletsch, 2014).

Nessa perspectiva, no ano de 2002, ocorre a 10ª conceituação proposta pela AAMR, sendo conceituada DI como uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, demonstrado nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Tais incapacidade iniciam antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006).

As pesquisas de Plestsch e Oliveira (2013), aponta que a décima primeira edição da AADID apenas trouxe de novidade a substituição do termo DM para DI. No que se refere ao desenvolvimento, manteve a compreensão da DI em 5 dimensões, concernente às perspectivas do desenvolvimento do DI.

Em termos nacionais e internacionais, surgiu outro conceito e classificação apresentada pela Classificação internacional de Doenças (CID 10) conceituou a DI como uma condição de desenvolvimento paralisado ou incompleto da mente, que é notadamente caracterizado pela deficiência das habilidades manifestadas durante o período desenvolvimento de habilidades que contribuem para o nível geral de inteligência, isto é, as habilidades cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (Ferreira, 2014).

Essa classificação passou a dividir a DI em graus a partir do resultado dos testes de QI, apresentados por AAMR (2006) como: quem apresenta um QI entre 50 e 69 apresentará dificuldades na sua escolaridade tendo dificuldades de aprender a proposta de conteúdos ministrados na escola, quando adultos poderão desenvolver algum trabalho e ter um relacionamento social e contribuir para a sociedade. Esta condição é classificada como retardo mental leve. QI de 35 a 49 classifica-se como retardo mental moderado onde na fase infantil, apresenta um comprometimento maior no desenvolvimento, no entanto, consegue ser independente nas habilidades de autocuidado, constituem a comunicação e são capazes de desenvolver as habilidades acadêmicas. Na fase adulta precisam de apoio para trabalhar e ter uma vida social. O retardo mental grave está classificado entre quem apresenta QI de 20 a 34 tendo dependência constante para desenvolver qualquer atividade. O retardo mental profundo compromete por completo a realização de tarefas e de realizar atividades com autonomia. Já o retardo mental não especificado é quando existe a suspeita de deficiência intelectual, porém não se consegue identificar através dos equipamentos de padrão que é o caso dos bebês (Redig, 2010).

No que se refere a CID-10, convém mencionar que é um sistema para designar códigos estatísticos para a identificação das condições de saúde, largamente empregada

no campo médico, é repetidamente usada pelos profissionais para identificar o retardo mental, dando entrada com o diagnóstico nos sistemas de dados de atenção à saúde. (AAMR, 2006).

A partir do exposto, nesta retrospectiva das conceituações da DI, é manifesto a evolução do reconhecimento da pessoa com DI como alguém possível de interagir com meio social, apreender e produzir conhecimentos. Pois, antes o sujeito era visto como alguém impossibilitado de conviver em sociedade. Mas, na atualidade a realidade é diferente, pelo fato de realizações de pesquisas empíricas e observações resultaram em várias concepções e em um novo olhar para a pessoa com DI (Plestsch e Oliveira, 2013).

Nesse processo evolutivo, a postura segregacionista foi dando lugar a um ideal de inclusão, onde a pessoa com DI pode conseguir certa autonomia, bem como este ser perfeitamente adaptável ao meio social, pois para Ferreira (2014), nesse processo é indispensável um suporte individualizado para apoiar a pessoa na construção e apreensão do conhecimento, para que este possa interagir com o meio ambiente promovendo seu desenvolvimento funcional. Tal conceito apoia-se na teoria vigotskiana, que atribui à mediação como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que por meio desses estudos apontados, que se apresentarmos estratégias de ensino diversificada, propondo a compreensão do objetivo claro e direto do que se quer ao aluno, o saber se constitui, sabendo-se que temos que considerar as análises clínicas que mostram as áreas cognitivas afetadas para sabermos se ele pode, tem condições de desenvolver aquela habilidade.

Logo, a partir das informações apresentadas nesta seção, os professores podem ter uma visão ampla de como a conceituação da DI foi se moldando no decorrer da história, onde foram influenciados por estudos e pesquisas indispensáveis nesse processo inclusivo. Sendo assim, na seção posterior, pretende-se abordar sobre o diagnóstico do TDI, sendo importante nesse processo, visto que, é o diagnóstico que confirmar se o aluno e o não público do atendimento educacional especializado.

1.3 – Diagnóstico do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

O TDI, segundo Silva (2015), apresenta o diagnóstico envolvendo grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais, onde os médicos e psicólogos clínicos, podem realiza-lo em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o

realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção.

É pertinente ressaltar que um dos desafios do TDI é estabelecer visivelmente a sua origem ou causa, pois conforme Barros (2015), cerca de 30% a 50%, não é possível determinar precisamente qual a causa, pois existem fatores de risco que podem levar à deficiência, e esses fatores são multifatoriais, constituídos por quatro classes: biomédicas, sociais, comportamentais e educacionais.

Sendo assim, o diagnóstico dos alunos com NEE precisam ser realizados de forma detalhada, pois conforme Barros (2015), o diagnóstico é realizado envolvendo os fatores multifatoriais que são: se a criança se desenvolve de forma normal esperado pelo processo de interagir como o meio ambiente chamado de fator biomédico ou genético, observa-se o meio social onde a criança está inserida se ela não passa por mal tratos, violências de várias naturezas, abusos e negligências chamado de fator ambiental. Observa-se o contexto educacional para identificar se a escola oferece o suporte necessário para potencializar as habilidades e desenvolver o cognitivo. O fator social também é importante no desenvolvimento da criança com NEE, a relação e interação familiar, assim como, a social são importantes para seu crescimento e maturidade.

O que se observa é que o diagnóstico do aluno com TDI é indispensável, e deve ser feito de forma segura e precisa, a fim de ajudar essa criança em seu desenvolvimento, para que ela avance em o potencial humano afetivo, social e intelectual e possa interagir bem no convívio social. Nesta perspectiva, enfatiza-se aqui a importância do professor nesse processo, pois o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais possam se desenvolver plenamente.

A partir do exposto, o diagnóstico é fundamental para confirmar o TDI, porém nenhuns desses fatores implicam as deficiências intelectuais sozinhos, e sim, as situações de risco que devem ser consideradas. Nessa perspectiva, na seção posterior destaca-se as características do referido Transtorno.

1.4 – Características da Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

No DSM V (2013) o TDI é um comprometimento no neurodesenvolvimento que se observa antes mesmo do período escolar e se caracteriza pelos défices apresentados no desenvolvimento da criança causando-lhe prejuízos nas áreas sociais, acadêmicas ou

profissional. Podem apresentar limitações específicas na área da aprendizagem ou no controle de funções executivas se estendendo a prejuízos globais nas habilidades sociais e inteligência. É comum crianças apresentarem mais de um transtorno do neurodesenvolvimento.

O transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) tem como défices nas capacidades mentais genéricas que são: raciocínio lógico, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem por experiência. Em consequência dos défices a pessoa apresenta dificuldade nas funções da vida diária comprometendo a sua independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos. Ainda com base do DSM V, as pessoas com TDI podem ser acometidas por prejuízos na comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional, assim como independência pessoal em casa ou na comunidade.

Segundo Silva (2015) o TDI apresenta-se como uma das deficiências mais comuns em crianças e adolescentes, caracterizadas pela diminuição no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, ocasionando, muitas vezes, um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

Honora e Frizanco (2012) entendem que a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou transtorno mental, mas sim um ou mais fatores que contribuem para o comprometimento da função cognitiva que acompanha o desenvolvimento cerebral diferente.

Para se considerar uma pessoa com o TDI, é necessário existir comprometimento tanto na questão cognitiva da criança/adulto como na questão adaptativa, pois conforme Silva (2015), se existir incapacidades em somente em uma das questões, não se analisa como deficiente intelectual. Na infância, as características da deficiência são percebidas nas dificuldades apresentadas desde os primeiros meses de vida do bebe: a demora para firmar a cabeça, para sentar, andar e falar.

Com o passar do tempo essas dificuldades passam a ser notadas em outros aspectos, como na compreensão de ordens simples, regras, raciocínio lógico e normas, provocando assim dificuldades na aprendizagem. Rosito (2015) refere que as principais características exibidas se dão com a desatenção; comunicação e interação limitada e pouca compreensão de como funciona a linguagem, pois não compreende as representações escritas ou à necessidade de diferentes sistemas de aprendizagem.

Assim, uma pessoa com o TDI, devido aos seus limites cognitivos não distingue entre o certo e o errado, apresentando características que tornam sua situação com o meio menos sociável, pois, segundo Vygotsky (1991, p.55) “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.

Sendo assim, cada pessoa que tem a TDI tem suas próprias dificuldades, tendo maior ou menor autonomia em situações do cotidiano. As maiores dificuldades estão relacionadas à descoberta de novos conhecimentos, aptidões e nas resoluções de problemas, pois segundo Mantoan (2016), para compreender o aluno com o TDI e implementar o seu processo educativo, é preciso aceitar a condição e limitações destes.

Desse modo, saber essas limitações e compreender o grau de comprometimento desse aluno é possível estabelecer estratégias diversificadas para que haja o processo educativo, e assim obter resultados positivos no aprendizado e desenvolvimento pessoal da pessoa com TDI.

Logo, na seção posterior será abordado informações pertinentes do aluno com TDI nas redes regulares de ensino, com a finalidade de apresentar diferenças em quatro campos específicos, tanto na área motora, cognitiva, de comunicação, bem como na área socioambiental.

1.5 – O aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual nas redes regulares de ensino

Na atualidade, ainda se encontra o impasse sobre a definição de DI, pois de acordo com Tédde (2012), o transtorno em estudo apresenta várias nomeações, sendo estas: retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros, por isso, muitas pessoas ainda não tem um conhecimento específico sobre a deficiência.

Vasconcelos (2004) ressaltou que a DI é uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, podendo atingir até 1% da população jovem, sendo distinguida pela diminuição no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, causando em alguns casos, um desenvolvimento mais lento na fala, assim como no neuropsicomotor e em outras habilidades.

Ainda retomando aos estudos de Honora e Frizanco (2012) que entendem o Transtorno de deficiência intelectual (TDI) como não sendo uma doença, que por assim,

seja suscetível a tratamento, mas, que esta condição compreende um ou mais fatores que causam lesão das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento cerebral, visto que seu diagnóstico precisa do envolvimento de grupos de elementos biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais. Esta condição requer um olhar compreensivo capaz de extrair o melhor de cada pessoa com TDI.

Tédde (2012) diz que as causas da DI são desconhecidas de 30 a 50% dos casos, podendo estas estarem associadas genéticas, congênitas ou adquiridas, sendo as mais conhecidas: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

Segundo Honora e Frizanco (2012), tem uma grande variação de capacidades e necessidades das pessoas com DI, podendo apresentar diferenças em quatro campos específicos: na área motora onde pode-se observar um comprometimento na motricidade fina (criança grau leve) que nos faz compreender que dificulta o pegar na tesoura, segurar o lápis, pintar dentro do contorno, não consegue utilizar talheres, não apresentando grandes diferenças das crianças ditas normais, no cognitivo percebe-se que tem grandes dificuldades no conceito abstrato não permitindo associar uma palavra uma imagem, memorização, resolver problemas, generalização das coisas. Podem apresentar dificuldades de comunicação comprometendo a relação intersocial, essas crianças tem poucos amigos, quase não participam das brincadeiras, projetos escolares, acabam sendo excluídas pelos outros colegas. A sua idade fisiológica pode ser diferente da cronológica, pode ter uma idade e apresentar um comportamento de idade inferior. Quando percebemos e conhecemos as peculiaridades dos alunos nos permite buscar estratégias pedagógicas que possibilitem seu desenvolvimento de acordo com sua capacidade considerando seu tempo de aprendizagem.

Honora e Frizanco (2012) fazendo relação a diferença de idade cronológica e fisiológica recomendam que se faz necessário gerar a interação social, colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, em que estes participem das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes próprios da sua faixa etária.

A partir do exposto, constatou-se que é muito ampla a variação de capacidades e necessidades das pessoas com TDI, como mostrar os quatro campos específicos ora mencionados. Tais informações precisam e devem ser de conhecimento dos professores, para que assim estes possam atuar de acordo com as necessidades desses alunos.

1.6 – A aprendizagem dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

A aprendizagem dos alunos com TDI, segundo Garcia (2012), é que promove o desenvolvimento, possibilitando nesse processo de ensino novas aprendizagens. Nesse processo destaca-se o entendimento Vygotsky (1989) que denominou de zona de desenvolvimento proximal, como à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. É a partir disso que o ensino deve atuar, permitindo possível desenvolvimento.

O desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TDI passam por um processo de mediação, interação, desenvolvimento de técnicas que provocam as suas capacidades por atividades dinâmicas que os induzam a romper com as percepções concretas, estimulando a função psicológica superior (Ferreira, 2014).

Vygotsky (1989) diz ser mais eficaz desenvolver caminhos alternativos que determinem de suas potencialidades, que façam esses alunos com TDI avançar na construção do conhecimento. É indispensável romper com o modo de lidar com o aluno com TDI de quem não se espera que aprenda a pensar, mas a distinguir odores, matizes de cor, sons etc.

Conforme Pletsch (2014), a aprendizagem acontece partindo da mediação em sala de aula e das interações constituídas nesse espaço, devem ser baseadas em propostas pedagógicas diferenciadas e desafiadoras, coesas com as probabilidades (perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras) de cada aluno. Ressalta-se ainda, que o oferecimento de um currículo que contemple o aluno no desenvolvimento das suas habilidades e permitindo trabalhar a amplitude em avanços significativos que venham refletir em domínio conceitual do seu cognitivo, afetividade, aumentando seu leque linguístico, motor entre outras ações tão importantes para o convívio social.

No que se refere mediação no ensino e aprendizagem, é importante destacar os pressupostos de Pimentel (2012) que deixa evidente que promover a mediação e ofertar atividades onde o aluno possa construir conhecimento superando as barreiras existentes, para tanto, necessitam ser planejadas e estruturadas para o aluno.

Nessa perspectiva, compete ao professor ser esse mediador, compete a ele segundo Vygotsky (1989), promover a autonomia do aluno com deficiência, assessorando-o nesse processo de ensino e aprendizagem. A partir do exposto, é fundamental analisar a necessidade de uma metodologia caracterizada para o aluno com

DI que atenda suas necessidades e características, com um tempo prolongado, uso de recursos didático-pedagógicos, etc., pois seu desenvolvimento acontece de forma diferente.

Entretanto, o professor deve ter em mente que o aluno com DI não responderá da mesma forma que outra criança que não tenha nenhum comprometimento cognitivo, pois conforme Bentes (2011), um aluno com DI não é capaz de desenvolver as capacidades de compreensão, abstração, planejamento das próprias ações, etc., precisando do suporte docente para desenvolver suas funções psicológicas superiores que são característicos do ser humano, por meio de estímulos e desafios que as leve a superar com suas limitações físicas, emocionais e cognitivas.

Diante do exposto, destaca-se no trabalho em tela a importância da atuação dos professores, sobretudo do ensino fundamental para promover o processo de ensino que possa promover a inclusão dos alunos com TDI. Nessa perspectiva, no próximo capítulo pretende-se fazer uma abordagem os professores do ensino fundamental e a inclusão de alunos com TDI.

CAPÍTULO II – OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Introdução

O professor do ensino fundamental é o profissional que tem o primeiro contato com a criança com NEE. É, a partir desse profissional que a criança é direcionada para o AEE da escola para posteriores comprovações. Pois, é o professor que atua no ensino regular com um olhar observador que identifica as limitações e dificuldades de seus alunos. Logo, é a partir disso, que a inclusão vai fazendo parte do contexto educacional.

A educação inclusiva mudou toda a estrutura do processo educacional brasileiro, onde as instituições de ensino tiveram que se adaptar, tanto na estrutura física, como pedagógica as essas novas condições. No entanto, é fato dizer que muitos professores ainda estão se adequando a essa realidade, a partir dos cursos de formação continuada na área da educação especial, para que estes estejam preparados para atuar de acordo com a demanda.

A inclusão dos alunos com NEE é amparado na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, bem como na LDBEN e outras leis que resguardam o direito desses alunos. Logo, as escolas precisam dar condições para que esses alunos desenvolvam suas potencialidades cognitivas, para que posteriormente possam ser inseridos no contexto social.

Nessa perspectiva, destaca-se no trabalho em tela a importância e responsabilidade que as escolas intermediadas pelos professores têm diante da promoção da inclusão dos alunos com NEE, sobretudo, os alunos com TDI, que tem características que precisam ser de conhecimento dos professores para que a partir disso estes possam direcionar suas práticas de ensino com objetivos a serem alcançados. É pertinente ressaltar que nesse processo de ensino é fundamental que professores do ensino regular e professores do AEE trabalhem de forma coletiva em prol de um ensino inclusivo de qualidade.

Diante do exposto, neste capítulo pretende-se abordar primeiramente, sobre uma breve história da EE no Brasil, seguido do processo legal, ou seja, das leis que amparam o processo de inclusão na escola. Logo, antes de chegar no foco do trabalho que tratou dos “desafios dos professores do ensino fundamental em trabalhar a inclusão dos alunos com TDI em escolas do município de Mazagão Novo/AP” é indispensável fazer uma abordagem sobre a EE no Brasil, pois é nesse cenário que os professores estão inseridos e, as informações apresentadas nesse contexto dão base para o alcance dos objetivos traçados.

2.1 – Breve história da Educação Especial no Brasil

O histórico da EE desde a sua gênese foi marcado por uma trajetória de lutas, onde a segregação das PcD ocorreu desde os primórdios da humanidade, onde houve vários períodos marcados por violência, extermínio, segregação e exclusão, pois conforme Oliveira (2020), a pessoa com deficiência era caracterizada pelo fenômeno metafísico e espiritual, sendo destinada aos desígnios divinos, outrora à possessão do demônio. Por ambas razões, a conduta da sociedade frente à pessoa com deficiência era de intolerância e de punição, o que consistia em atitudes de confinamento e de castigos rigorosos.

Nesse período, as pessoas que apresentassem alguma deficiência eram representadas como sinônimo de pecado, sendo considerados hereges, condicionados ao exílio do convívio com seus familiares e em muitos casos, o deficiente era deixado para ser morto ao nascer (Oliveira, 2020).

É pertinente ressaltar que essa visão perdurou por muito tempo, até o século XVII, que segundo Capellini e Mendes (2017), com a introdução da ciência moderna, aconteceu uma reestruturação da visão referente à natureza orgânica da deficiência, ou seja, passou-se a defender que as deficiências eram originadas de causas naturais e não por fatores as óticas religiosas espirituais, tratando-se de um problema médico.

A partir dessa visão a deficiência passou a ser concebida como doença, logo, essas pessoas eram, conforme Oliveira (2020), excluídas pois eram consideradas incapazes de realizar qualquer tipo de atividade, por isso eram vistas como inválidas, sem utilidade alguma, e não tinham nenhum tipo de atenção educacional, por serem considerados ineducáveis.

Mas com a evolução da sociedade, Capellini e Mendes (2017), relataram que no Brasil, especificamente a EE no século XX, no final da década de 50 e início da década de 60, passou a ser incluída na política educacional do país, onde o “atendimento escolar especial aos portadores de deficiência”, instituído na era Regencial, providências sancionadas por D. Pedro II. Como observa-se a EE fazia parte de um cenário da educação formal em que ainda era direito de uma pequena parte da população.

Apesar da tomada de decisões referente ao processo educacional das PcD, ainda se notou que estas ainda eram tratadas como enfermas, condicionadas a um atendimento médico-pedagógico que persistiu por décadas na sociedade brasileira. O período nasceu com o objetivo de ofertar tratamento médico e logo aliviar a sobrecarga familiar e social diante do familiar com deficiência, ou seja, eram medidas que não priorizavam oferecer educação, mas sim ajuda médica social (Mazzotta, 2011).

No período de 1854 a 1956, houve-se criações de instituições educacionais especializadas que tendiam ao atendimento educacional às PcD, foram iniciativas oficiais e particulares, mas, eram ações isoladas em um contexto de pouco acesso na época, como por exemplo: em 1854, o Instituto Benjamin Constant (IBC); em 1954 o Instituto Educacional São Paulo (IESP); em 1850 a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD); em 1952 o Instituto Pestalozzi de São Paulo; em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011).

Foi somente a partir da metade do século XX que se teve respostas mais amplas e expressivas frente aos problemas da educação de crianças e jovens com deficiência, pois conforme Mendes (2010) a Escola Especial seria constituída de um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. isto ocorreu a partir da consolidação dos principais componentes da EE, que proponha como seria a proposta pedagógica para as pessoas com NEES, com profissionais qualificados na área que iriam trabalhar com esses alunos em uma escola só para pessoas com deficiência.

Neste sentido, com a EE em voga, as condições para uma educação de qualidade, pensada para que as PcD tivessem acesso à educação faziam parte do cenário educacional neste período. Pois, a pressão social representada pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, pessoas com necessidades especiais, entre outros), coagiu o governo a tomar medidas sólidas no sentido de tornar mínimo a discriminação e segregação dessas minorias (Oliveira, 2020).

Com concepções depreciativas destinada ao público com deficiência em sua vertente educacional, o Brasil sofreu reformas em seus sistemas educacionais sob o ideário escola-novista que surgiu com perspectiva de uma nova linha de pensamentos onde a educação pudesse ser ofertada de forma mais igualitária, oportunizando os estudantes a desenvolverem pesquisas, conquistando sua liberdade individual. Os princípios do movimento escola novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança (Mendes, 2010).

Com essa reforma da Escola Nova, as proposições advindas do movimento eram pautadas na redução das desigualdades sociais, proposta de ensino “adequado e especializado”, adaptações de técnicas de diagnóstico em especial ao nível intelectual, o que segundo Mendes (2010), foi promotor da exclusão dos alunos considerados diferentes, da escola regular. Essa exclusão, fundamentou-se no que se pode caracterizar por uma despreocupação com conceituações, classificação e com criações de serviços especializados para o público com deficiência.

Mendes (2010) ainda refere que a pouca frequência das pessoas com deficiências nas escolas se dava devido à falta de compreensão de como desenvolver o fazer pedagógico com alunos que não conseguiam aprender.

Nessa perspectiva, a proposta de integração apareceu para frear essa prática de exclusão social que perdurou por séculos na sociedade, pois as instituições educacionais

se especializaram para atender o público com deficiência, mas neste mesmo contexto de mudança a segregação continuou a ser praticada (Oliveira, 2020).

Os primeiros passos no que se refere às PcD no Brasil, em uma análise de seu percurso histórico, foram caracterizados por uma visão social caridosa e assistencialista, que de certa forma, lhes conferiram o mínimo de dignidade através de práticas de favor e boa vontade (Capellini e Mendes, 2017).

Nota-se que para o bem estar de PcD ocorrer, estas encontravam-se na condição de necessitados e dependentes, por isso, Oliveira (2010, p. 33) destaca que: [...] a mudança na concepção da deficiência (do metafísico para o biológico) aliada à prática do acolhimento e do confinamento instituiu as bases do paradigma da institucionalização, o qual permaneceu único por mais de 150 anos, conduzindo a relação da sociedade com as pessoas com deficiência". Nessa análise percebemos que em tempos retrógrados a pessoa com deficiência era concebida como algo sobrenatural uma forma de castigo, algo sem explicação, só quando após vários estudos foi compreendido como um fator biológico, é que estas começam a ser vistas como parte da sociedade com direitos e deveres.

Logo, percebe-se que o atendimento direcionado às PcD era exercitado pela ótica dos subumanos, sem uma visão da completude do ser humano que suporta com o descaso e com falta de direitos como cidadão, o que permeou desde práticas religiosas e/ou institucionais.

Nesse processo histórico, os principais modelos de deficiência desempenhados historicamente, segundo Augustin (2012) foram: o modelo caritativo, o médico tradicional e o modelo social da deficiência. O autor explica que o modelo caritativo tendia a ver as PcD como vítimas, como beneficiários de caridade, esmolas e serviços os quais eles deveriam ser gratos por receberem; já o modelo médico tradicional de deficiência era considerada como patologia, percebendo a PcD como um indivíduo que necessita de cuidados e de cura, ou seja, percebe a deficiência como um problema localizado na PcD; e o modelo social da deficiência se fundamenta no princípio de que a sociedade precisa ser modificada, sendo deste modo capaz de atender às necessidades de seus membros de forma equitativa.

Neste sentido, a EE envia-se para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, fundamentais para a transformação de estrutura educacional com a finalidade de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, sendo o ambiente escolar um espaço que venha a reconhecer e valorizar as

diferenças. Sendo assim, na próxima seção será abordado sobre a EE na perspectiva inclusiva e o processo legal.

2.2 – A Educação Especial na perspectiva inclusiva e o processo legal

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser baseado pelo arranjo da LDBEN, Lei nº. 4.024/1961, que marca o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema total de educação. A partir da supracitada lei, pela primeira vez, a EE foi tratada legalmente, pois o atendimento ao aluno com NEE passou a ser apresentado nas políticas públicas educacionais brasileiras (Januzzi, 2002).

Segundo Mendes (2010), com o surgimento da Lei nº. 5.692/1971, que alterou a LDBEN de 1961, em seu texto legal decidia que o tratamento especial para todos os alunos com deficiências físicas, mentais, assim como os alunos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. No entanto, a determinação da mencionada lei, não gerou a organização de um sistema de ensino capaz de atender as NEE, apenas passou a reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, ou seja, a educação inclusiva estava longe de se concretizar.

No ano de 1973, Mendes (2010) relatou que foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENEESP), que teve como função administrar a EE no Brasil, sob a égide integracionista, que estimulava ações educacionais voltadas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas ainda era desenvolvida por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Mazzotta (2011) relatou que com a CRFB de 1988, artigo 3º, inciso IV, seus objetivos constitucionais, dizia promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Independente da sua condição todos as pessoas, crianças tem o direito a educação e todos os direitos sociais.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, explícitos no artigo 208 (Brasil, 1988).

Nos anos 90, as políticas públicas da EE no Brasil têm o foco de análise nos vínculos entre educação, estado e sociedade. De acordo com Arelaro (2017, p.96) na década de 1990 surgem movimentos que aparentavam ser mais consolidados, que ensejavam a implementação dos direitos sociais recém-conquistados na CRFB de 1988, como um marco na promoção de uma EE na perspectiva inclusiva.

Evidencia-se que, na mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a incentivar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no processo educacional brasileiro. Tais documentos foram uma referência para promover uma educação que corresponda as expectativas da aprendizagem dos alunos com NEE.

No ano de 1994 com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), foi norteado o processo de integração instrucional que condicionou o ingresso de alunos com NEE nas redes regulares de ensino àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994).

Nesse processo evolutivo e legal, destacou-se a LDBEN, onde define a face da educação especial e seu propósito, Lei nº. 9.394/1996, que em seu artigo 58º refere a educação especial, como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. E nos três incisos subsequentes garante apoio especializado nas escolas de ensino regular aos alunos que necessitarem de forma que atendam as peculiaridades de cada um, também este atendimento será ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, em todas as vezes que forem em função das condições específicas do aluno, não oportunizando está a sua integração nas classes comuns de ensino. No inciso 3º pontua que a oferta da educação especial é um dever constitucional do Estado que se inicia na faixa etária de zero a seis anos; da educação infantil (Brasil, 1996)

Ainda no artigo 59º da LDBEN mostra que é responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículo, método, técnicas, recursos educativos, organização específica que atendam às necessidades desses educandos. Para aqueles alunos que não puderem concluir o ensino fundamental as instituições devem dar-lhe uma terminalidade específica, em razão da sua deficiência, assim como, acelerar a conclusão do programa de estudo para os superdotados. Ofertará professores especializados em nível médio ou superior, para o atendimento especializado e capacitação para os professores do ensino regular para integrar esses alunos em turmas

comuns. A educação especial irá prepara o aluno para o trabalho, com o objetivo de efetivá-lo na vida social, dando condições dignas de oportunidades aos que não apresentarem condições de competitividade, articulando as possibilidades com os órgãos afins, assim como para aqueles que possuem habilidades superiores nas áreas de arte, intelectual ou psicomotora. Todos terão igualmente acesso aos benefícios dos programas sociais suplementares para os respectivos níveis de ensino (Brasil, 1996).

A LDBEN ainda faz menção de forma implícita sobre a educação especial no artigo 24, inciso V e no artigo 37. O primeiro refere-se à “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e no segundo fala sobre a garantia de “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (Brasil, 1996).

Outra peça legal que rege sobre a educação especial é as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, explicita na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2001, no artigo 2º. Nela se enfatiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

As supracitadas Diretrizes ampliam o caráter da EE para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, propondo mudanças curriculares, arquitetônicas, a adoção de processos educativos alternativos, que abrangeram o conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, assim como a adaptação de materiais didático-pedagógicos, a contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes.

As diretrizes ainda fazem referências, no Art, 2º, § único que destaca que o sistema de ensino precisa fazer o levantamento da demanda desses alunos com NEE, através de sistemas de informação com dados vinculados aos órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para que se possa atender a qualquer demanda referente a qualidade do ensino desses alunos. A ênfase nas mudanças ressalta a responsabilidade de cada unidade escolar em sua “opção inclusiva”, pois essa responsabilidade evidencia-se na necessidade de organização e/ou adequação para oferecer os recursos indispensáveis ao atendimento educacional com qualidade a seus alunos e, ainda, na realização de levantamento da demanda de cada região, município ou bairro, para que possam ser organizados os recursos adequados.

O Art. 3º define a EE, como modalidade da educação escolar, entendendo que se trata de um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que garanta recursos e serviços educacionais especiais, organizados na instituição escolar para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns visando garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Assim, dentre as diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos Pela Educação, o Decreto nº 6094/2007, apresenta a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalece-se com a inclusão educacional nas escolas públicas. Pois, sabe-se que essa inclusão apenas será possível se existirem escolas inclusivas, com profissionais que auxiliem os alunos em todas as suas atividades escolares (Brasil, 2007).

Ressalta-se que, o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o AEE, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da EE no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, além de assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008).

O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, pois as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, uma vez que esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Bridi, 2006).

Através do Decreto 6.949/2009 se reconhece o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, uma vez que visa a efetivação deste direito, sem discriminação e sobre a base da igualdade de oportunidades, será assegurado um sistema de educação inclusivo a todos os níveis, assim como o ensino ao longo da vida (Brasil, 2009).

Em uma escola inclusiva, todos os alunos aprendem juntos, independentemente das suas condições pessoais, sociais ou culturais. Trata-se de construir uma escola na qual não existam “requisitos de entrada”, nem mecanismos de seleção ou discriminação de nenhum tipo, uma escola que modifique substancialmente sua estrutura, seu

funcionamento e sua proposta pedagógica para responder às necessidades educacionais de todos e de cada um dos alunos. A partir desta perspectiva, cabe à escola adaptar-se aos alunos e não estes a ela.

A Política de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva cumpre o dispositivo legal que assegura às pessoas com deficiência, o direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Esse direito foi incorporado à CRFB por meio do Decreto n°. 6949/2009 que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementa ações para a oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular na rede pública, concretizando o compromisso assumido pelo Brasil de adotar medidas de apoio necessárias para a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Na atualidade, a EE apresenta-se como uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEE, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema regular de ensino, pois para que esses educandos possam ter os mesmos direitos é de extrema importância a inclusão no processo educacional brasileiro. Logo, na próxima seção pretende-se abordar sobre a importância da família na aprendizagem dos alunos com NEE, com ênfase no aluno com TDI.

2.3 – A formação inicial e continuada do professor diante do processo de inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Para pensar em escola inclusiva é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno com NEE, especificamente os alunos com TDI, repensando o verdadeiro significado da prática pedagógica.

Souza e Rodrigues (2015) nesse processo inclusivo existe a necessidade da formação continuada torna-se um fator relevante, pois o professor deve centrar-se em saber como aplicar sua prática docente na sala de aula visando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TDI, a partir de suas peculiaridades e limitações, promovendo uma educação inclusiva.

Segundo Freire (2001, p.64) “é na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, pois nesse cenário o professor ao atuar nessa realidade precisa estar preparado diante de uma formação inicial e continuada para ter conhecimentos específicos sobre os alunos com NEE e suas dificuldades de aprendizagem.

Na educação inclusiva, Skliar (2012, p. 31) diz que um dos pontos fracos na implantação da EE na perspectiva inclusiva é a falta de preparo dos profissionais da educação, pois tanto “a escola e os professores não estão preparados” para receber os alunos com NEE. Logo, a formação dos professores apresenta-se como um argumento que mais comprometem a aprendizagem desses alunos.

Entende-se que paralelo à formação do professor também se deve investir em reformas e equipamentos das escolas para o atendimento, Mantoan (2016) diz que a formação continuada para o profissional da educação é de responsabilidade dos sistemas de ensino, que este deve se comprometer com a qualidade do ensino. As instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais devem motivar os professores e dar subsídios para que possam exercer seu papel da melhor forma possível visando a inclusão dos alunos com TDI e um ensino de excelência.

A necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo. E esse apoio pode ocorrer no próprio ambiente escolar.

Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Rodrigues (2016) afirma que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, somente acontece após um longo período de prática em serviço, embora possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial. Não é somente cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. Também é necessária a formação em serviço, a troca de saberes entre os professores para mudanças de atitudes no exercício docente.

Segundo Mantoan (2016), ensinar na perspectiva inclusiva, significa mudanças no papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são

desenvolvidas no cotidiano de um ensino excludente no qual estamos inseridos. Considerando que a presença de alunos com NEE se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a construção de escolas que, sem discriminação, incluam todos os alunos, inclusive os alunos com TDI.

Um professor inclusivo deve se preparar para atender a todos os alunos com NEE, tendo o cuidado de não esquecer do aluno que não apresenta deficiência, mas é socialmente desamparado, marginalizado pela sociedade. A inclusão recomenda a igualdade, sendo que só será verdadeira quando todas as crianças forem acolhidas. Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (Tardif, 2013, P. 118).

A formação continuada para a inclusão e acolhimento dos alunos com NEE não deverá ser pensada em termos técnicos de aprendizagem específica para lidar somente com surdos, deficientes mentais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados de diferentes. Skliar (2012) diz que poderá haver necessidade de reformular as relações com os outros e que para atingir os objetivos pedagógicos o professor deve tomar decisões conforme o contexto em que se encontra e dos aspectos que o caracterizam como a metodologia usada, os conteúdos selecionados e a maneira de atuar, levando em conta que a escola é um ambiente plural, onde o convívio com as diferenças explícitas e implícitas vem produzir aprendizagens para a vida.

Diante disso, pode-se dizer que o aluno com TDI precisa de apoio pedagógico, de atenção especializada (AE), de adequações curriculares, pois não se deve cair no esquecimento de que estes alunos possuem capacidades, e o que eles mais precisam além das intervenções, é que, todos que façam parte de seu meio social e escolar acredite em suas capacidades (Tédde, 2012).

Diante das limitações que o aluno com DI apresenta, o professor precisa atuar de acordo com as necessidades apresentadas por estes alunos, seguindo os parâmetros da inclusão escolar que para Mantoan (2016) a educação inclusiva aceita todos, sem restrição, em salas de aulas do ensino regular.

De acordo com Soares (2006) a educação inclusiva enfatiza a necessidade de integrar todas as crianças com necessidades em escolas regulares, inclusive as crianças

com necessidades especiais e para que os educadores possam receber essas crianças é lógico que teremos de ter uma pedagogia voltada e centrada na criança, que atenda a todos sem discriminação e sem a colocação de obstáculos que possam comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Logo compreende-se que o professor precisará conhecer bem as características do aluno com TDI, procurando obter o máximo de informações para poder planejar e criar estratégias de ensino que contemple o aluno no seu desenvolvimento total.

Nesse cenário a ser investigado, o professor deve trabalhar de forma a despertar o interesse dos alunos com TDI através de metodologias diversificadas, por meio de suas práticas de ensino que irá explorar a criatividade espontaneidade através de aulas estimuladoras. Ressalta-se que o professor diante de uma educação inclusiva deve apresenta-se como um mediador da aprendizagem, ficando entre o aluno com TDI e o conhecimento, pois segundo Werneck (2010, p. 39) “ninguém melhor que o professor para criar condições de ensino favoráveis a uma educação de qualidade, que proporcione o desenvolvimento global dos alunos”.

Percebe-se que na caminhada para uma educação para todos e sem exclusão é de fundamental importância que o professor tenha seu papel definido para que assim esteja consciente de sua prática pedagógica. Assim, o papel do professor no processo de inclusão do aluno com TDI deve estar comprometido com uma educação inclusiva.

Dessa forma, faz-se necessário que os professores desenvolvam estratégias de ensino que estimule os alunos com TDI a participar das aulas de forma inclusiva, envolvendo uma dinâmica de atividades que favoreça uma aprendizagem de qualidade. Mas para isso, é importante que o professor invista na sua formação continuada, para que possam ter conhecimentos específicos dos alunos com TDI e a partir disso, possam desenvolver aulas que de fato corresponda às expectativas desses alunos (Werneck, 2010).

Sato, Cardoso e Tolocka (2002) afirmam que a formação de professores é muito importante para o processo de inclusão de alunos com TDI, no entanto existe a necessidade da reformulação ou adaptação curricular para uma melhor formação desses alunos, desenvolvendo práticas de ensino que correspondam as necessidades educativas desses alunos especiais.

A esse respeito, Cruz e Ferreira (2005) relataram que a formação continuada deve preparar os professores para atender as necessidades específicas de alunos com TDI, em contextos complexos e dinâmicos, para que esses alunos se sintam estimulados e

motivados pela aprendizagem. Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada do professor é favorável a educação inclusiva, pois os conhecimentos adquiridos nesse processo de formação irão adequar as práticas de ensino dos professores diante das necessidades de aprendizagem dos alunos com TDI.

Porém, infelizmente, ainda existem muitos profissionais que não estão familiarizados com a EE na perspectiva inclusiva. Isso ocorre devido ao fato de o atendimento do aluno com NEE, preferencialmente na rede regular, ser determinação privilegiada dos últimos anos e ainda da ausência de acesso a tais conhecimentos por muitos profissionais formados na área da Pedagogia, pois a formação na Universidade não está possibilitando os conhecimentos suficientes para atenderem as necessidades das crianças com deficiência (Guimarães, Nunes e Leite, 2014).

Conforme Santos e Baraúna (2010) uma parcela significativa dos professores que desenvolvem um trabalho dentro da proposta inclusiva não possui formação inicial adequada capaz de oferecer um aporte teórico e prático para a realização de seu trabalho. A falta de conhecimento mais aprofundado sobre as necessidades do aluno com TID refletem na ação do professor em sala de aula que muitas das vezes não consegue planejar uma aula que possa também contemplar o aluno com NEE's.

Nesse processo é pertinente ressaltar que as políticas públicas de formação devem romper com as barreiras que impedem que os profissionais atuem de acordo com as necessidades dos alunos, onde os professores não tem disponibilidade de tempo que precisam para obter conhecimentos que lhes deem condições de um e exercício profissional pautados em um ensino inclusivo.

Por falta de formação adequada, os professores sentem insegurança para promoverem uma educação inclusiva, e se apoiam na falta de conhecimento para não buscarem novas estratégias pedagógicas que possibilite a participação de todos. A qualidade da formação dos professores ofertados pelas Universidades é questionada por não atender a realidade em sala de aula. Novais (2010) ao discutir sobre a formação docente para a educação inclusiva, afirma que esta formação não promove a capacitação dos educadores para ensinar a todos os estudantes, e questiona sobre a quem está destinada essa formação que se ensina nas instituições brasileiras de ensino superior. E quais seriam os elementos importantes nessa formação para que seja efetivada uma educação inclusiva.

Sendo assim, que garantias os alunos com NEE tem ao adentrar a sala de aula regular, para ter uma educação que corresponda às suas necessidades educativas, se o

professor no seu professor inicial de formação não tem todo o conhecimento para desenvolver práticas de ensino inclusivas. É diante desse problema que a formação continuada se faz presente.

Mantoan (2016) diz que a formação continuada do professor em serviço espera por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Muitos profissionais esperam ao participar de uma formação que esta lhes mostre um modelo de instrumento pedagógico que seja possível aplicar em sala de aula resolvendo a dificuldade da inclusão do aluno com NEES, quando sabemos que a inclusão está além do material pedagógico, está aceitação e compreensão das necessidades do outro e na disponibilidade de buscar de todas as formas que aquela criança se sinta parte daquele todo.

A maior parte desses profissionais imaginam a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que legitima a sua capacidade de ser um professor inclusivo, pois ainda de acordo com Mantoan (2016), muitos professores ainda não veem ou valorizam a diversidade e as diferenças como fator positivo na aprendizagem e interação entre os alunos, mostrando que as formações previstas nas leis, possam não estar acontecendo de uma forma a contemplar aspectos importantes, ou essenciais, para a inclusão.

Atualmente a formação do professor deve ser repensada, propor metodologias, práticas onde o estudante contemple formas e práticas onde eles possam utilizar em estágios com alunos que com NEES, e desta forma sintam-se preparados para exercer seus conhecimentos com segurança. Mantoan (2016) considera que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva deverá permitir dar um novo significado ao seu papel como educador. Assim a escolarização tradicional perde espaço pois é incompatível com uma perspectiva de educação inclusiva.

Como pode constatar a formação continuada do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada, sendo indispensável que seja aconteça de forma a enriquecer a partir de conhecimentos teóricos e práticos e, ao mesmo tempo, promovendo espaço para que possa partilhar de suas vivências, dificuldades, medos e descobertas.

Neste processo interação e discussão com outros profissionais será possível a descoberta de novas estratégias pedagógicas, pois conforme Lanter (2014) o professor, além de formação em serviço nas escolas, carece de uma formação em educação

inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõe o currículo de formação inicial. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão.

Mantoan (2016) diz que os sistemas de ensino precisam se comprometer com a formação continuada do professor com a finalidade de garantir a qualidade do ensino garantindo que seus profissionais tenham competências necessárias para atender às diversas características individuais de seus alunos, com inclusão dos alunos com NEE, pois os professores precisam ser preparados para planejarem e elaborarem atividades diferenciadas, adaptando materiais e flexibilizando o currículo para prevenir formas de avaliar os alunos conforme as suas características e necessidades.

Sendo assim, o ambiente escolar deve ser o lugar de convivência com as diferenças, de discussão de novas ideias, de ouvir a comunidade escolar sobre as principais necessidades para desenvolver a comunidade.

A escola deve promover manifestações de melhorias, trabalhar com a diversidade existente na sociedade, conhecer a realidade dos alunos e as suas dificuldades de aprendizado estreitando os laços com os pais e responsáveis para conhecer melhor o caminho para chegar no aluno. Acreditamos que, com base em interações que favoreçam cada vez mais a troca de informações verdadeiras – e não preconceituosas -, que privilegiem a independência e a conscientização, em vez de privilegiar a dominação e a alienação, nossa sociedade possa, aos poucos, tornar-se menos perversa e mais madura, no sentido de conseguir encarar as diferenças e conviver com elas de maneira mais harmônica para todos (Lanter, 2014).

Diante do exposto, percebe-se que é fundamental que haja mudanças na formação inicial e continuada dos professores para que a educação inclusiva possa acontecer com qualidade formando alunos criativos, críticos e reflexivos, em um ambiente onde não exista espaço para preconceitos.

Portanto, evidenciou-se o quanto a formação dos professores tanto inicial como continuada favorecem a educação inclusiva. Logo, na seção posterior será abordado sobre o estudo empírico realizado na Escola Estadual Dr. Murilo Braga e na Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, localizados no município de Mazagão, Estado do Amapá, região Norte do Brasil.

CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Pretendemos neste capítulo abordar o percurso metodológico usados nesta dissertação, que tem como foco investigar as dificuldades dos professores de trabalhar a educação inclusiva dos alunos com TDI no Ensino Fundamental. Sumariamente, pretende-se delimitar e definir a problemática, a questão da investigação; os objetivos, identificar a metodologia de trabalho e a população do estudo; fundamentar e explicitar o processo de recolha de informação e descrever os procedimentos aplicados.

Em todo o processo da pesquisa, seguimos na busca de identificar as principais razões das dificuldades dos professores em incluir alunos com necessidades educativas especiais, questionando se essas razões estão ligadas: A falta de formação continuada na área da inclusão? A falta de uma estrutura física adequada da escola? Se os professores são liberados para buscar formação que contemple a compreensão de fazer a inclusão acontecer, será que falta o conhecimento prático de como trabalhar com crianças com deficiências ou seria medo do novo?

Então a partir desses questionamentos, apresentaremos e discutiremos ao final os resultados obtidos na pesquisa, a qual se constituiu em uma pesquisa de campo, tendo como base uma abordagem quantitativa, que de acordo com Gil (2019) é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta, quanto no tratamento das informações, empregando-se de técnicas estatísticas. E geralmente, a pesquisa quantitativa é passível de ser medida em escala numérica.

A investigação científica apresentou-se como um processo sistemático que encontra fundamento na lógica empírica, cuja a confiabilidade dos resultados alcançados é advinda do rigor e eficiência da metodologia empregada. Sendo assim, a presente pesquisa de forma sistemática abordou sobre o problema; os objetivos; o tipo de pesquisa; o universo, população e amostra; o instrumento utilizado na pesquisa de campo; além das técnicas de análise e interpretação dos dados, bem como os princípios éticos.

3.1 – Problema

O problema da investigação, conforme Cervo e Bervian (2012, p. 84), “é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução”. Sendo assim, a formulação do problema é considerada como a primeira etapa de uma pesquisa, que deve ser na forma de perguntas.

Marconi e Lakatos (2017) dizem que o pesquisador ao formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Com isso, para ser considerado apropriado, o problema deve ser analisado sobre os seguintes aspectos de valoração: viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade.

Então, neste estudo partimos da compreensão de que a falta de profissionais qualificados e de recursos materiais para o atendimento dos alunos com NEE, são apontados como obstáculos, que inviabilizam a educação inclusiva. Sobre esta questão Oliveira (2004) menciona que as maiores dificuldades dos professores diante de uma educação inclusiva é a falta de formação de professores para atender a diversidade dos alunos que adentram as escolas devido o amparo legal.

A formação do professor é apontado como o maior obstáculo, porém, este não é o único problema, a escola também precisa estar preparada para acolher esse aluno, precisa ser bem estruturada para atender a diversidade de alunos com NEE, como afirma Sasaki (1997), ao dizer que as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc.

Assim, não podemos compreender a educação inclusiva como apenas ao acesso do aluno a escola, sem ter realmente uma prática inclusiva. Então faz-se necessário que o sistema educacional se adapte às necessidades de seus alunos com NEE (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas), pois para Mantoan (2016), a prática inclusiva nas nossas escolas ainda é incipiente.

Após muitas lutas, houveram grandes avanços nas políticas públicas que beneficiam a aprendizagem escolar dos alunos com deficiência, porém, transformar uma escola inclusiva requer muito mais, necessita organização, vontade política por parte dos gestores, recursos adequados e constantes, o sistema de ensino tem que qualificar toda

sua equipe na perspectiva inclusiva. Se faz necessário uma avaliação ética do seu eu e descobrir se está disposto a entender a inclusão das pessoas com necessidades especiais como uma forma natural de vida e quebrar barreiras, além de ter atitude positiva a inclusão.

Sendo assim, não basta integrar o aluno em uma escola, sem condições adequadas e responsabilizar a pouca formação do professor qualificado, pela falta de uma educação inclusiva, a falta de todos esses outros fatores apontados, também podem dificultar a atuação desses professores de trabalhar a educação inclusiva dos alunos com TDI no Ensino Fundamental, pois a formação adequada deste profissional está atrelada também a falta de políticas públicas. O que na realidade se traduz em muitos professores tendo que investir em sua formação.

Diante do exposto, temos como problema desta investigação: Quais as dificuldades dos professores de trabalhar a educação inclusiva dos alunos com TDI no Ensino Fundamental?

3.2 Objetivos

A partir dos objetivos, indicam-se a pretensão com o desenvolvimento da pesquisa e quais os resultados que se buscam alcançar. Diante disso, é pertinente destacar na fala de Lakatos e Marconi (2017, p. 102), ao explicarem que os objetivos devem responder as questões como, para que? E para quem?

E para Cervo e Bervian (2012), os objetivos definem a natureza do trabalho, o tipo de problema, o material a coletar, etc. O objetivo geral refere-se a uma visão global e abrangente do tema de pesquisa, estando relacionado com o conteúdo intrínseco dos fenômenos, dos eventos ou das ideias estudadas.

Por tanto, como desdobramento da questão central de nossa investigação temos como objetivo geral: identificar se nas escolas os professores do Ensino Fundamental estão preparados para trabalhar a inclusão do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, mesmo sem a equipe de apoio multidisciplinar, necessária para sua efetivação. Após identificar os problemas pretendemos propor ações que venham contribuir para uma melhor atuação dos professores em sala de aula.

Partindo desse objetivo geral temos os objetivos específicos, que de acordo com Lakatos e Marconi (2017), apresentam um caráter mais concreto. A função dos objetivos específicos é intermediária e instrumental, porque auxilia no alcance do objetivo geral e,

ainda, permite aplicá-lo em situações particulares. Em contrapartida, Cervo e Bervian (2012), dizem que os objetivos específicos significam aprofundar as intenções expressas nos objetivos gerais, as quais podem ser: mostrar novas relações para o mesmo problema e identificar novos aspectos ou utilizar os conhecimentos adquiridos para intervir em determinada realidade.

Diante do exposto, reafirmamos os objetivos específicos desta investigação:

- ✓ Identificar as dificuldades que os professores do Ensino Fundamental enfrentam para trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP.
- ✓ Identificar junto aos professores do Ensino Fundamental a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no meio educacional.
- ✓ Identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP.
- ✓ Conhecer as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores junto aos alunos com TDI pautados na inclusão escolar em duas escolas localizadas no município de Mazagão Novo/AP.

Método

3.3 – Tipo de Pesquisa

O estudo empírico partiu de uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa, que de acordo com Gil (2019) a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Nesse caso, a pesquisadora precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Assim, esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Em relação ao tipo de abordagem, que é a pesquisa quantitativa, Richardson (2015), diz que está caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de dados quanto no tratamento delas através de técnicas estatísticas. Em contrapartida, Marconi e Lakatos (2017), dizem que esse tipo de pesquisa busca a validação das hipóteses mediante o uso de dados estruturados, estatísticos, com análise

de um grande número de casos, indicando um curso final da ação, onde os dados são quantificados e generalizados nos resultados da pesquisa.

Por fim, Eco (2012), enfatiza que na pesquisa quantitativa, a determinação do acordo e do tamanho da amostra apresenta-se como um processo no qual a estatística tornou-se o meio principal. Pois, nesse tipo de pesquisa as respostas de alguns problemas podem ser induzidas para o todo, então, a amostra deve ser muito bem definida.

3.4 – Universo, População e Amostra

Por ser esta uma pesquisa quantitativa, o processo para coleta de dados, ocorreu em duas escolas localizadas no município de Mazagão Novo/AP, sendo: a primeira chamada Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a segunda nomeada Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, sendo estas consideradas o universo da pesquisa. Foram alvo da investigação 38 professores das duas escolas, onde cada um assinou um termo de consentimento aceitando participar da pesquisa, garantindo dessa forma que seus dados pessoais seriam mantidos em sigilo e jamais divulgados em qualquer meio de veiculação social.

A Escola Estadual Dr. Murilo Braga foi criada a partir do Decreto nº. 19 de 24 de julho de 1944, A citada escola localiza-se na avenida Osmundo Costa, s/n, bairro Central. Presentemente, a referida escola atende alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I com 376 alunos, sendo que 06 são alunos com DI. O quadro funcional da escola conta com 86 servidores, sendo que 19 são professores regentes do Ensino Fundamental.

A Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, foi criada pela portaria nº 0463/89 da Secretaria de Educação e Cultura (SEEC) datada de 1º de junho de 1989, sendo inaugurada em agosto de 1989. A referida escola localiza-se na rua Presidente Vargas, Bairro: Olaria, s/n. Na atualidade, a escola trabalha com o ensino fundamental, possui um quadro de 36 professores que atuam em sala de aula, sendo 19 do ensino fundamental I regentes de turma e 2 que atendem no AEE. A escola atende 352 alunos no ensino fundamental I desses 6 tem DI, no ensino fundamental II possui 315 alunos.

No que trata sobre o universo ou população da pesquisa, Lakatos e Marconi (2017, p. 25), explicam que “é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. Logo, esse universo é marcado

pela definição da área ou população-alvo da pesquisa, apresentando a quantidade de pessoas que farão parte da mesma.

Nesta perspectiva, a amostra desta pesquisa foi constituída apenas de professores do Ensino Fundamental de cada escola pesquisada, conforme mostra o Quadro 1 referente aos números de participantes.

Quadro 1.

Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Escolas	Professores participantes
Escola Estadual Dr. Murilo Braga	19
Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim	19
Total de participantes	38

Fonte: Elaborado pela Autora

Diante do exposto, a amostra foi constituída de 38 (trinta e oito) professores participantes, sendo 19 (dezenove) de cada escola. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a amostra é descrita por Lakatos e Marconi (2017) como uma porção ou parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo. Corroborando, Martins (2016) narra que a amostra ou população amostral, é uma parte do universo escolhida segundo algum critério de representatividade. Assim, a amostra objetiva extrair um subconjunto da população que é representativo nas principais áreas de interesse da pesquisa.

3.4.1 Caracterização da amostra – sexo, idade, tempo de serviço e formação.

A partir dos dados coletados com os professores que atuam na Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, buscou-se *a priori* investigar o perfil dos professores das escolas supracitadas. Sendo assim, no Quadro 2 apresenta-se a idade dos professores:

Quadro 2.

Idade dos praticantes da pesquisa

Nome da Escola	20 a 30 anos		31 a 41 anos		42 a 52 anos		Acima de 53 anos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	2	5	6	16	10	26	1	3	19	50
EE Manoel Queiroz Benjamim	3	8	4	11	10	26	2	5	19	50

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com os dados apresentados no Quadro acima, registrou-se que 5% dos professores que fazem parte do quadro funcional da Escola Estadual Dr. Murilo Braga, apresentaram a idade de 20 a 30 anos; 16% dos professores tinham a idade entre 31 a 41 anos; 26% dos professores foram de idade de 42 a 52 anos. Por fim, 3% dos professores foram com idade acima de 53 anos. Em contrapartida, 8% dos professores da Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim que fizeram parte da pesquisa foram com idade entre 20 a 30 anos; 11% dos professores tinham a idade entre 31 a 41 anos; 26% dos professores foram de idade de 42 a 52 anos. Finalmente, 5% dos professores foram com idade acima de 53 anos.

A partir de um comparativo, pode-se constatar que a faixa etária de 42 a 52 anos foram idênticas nas duas escolas campo de pesquisa. Acredita-se que estes profissionais já tenham um período de experiência na educação, que podem refletir com um fator positivo diante do processo de inclusão dos alunos com NEE.

No Quadro 3 apresenta-se os dados dos professores pertinentes a naturalidade, ou seja, do local onde nasceram.

Quadro 3.

Naturalidade dos participantes da pesquisa

Nome da Escola	Macapá		Ferreira Gomes		Mazagão		Afuá		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	12	31	1	3	5	13	1	3	19	50
EE Manoel Queiroz Benjamim	16	42	-	-	3	8	-	-	19	50

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados apresentados no Quadro 3, registrou-se que 31% dos professores da Escola Estadual Dr. Murilo Braga é natural do município de Macapá; 3% dos entrevistados são de Ferreira Gomes; 13% dos professores são do município de

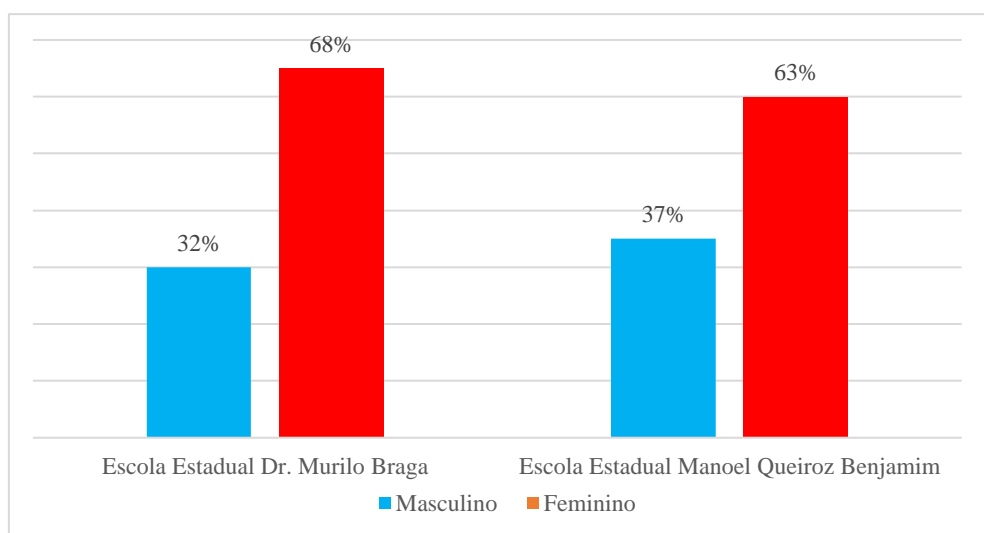
Mazagão e 3% são de Afuá/PA. Já os professores da Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim que fizeram parte da coleta de dados, 42% dos professores são do município de Macapá e 8% dos professores são naturais do município de Mazagão.

Conforme os dados apresentados pode registrar que ambas as escolas, os professores na sua maioria são naturais do município de Macapá/AP, capital do Estado do Amapá, considerado o município mais populoso. Logo, acredita-se que esse fato justifica a naturalidade dos entrevistados.

No que se refere ao sexo desses profissionais, no Gráfico 1 apresentamos esses dados sobre os entrevistados:

Gráfico 1

Sexo dos participantes da pesquisa



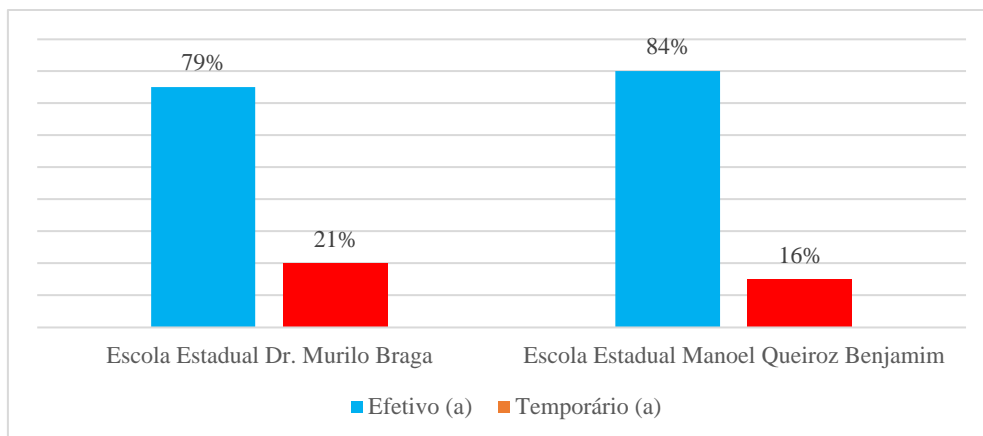
Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, 32% dos professores entrevistados da EE Dr. Murilo Braga são do sexo masculino e 68% dos professores são do sexo feminino. Enquanto que, 37% dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim são do sexo masculino e 63% são do sexo feminino. A partir de uma comparação em ambas as escolas os professores na sua maioria são do sexo feminino.

No Gráfico 2 os dados são referentes a situação funcional dos professores da EE Dr. Murilo Braga e EE Manoel Queiroz Benjamim.

Gráfico 2

Situação Funcional



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados apresentados no Gráfico 2, 79% dos professores entrevistados da EE Dr. Murilo Braga são do quadro efetivo e 21% desses profissionais são do quadro temporário. Em contrapartida, 84% dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim são do quadro efetivo e 16% dos docentes são do Quadro temporário. A partir de um comparativo, constatou-se que a maioria dos professores entrevistados de ambas as escolas são do quadro efetivo.

No Quadro 4, apresenta os dados dos professores referentes ao Estado Civil.

Quadro 4

Estado Civil

Nome da Escola	Solteiro (a)		Casado (a)		Divorciado (a)		Viúvo (a)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	4	11	14	36	1	3	-	-	19	50
	2	5	16	42	1	3	-	-	19	50

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme os dados apresentados no Quadro 4, constatou-se que 11% dos professores da EE Dr. Murilo Braga são solteiros; 36% dos professores são casados e apenas 3% dos entrevistados são divorciados. Enquanto que 5% dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim são solteiros; 43% dos docentes são casados e somente 3% dos entrevistados são divorciados. A partir de um comparativo, constatou-se que, em ambas as escolas, os professores, na sua maioria, têm como estado civil, casado.

No Quadro 5, apresenta os dados dos professores alusivos ao local de residência.

Quadro 5

Local de residência do (a) entrevistado (a)

Nome da Escola	Mazagão		Outro Município		Total	
	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	14	36	5	14	19	50
	N	%	N	%	N	%
EE Manoel Queiroz Benjamim	15	39	4	11	19	50
	N	%	N	%	N	%

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com os dados apresentados no Quadro 5, 36% dos professores que atuam na EE Dr. Murilo Braga residem no município de Mazagão e 14% dos professores residem em outro município. Já os professores da EE Manoel Queiroz Benjamim cerca de 39% dos entrevistados residem no município de Mazagão e 11% dos docentes residem em outro município. A partir da comparação realizada entre as escolas campos de pesquisa constatou-se que os professores, na sua maioria, residem no município de Mazagão.

No Quadro 6, apresenta os dados dos professores sobre a sua formação inicial

Quadro 6

Formação inicial

Nome da Escola	Magistério		Pedagogia			Letras		Total	
	N	%	N	%		N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	8	21	10	26		1	3	19	50
	N	%	N	%		N	%	N	%
EE Manoel Queiroz Benjamim	7	19	12	31		-	-	19	50
	N	%	N	%		N	%	N	%

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados coletados da EE Murilo Braga, 21% dos professores tem a formação apenas em Magistério, 26% dos professores tem a formação em Pedagogia e 3% dos professores tem formação em Letras. Em contrapartida, 19% os professores da EE Manoel Queiroz Benjamim têm a formação em Magistério, 31% dos professores tem a formação superior em Pedagogia.

Pode-se constatar que os professores de ambas as escolas, na sua maioria tem a formação superior em Pedagogia

No Quadro 7, apresenta os dados dos professores sobre a sua formação continuada, ou seja, a especialização destes profissionais.

Quadro 7

Especialização

Nome da Escola	Pós-Graduação		Mestrado		Doutorado		Não tem		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	3	8	1	3	-	-	15	39	19	50
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Manoel Queiroz Benjamim	5	14	-	-	-	-	14	36	19	50
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme os dados apresentados no Quadro acima, registrou-se que apenas 8% dos professores da EE Murilo Braga já fizeram cursos de especialização; 3% fazem referência ao Mestrado e 39% dos professores não fizeram nenhum curso. Já os professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, apenas 14% dos entrevistados tem cursos de pós-graduação e 36% dos docentes não tem cursos. Dentre os cursos citados pelos professores que fizeram especialização, foram citados: Educação Infantil e Séries Iniciais; Psicopedagogia; metodologia da História e Geografia e Coordenação Pedagógica. Conforme a comparação feita entre as duas escolas, constatou-se que a maioria dos professores não tem cursos de especialização.

No Quadro 8, apresenta os dados dos professores pertinentes aos anos que atuaram no ano de 2020.

Quadro 8

Ano/Série que atua no ano de 2020

Nome da Escola	1		2		3		4		5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Dr. Murilo Braga	3	8	2	5	2	5	5	14	7	19	19	50
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EE Manoel Queiroz Benjamim	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

	4	11	3	8	4	11	3	8	5	13	19	50
--	---	----	---	---	---	----	---	---	---	----	----	----

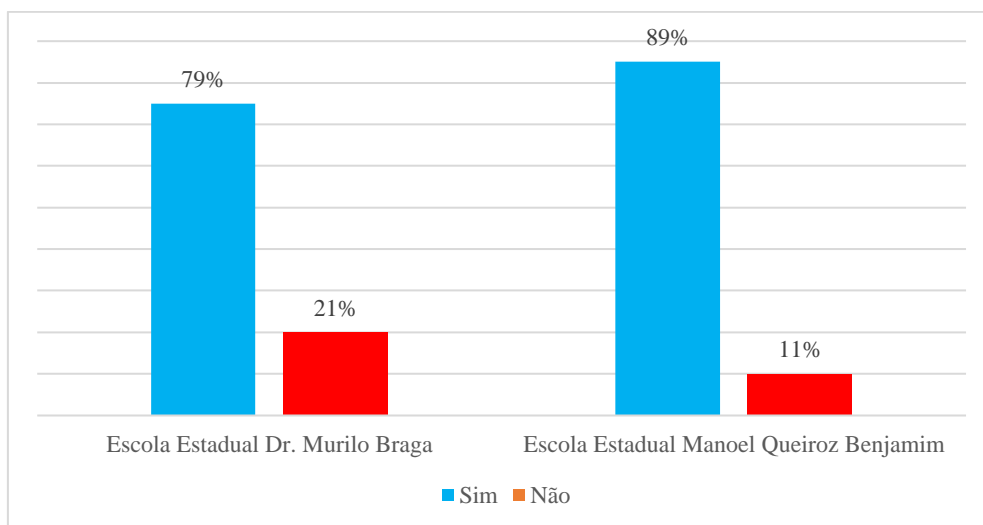
Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com os dados apresentados registrou-se que 8% dos professores que atuam com alunos do 1º ano na EE Murilo Braga; 5% atuam com alunos do 2º ano; 5% atuam com alunos do 3º ano; 14% dos professores atuam com alunos do 4º ano e 19% dos professores atuam com alunos do 5º ano. Enquanto que, os professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 11% destes atuam com alunos do 1º ano; 8% atuam com alunos do 2º ano; 11% atuam com alunos do 3º ano; 8% dos professores atuam com alunos do 4º ano e 13% dos professores atuam com alunos do 5º ano.

No Gráfico 3 foram apresentados os dados pertinentes a experiência dos professores de trabalharem com os alunos com NEE.

Gráfico 3

Se os professores trabalharam ou trabalham com alunos com NEE



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 79% dos professores entrevistados já trabalharam ou trabalham com alunos com NEE e 21% dos professores não. Em contrapartida, os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim registraram-se que 89% já trabalharam ou trabalham com alunos com NEE e 11% dos entrevistados não, ainda não tiveram a experiência de trabalhar com os alunos especiais. Dentre os alunos com NEE citados pelos professores entrevistados,

destacou-se o aluno com DI, alunos com microcefalia, alunos com TEA, alunos com Síndrome de Down e alunos com deficiência auditiva.

Diante do exposto, pode-se descrever que o perfil dos professores pautados na maioria dos entrevistados, são de faixa etária de 42 a 52 anos, sendo naturais do município de Macapá, mulheres casadas que fazem parte do quadro efetivo de professores, que residem no município de Mazagão, com investimentos deficientes na formação inicial e continuada, que atuam com alunos do 5º ano.

3.5 – Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa utilizou-se um questionário. Este questionário foi estruturado com 21 (vinte e uma) questões fechadas, de formato simples, mas que se direcionava ao objetivo da pesquisa. Neste questionário os docentes tiveram a opção de responder mais de uma alternativa em questões com múltiplas escolhas, e em algumas questões ficaram restrita a uma escolha, sim ou não.

Este questionário foi adaptado com base na dissertação de Adriana Lentz Vecchia Magnus (2017), intitulada “O Projeto Político Pedagógico como instrumento de inclusão: o caso da Escola Prefeito Quintiliano João Pacheco de São João do Sul – SC”. Após a primeira versão o questionário foi submetido para apreciação de três professores da área, chegando a esta versão apresentada neste estudo (ANEXO C).

Para Lakatos e Marconi (2017), o questionário estruturado com perguntas ordenadas traz como vantagens: alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões permite uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a tabulação e comparação das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato aos entrevistados.

Quadro 9

Estrutura do questionário

Seção	Descrição	Questões
Seção I	Levantamento de dados em termos de: idade, gênero, naturalidade, se reside no município do Mazagão, estado civil, se é efetivo ou temporário no cargo, se tem experiência com alunos com NEE, qual a formação inicial e	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

	atual, qual a série que atua na instituição que trabalha, e se já trabalhou com NEE qual tipo.	
Seção II	Os professores responderam sobre quais as dificuldades encontradas no trabalho com alunos com NEE	11, 12.
Seção III	Os professores responderam a questões que se referem a compreensão da importância da inclusão de alunos com NEE no ensino regular	13, 14, 15
Seção IV	Foram coletados dados referentes aos desafios encontrados pelos professores em trabalhar em sala de aula com alunos (as) com deficiência	16
Seção V	Os professores responderam questões referente ao tratamento e as práticas de ensino desenvolvidas por eles e pela escola junto aos alunos com TDI	17, 18,19, 20, 21

3.6. Procedimento

A presente investigação foi submetida a Plataforma Brasil. E atendeu aos princípios éticos da pesquisa, pautados na preservação das identidades dos participantes, no caso em questão, dos professores de duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas em Mazagão Novo.

Para se chegar aos resultados aqui apontados, foi construído o questionário com perguntas fechadas para facilitar a tabulação de dados. Após se ter chegado à versão final do questionário, foi solicitado uma autorização das instituições, através de uma carta de solicitação de autorização de pesquisa (ANEXO A) que foi enviada para as mesmas.

Antes da entrega dos questionários, que foi feita pessoalmente, foi explicado o objetivo da pesquisa, e a importância da participação deles para este estudo, como também solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (ANEXO B), para que se pode-se dar maior segurança na preservação da identidade dos participantes.

Após a recolha de dados de todos os questionários, os resultados passaram para uma base de dados, em software estatístico SPSS (Statistics Package for Social Science- versão 22.0) para Windows, esses dados foram exportados em formato gráficos e tabelas.

3.7 Técnicas de análise e interpretação dos dados

A técnica de análise e interpretação dos dados coletados nesta pesquisa pautou-se na organização de todo material construído no processo de investigação, após a construção das tabelas e gráficos. Com os dados disponíveis, a partir da aplicação dos questionários junto aos professores do Ensino Fundamental I das escolas campo de pesquisa, foi feita de forma minuciosa uma categorização desses dados de acordo com cada objetivo deste estudo. Para em seguida serem interpretados.

Os dados das questões que continham opção em aberto como as que incluem os questionamentos “quais” e “qual” além das opções já listadas na pergunta, foi aplicada a análise de conteúdo, embora todas as questões passassem pelo processo de quantificação.

Lakatos e Marconi (2017) afirmam que a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações, analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados. No mesmo sentido, Gil (2019) diz que a análise tem por objetivo organizar e sumarizar os dados. E a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, sendo entendida como um processo que sucede à sua análise.

Dessa forma, a análise de dados dessa pesquisa, foi a sintetização, estabelecendo uma compreensão dos dados coletados, com o objetivo de confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas. Logo, a análise começará com a tabulação dos dados coletados pelos instrumentos usados com os participantes da investigação.

Por se tratar de uma pesquisa quantitativa, a representação dos dados ocorre através de técnicas quânticas de análise, cujo tratamento objetivo dos resultados dinamiza o processo de relação entre variáveis. Lakatos e Marconi (2017), explicam que a objetividade, obtenção de dados mensuráveis e técnicas estatísticas de análise permitem a generalização dos resultados para toda a população em estudo.

Resultados

3.8 Resultado da pesquisa com os professores sobre os desafios da atuação no processo de inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

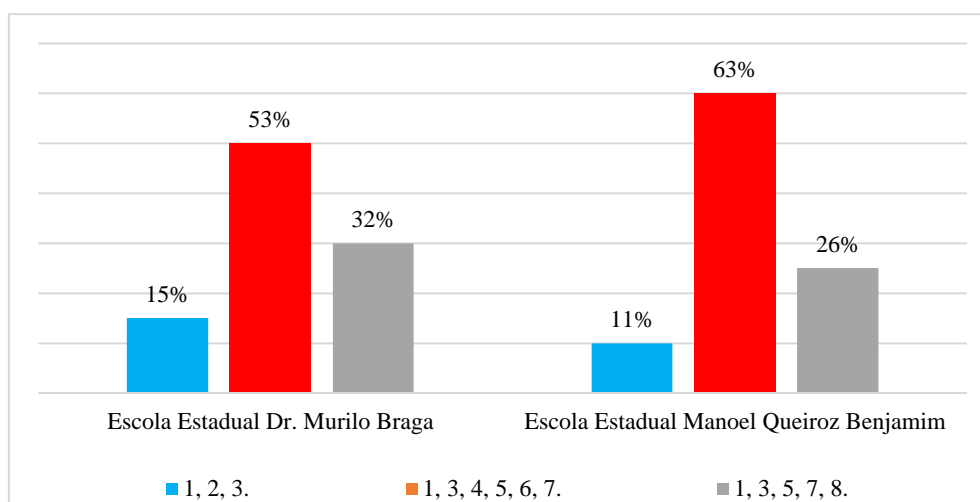
Neste tópico são apresentados os resultados dos dados coletados nas duas escolas da rede pública do município de Mazagão/AP. Para melhor compreensão e facilidade de leitura apresentam-se os dados relacionando-os com os objetivos que são enumerados do 1 ao 4.

Dessa forma, temos como resultados refere ao **1º objetivo específico: *identificar as dificuldades que os professores do Ensino Fundamental enfrentam para trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP.***

No gráfico 4 apresenta-se os dados referente as dificuldades encontradas de forma bem especifica.

Gráfico 4

Dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com os alunos com NEE



Fonte: Dados da Pesquisa - 1. Não conhecimento das Necessidades Educativas Especiais; 2. Dificuldade de relacionamento; 3. Dificuldade de comunicação; 4. Dificuldade em planejar; 5. Dificuldade em adaptar material; 6. Dificuldade em ensinar; 7. Falta de recursos e materiais; 8. Dificuldades na utilização dos recursos especiais.

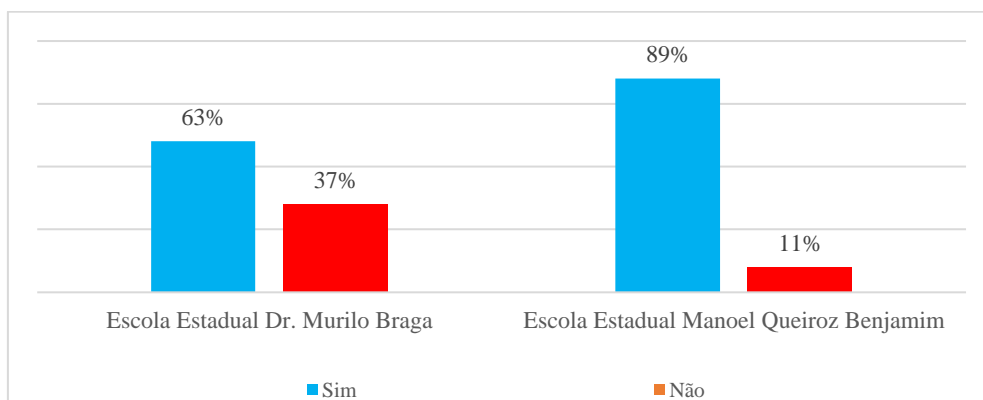
Conforme os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga foi registrado que 15% dos professores relacionaram o item 1,2 e 3. 53% dos professores responderam o item 1, 3, 4, 5, 6 e 7. 32% dos professores disseram o item 1,3, 5, 7 e 8. Já os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 11% dos

professores relacionaram o item 1,2 e 3. 63% dos professores responderam o item 1, 3, 4, 5, 6 e 7. 23% dos professores disseram o item 1,3, 5, 7 e 8.

Já no gráfico 5 fica direcionada aos dados sobre o acompanhamento familiar, se a família acompanha o aluno com NEE ou não tornando-se mais uma dificuldade para o professor trabalhar com o aluno.

Gráfico 5

A família faz o acompanhamento no desenvolvimento escolar do aluno (a) com NEE.



Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 63% dos entrevistados responderam que sim, que a família faz o acompanhamento no desenvolvimento escolar dos alunos com NEE e 37% dos professores responderam que não. Enquanto que, os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 89% dos entrevistados responderam que sim e 11% disseram que não.

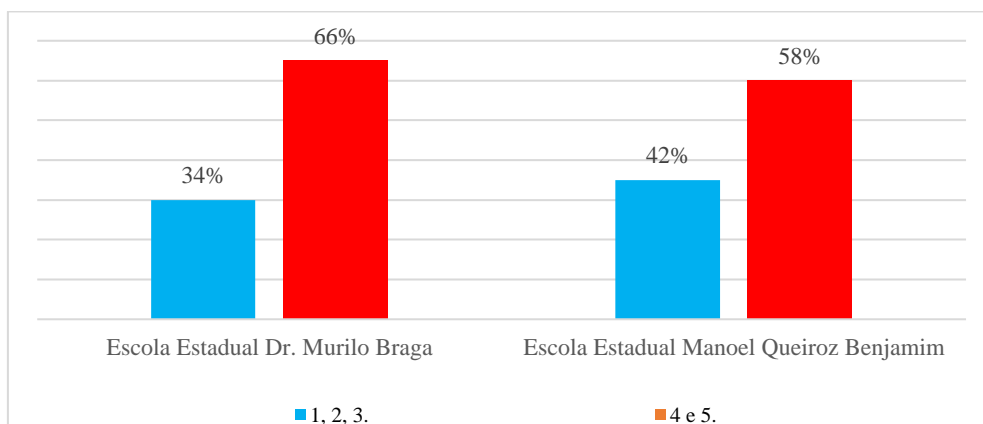
Assim, em ambas as escolas, um maior número de professores considerou que a família fazia o acompanhamento dos seus educandos, quanto ao desenvolvimento escolar.

Agora como resultados refere ao **2º objetivo específico: identificar junto aos professores do Ensino Fundamental a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no meio educacional, temos os seguintes resultados.**

No Gráfico 6 foram apresentados os dados atinentes as opiniões dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular.

Gráfico 6

Se os professores acreditam no processo de inclusão dos (as) alunos (as) com NEE no ensino regular.



Fonte: Dados da Pesquisa - 1. Sim, pois a legislação vigente garante; 2. Sim, pois, não considero problema trabalhar com alunos (as) com NEE; 3. Sim, pois, é através do contato e da interação com os outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve; 4. Não, pois, os professores não possuem conhecimento das deficiências e nem formação específica; 5. Não, embora a legislação garanta o acesso e permanência do aluno com NEE no ensino regular a escola, gestor, professores e equipe de apoio não estão preparados para recebe-los.

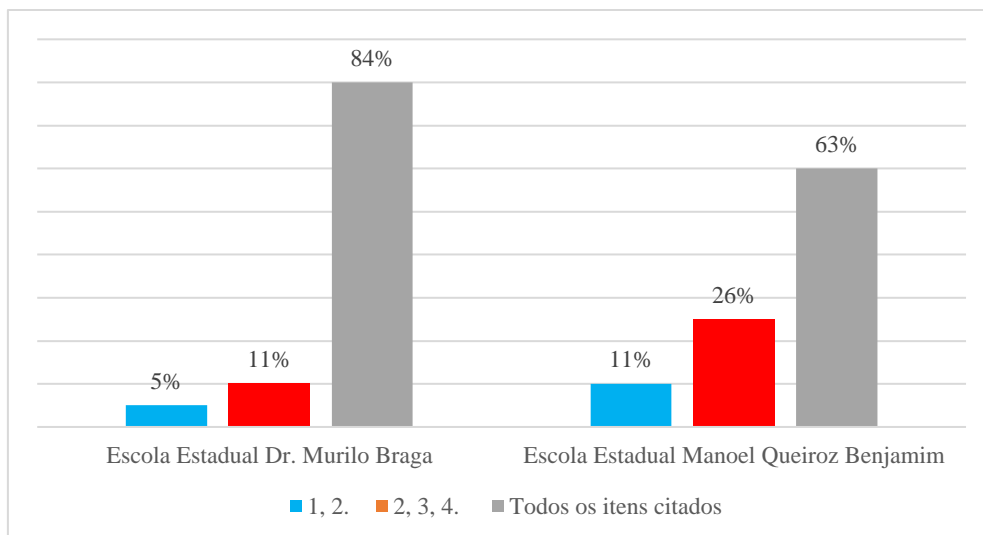
De acordo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 34% dos entrevistados responderam aos itens 1,2 e 3; 66% dos professores responderam aos itens 4 e 5. Enquanto que os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 42% dos entrevistados responderam aos itens 1,2 e 3. 58% dos professores responderam aos itens 4 e 5.

Dessa forma observa-se que em ambas as escolas a maioria dos professores responderam aos itens 4 e 5.

Ainda sobre a importância da inclusão dos alunos com necessidades educacionais, buscamos a opinião dos professores a respeito do que seria necessário para acontecer verdadeiramente a inclusão de um aluno com NEE. O que pode ser observado no gráfico 7.

Gráfico 7

O que os professores julgam necessário para promover a inclusão de fato do aluno (a) com deficiência no ambiente escolar.



Fonte: Dados da Pesquisa - 1. Formação continuada voltada para a inclusão do aluno (a) com deficiência no ensino regular para gestores, corpo técnico pedagógico, professores, equipe de apoio por escola; 2. Professor auxiliar nas salas que estiverem trabalhando a inclusão do aluno(a) com NEE; 3 Projeto de desenvolvimento pessoal do aluno com NEE, de acordo com suas especificidades em salas de oficinas que possam desenvolver suas habilidades. 4. Outros? 5. Todos os itens citados

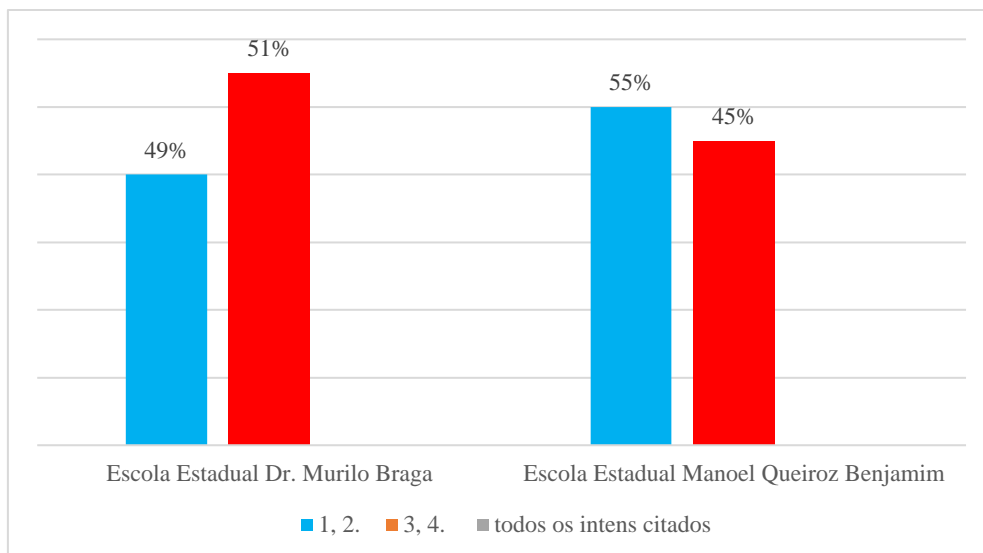
Segundo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 5% dos professores entrevistados responderam o item 1 e 2. 11% dos professores disseram o item 2, 3 e 4. 84% dos professores responderam todos os itens citados. Em contrapartida, os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim registraram-se que 11% dos professores responderam o item 1 e 2. 26% dos entrevistados responderam o item 2, 3 e 4. 63% dos professores disseram todos os itens citados.

E em relação a importância da família para o processo de inclusão, se os professores acreditam que esta é importante.

No Gráfico 8 foram apresentados os dados referentes a esse entendimento dos professores.

Gráfico 8

Se os professores acreditam que a família possa ser importante no processo da inclusão do aluno (a) com NEE no ensino regular.



Fonte: Dados da Pesquisa - 1. Sim, pois, a família possui informações pessoais do aluno que podem ser fundamentais para o processo da inclusão; 2. Sim, pois, a família precisa garantir a assiduidade do aluno (a) no ambiente escolar; 3. Não, a família na maioria dos casos não se preocupa com o desenvolvimento do aluno com NEE; 4. Não, pois, a família precisa de apoio psicológico, estrutura social, conhecimento científico sobre a deficiência do aluno (a).

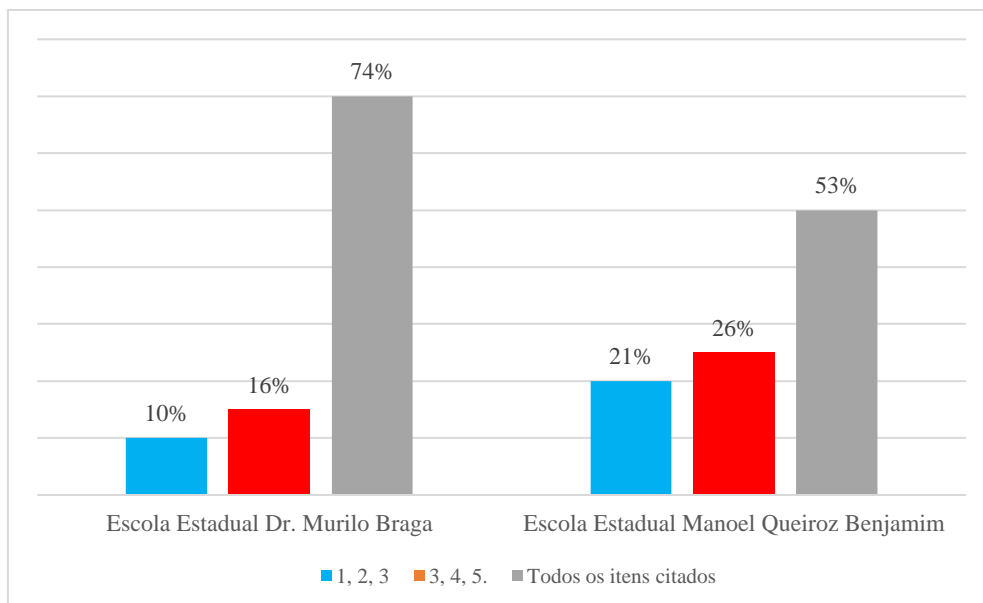
Conforme os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga foi registrado que 49% dos professores responderam o item 1 e 2. 51% dos professores disseram o item 3 e 4. Já os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 55% dos professores relacionaram o item 1 e 2. 45% dos professores disseram o item 3 e 4.

Houve pouca diferença nas respostas dadas pelos professores, mas em relação a diferença nas escolas. Na Murilo Braga a maioria dos professores não acreditam totalmente que a família é importante no processo de inclusão, já na escola Manoel Queiroz Benjamim mais da metade dos professores acreditam nessa importância da família.

E como resultados referentes ao **3º objetivo: *identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão do aluno com TDI em duas escolas no município de Mazagão Novo/AP***

Gráfico 9

Os maiores desafios dos professores em trabalhar em sala de aula com alunos (as) com deficiência.



Fonte: Dados da Pesquisa – 1. Adaptação de currículo; 2. Como avaliar o aluno; 3. Produzir material diferenciado; 4. Falta de acompanhamento do corpo técnico pedagógico; 5. Falta de acompanhamento do AEE.

De acordo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 10% dos entrevistados responderam o item 1,2 e 3. 16% dos professores responderam o item 3, 4 e 5. A maioria dos professores,74% responderam todos os itens citados. Enquanto que, os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 21% dos entrevistados responderam o item 1,2 e 3. 26% dos professores responderam o item 3, 4 e 5. O maior número de professores, 53% responderam todos os itens citados.

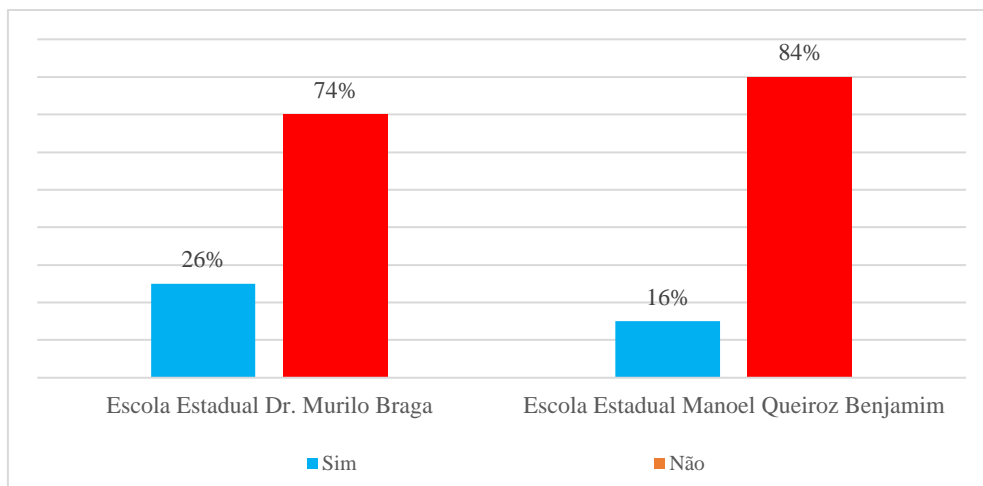
Os dados nos revelam que nas duas escolas todos os itens apresentados como desafios são enfrentados pelo professor em seu trabalho com alunos com NEE.

Já os resultados referentes ao **4º objetivo: conhecer as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores junto aos alunos com TDI pautados na inclusão escolar em duas escolas localizadas no município de Mazagão Novo/AP, obtemos os seguintes resultados.**

No Gráfico 10 são apresentados os dados alusivos aos professores, se estes receberam algum treinamento, curso ou orientação para receber alunos com NEE, para entender como é a prática de ensino deste professor.

Gráfico 10

Se os professores receberam algum treinamento, curso ou orientação para receber alunos com deficiência.



Fonte: Dados da Pesquisa

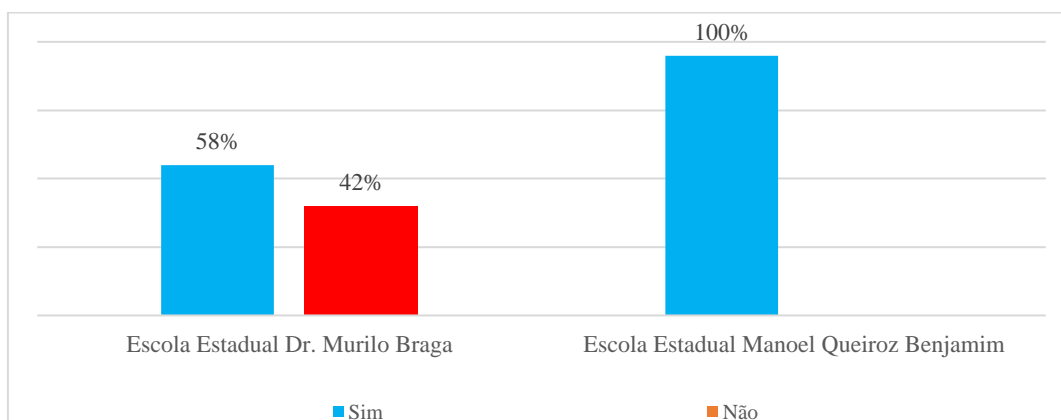
Segundo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 26% dos professores entrevistados responderam que sim, que já receberam algum treinamento, curso ou orientação para receber alunos com NEE e 74% dos docentes disseram que não. Nos dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim registraram-se que 16% dos entrevistados responderam que sim e 84% dos professores responderam que não.

Em ambas as escolas a maioria dos professores responderam que não receberam nenhuma formação para trabalhar com alunos com NEE.

No Gráfico 11 foram apresentados os dados obtidos com professores, se as escolas possuem AEE.

Gráfico 11

A escola possui Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Dados da Pesquisa

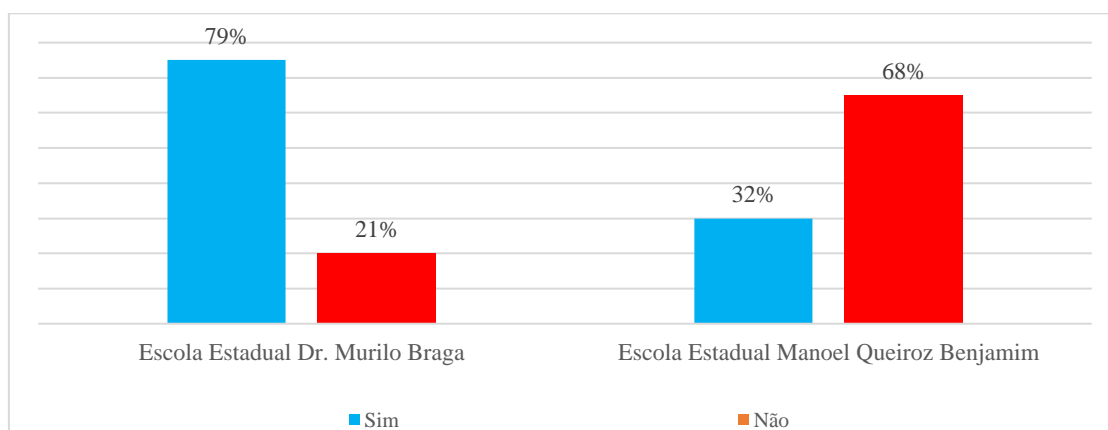
Segundo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 58% dos professores entrevistados responderam que a escola tem AEE e 42% dos entrevistados disseram que não. Os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim permitem verificar que todos disseram que sim.

A maior parte dos professores respondeu que a escola tinha AEE, sendo que houve unanimidade na escola Manoel Queiroz Benjamim, a favor de terem AEE.

No Gráfico 12 são apresentados os dados alusivos aos professores, se tem conhecimento se as escolas campo de pesquisa tem salas de recursos multidisciplinares.

Gráfico 12

Se as escolas tem sala de recursos multidisciplinares



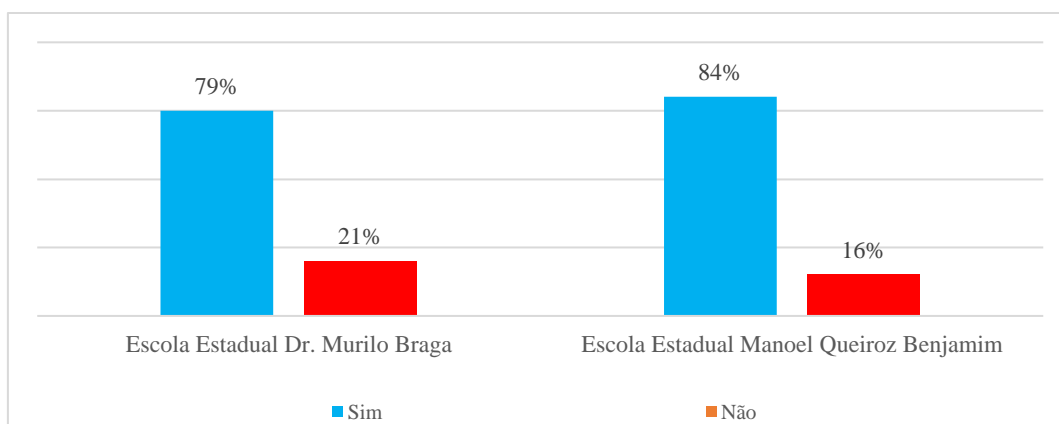
Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 79% dos professores entrevistados responderam que sim e 21% responderam que não. Quanto aos dados coletados junto dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim registraram-se que 32% dos professores responderam que sim e 68% relataram que não.

No Gráfico 13 foram apresentados os dados pertinentes as opiniões dos professores, se estes observam alguma diferença entre o tratamento dos alunos (as) com NEE.

Gráfico 13

Se os professores observam alguma diferença no tratamento entre os alunos (as) em sala de aula pelo fato do aluno (a) ser uma pessoa com deficiência.



Fonte: Dados da Pesquisa

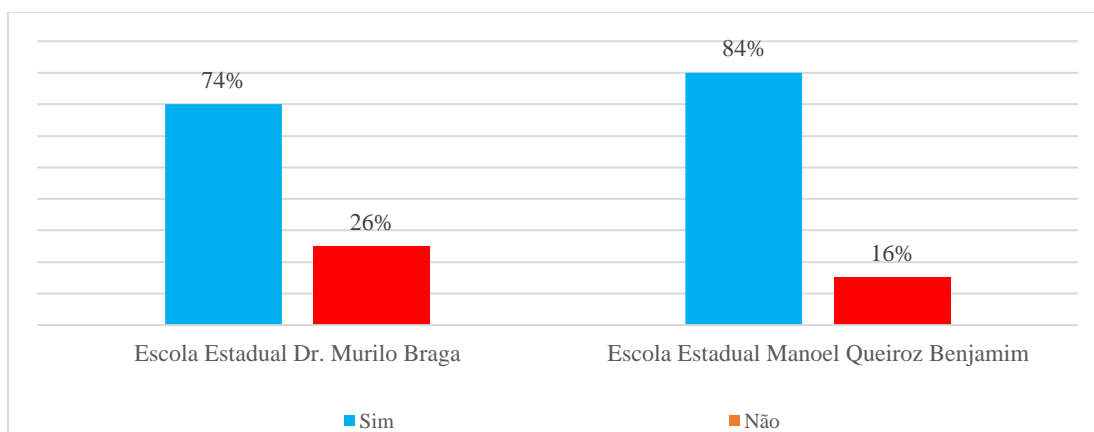
Conforme os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga, 79% dos entrevistados responderam que observam alguma diferença no tratamento entre os alunos/as em sala de aula pelo fato do/a aluno/a ser uma pessoa com deficiência e 21% responderam que não. Já os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 84% disseram que sim, que observam alguma diferença no tratamento entre os alunos (as) em sala de aula pelo fato do aluno (a) ser uma pessoa com deficiência e 16% responderam que não.

Uma maior percentagem de professores, de ambas as escolas, respondeu que observam diferenças no tratamento dos /as alunos/asserem portadores de deficiência.

No Gráfico 14 são apresentados os dados referentes aos professores, se estes têm conhecimento de como funciona o AEE nas escolas.

Gráfico 14

Os professores conhecem como deve funcionar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas



Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme os dados apresentados pelos professores da EE Murilo Braga foi registrado que 74% dos professores responderam que sim e 26% dos professores disseram que não. Já os dados coletados dos professores da EE Manoel Queiroz Benjamim, 84% dos professores responderam que sim e 16% falaram que não.

Os professores responderam, na sua maioria, em ambas as escolas, que sabem como deve funcionar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas. Posto isto, passamos a discutir os resultados apresentados.

Discussão dos resultados

3.9 Uma análise dos dados coletados com os professores

A discussão dos resultados foi estruturada também a partir dos objetivos da pesquisa, os dados coletados junto dos professores, tem ênfase na sua atuação profissional com a finalidade de identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI no município de Mazagão Novo/AP, especificamente na Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim.

Então, levando em consideração que os professores são elementos centrais para a escola numa perspectiva inclusiva, é importante que se compreenda como eles têm vivenciado esse processo no cotidiano do seu trabalho. E os resultados dos dados encontrados referentes ao **1º objetivo** sobre as dificuldades encontradas por eles em seu trabalho com alunos com NEE, demonstra que nas duas escolas as dificuldades apontadas estão relacionadas a formação dos professor, pois as dificuldades como a falta de conhecimento das Necessidades Educativas Especiais por parte destes possibilita o surgimento das demais dificuldades apontadas por eles, como a de se comunicar, de planejar, de adaptar material e até mesmo de ensinar.

Segundo Cunha (2014) o professor diante de sua atuação precisa saber que muito antes de ensinar, ele tem que aprender a comunicar-se com os alunos, sobretudo, os com NEE. Assim, o professor nesse cenário inclusivo deve atuar como mediador da aprendizagem desses alunos e a experiência desse profissional é fundamental nesse processo de ensino inclusivo, ele precisa saber o que de fato é uma educação inclusiva e como torna-la possível.

Nesta linha, Marchesi (2014) diz que é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. Esse conhecimento não pode ser exclusivo dos especialistas em EE, é indispensável que todos os envolvidos no processo tenham conhecimentos e habilidades para participar da adequação curricular, elaborar estratégias diferenciadas, superar os desafios diários e intervir junto ao aluno buscando alternativas para sanar as dificuldades na aprendizagem.

Ainda na perspectiva de encontrar outras dificuldades para o professor trabalhar com aluno com NEE, procuramos saber sobre a participação da família nesse processo, se de fato ela acompanha ou não o desenvolvimento de seu filho na escola, e nas escolas pesquisadas todas duas apresentaram dados positivos em relação a esse acompanhamento, embora não tenha sido unanimidade.

Assim como o AEE, a família torna-se essencial para a melhoria do processo de inclusão do aluno com NEE, e principalmente com o trabalho do professor que atende esse aluno. Na pesquisa ela foi apontada como essencial pelos professores. Segundo Silva (2011) é importante considerar a participação da família da criança com NEE em seu processo de inclusão, que requer mais cuidados ao longo do seu desenvolvimento e a família precisa de adaptação e orientação de vários especialistas. Logo, a estimulação precoce, as atividades de lazer, casos de jogo ou de estudo compartilhado, requer mais tempo de interação, o que ocasiona aos pais tempo para adaptarem, reorganizarem-se e ampararem adequadamente os filhos e darem apoio necessário ao professor diante desse processo de ensino inclusivo.

A partir do exposto, Oliveira (2018) diz que é importante e necessário que a família faça parte das decisões da escola, por isso, a família e a escola têm uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Todavia, a escola deve sempre envolver a família dos alunos em atividades escolares, não só para falar dos problemas que envolvem a família, mas para ouvi-las e tentar engajá-las em algum movimento realizado pela escola como: projetos, festas, desfiles escolares, entre outros.

Embora a participação da família seja um fator importante para o avanço da inclusão do aluno com NEE, o ator apontado pelos autores como sendo o principal nesse processo, é o professor, não só aqueles que trabalham no AEE, daí a importância deste professor que está na sala regular compreender esse processo de inclusão e entender mais sobre os alunos com NEE.

Segundo Crochick (2011, p. 569) “não basta a escolar pensar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si. Os professores são agentes fundamentais da educação, e não é indiferente saber o que pensam acerca da educação inclusiva.”

Então no que se refere ao **2º objetivo** que se referem a compreensão destes professores sobre a importância da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, os resultados encontrados demonstram que compreendem essa importância e apresentam o que julgam necessário para promover a inclusão de fato do aluno (a) com deficiência no ambiente escolar. Porém, não acreditam ser possível a existência da inclusão, pelo fato da maioria dos professores das duas escolas apresentaram respostas negativas, e justificadas pelo não conhecimento que têm sobre as deficiências e falta de formação específica na área da inclusão, e apontam que embora a legislação garanta o acesso e permanência do aluno com NEE no ensino regular a escola, gestor, professores e equipe de apoio não estão preparados para recebe-los.

Compreende-se sobre a importância dessa inclusão, porém, de forma parcial, pois ao deixar de fora a família nesse processo, demonstra que não compreendem em sua totalidade que para ocorrer essa inclusão a família torna-se grande aliada para a inclusão desses alunos com NEE na rede regular de ensino.

O que observamos com estes dados é que não existe preocupação por parte do Estado com a capacitação desses professores que não são especialistas pois nas duas escolas essa formação não é disponibilizada. A partir dos dados pode-se perceber que a falta de uma formação específica do professor acarreta em inúmeras dificuldades no processo de inclusão dos alunos com NEE, comprometendo a atuação docente, por meio da falta de adaptação de currículo; falta de conhecimento diante da avaliação do aluno, dentre outras dificuldades.

Para Silva (2011), o professor é a peça principal para fazer com que a inclusão escolar realmente aconteça, assim é indispensável que ele se sinta habilitado para atuar com competência junto aos alunos com NEE, especificamente os alunos com TDI, onde estes não podem se sentirem sozinhos, logo, precisam ser amparados e orientados para agir com segurança diante do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Os alunos com NEE, na atualidade tem amparo legal para serem incluídos nas redes regulares de ensino, na realidade da maioria das escolas brasileiras, se encontrarem professores que não estão preparados para atuar com esses alunos especiais

Logo, os resultados da pesquisa demonstraram que para assegurar uma educação inclusiva fixa de fato no sistema educacional, é necessário mudanças, que precisa levar em consideração os conhecimentos destes profissionais sobre as peculiaridades dos alunos com NEE, especificamente os alunos com TDI, para que possam ser desenvolvidas práticas de ensino que correspondam as necessidades educativas desses alunos. Para tanto, a formação continuada dos professores apresenta-se nesse processo inclusivo um fator determinante para se efetivar a inclusão escolar.

Assim como na investigação feita com os professores, Santos e Balbino (2015), em suas pesquisas apontam que mesmo que o ensino brasileiro venha passando por algumas inovações em relação às práticas escolares usadas pelos professores na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, especificamente os alunos com TDI, existem alguns obstáculos que impede as escolas de se adequarem ao processo inclusivo, sendo o despreparo dos professores um desses desafios.

Os autores supracitados, narram que os professores precisam ser capazes de aprimorar seus métodos bem como elaborar atividades, criar ou adaptar materiais priorizando da melhor forma possível o atendimento aos alunos com NEE no processo de aprendizagem. Mas, o professor tem que ter um domínio amplo do seu campo de trabalho, mediando um ensino inclusivo, pois, na atualidade, a formação dos professores não se restringe a uma simples atualização científica dos conteúdos formais da pedagogia e da didática, mas traz como proposta em criar espaços de participação e reflexão para que esses professores aprendam a adaptar-se à nova realidade pautada na inclusão.

Assim, as escolas campo de pesquisas para serem consideradas inclusivas precisam de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre sua prática e trabalhar em parceria para oferecer respostas apropriadas a todos que fazem parte do contexto educacional, mas para isso, os professores precisam adaptar o currículo das escolas, avaliar a aprendizagem dos alunos com TDI; produzir material didático-pedagógico específico para estimular a aprendizagem desses alunos, propondo agrupamentos flexíveis na sala de aula.

Sabemos que a inclusão dos alunos com NEE nas redes regulares de ensino trouxe aos professores e à escola diferentes desafios, que requer uma mudança desse espaço para receber e atuar com esses alunos, favorecendo a aprendizagem de qualidade. E o professor é o elemento central nesse processo de inclusão.

E os resultados referente ao **3º objetivo** que estão voltados a compreensão desses desafios. Assim, nas duas escolas os professores apontam como desafios a adaptação de

currículo; avaliação do aluno; a produção de material diferenciado; falta de acompanhamento do corpo técnico pedagógico e falta de acompanhamento do AEE.

Essas dificuldades estão diretamente relacionadas com a própria efetivação do que é colocado na legislação, e esse documento que faz referência a garantia de realização dos itens apontados pelos professores é a Resolução nº 2, de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica, que define os encaminhamentos que a educação básica deve seguir para garantir que a EE, favoreça a aprendizagem dos alunos que necessitam desses recursos, estes encaminhamentos estão assegurados nos seguintes parágrafos do Art. 18 que explica:

§ 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001).

Assim, pode-se afirmar que o aparato legal trouxe possibilidades para promover a inclusão escolar dos alunos com TDI, como um direito constituído, mas deve-se levar em consideração que as estratégias desenvolvidas dentro do cenário educacional, ou seja, das escolas é fundamental para promover uma educação inclusiva. Logo, a formação inicial e continuada dos professores é relativamente necessária para assegurar a mediação do ensino, onde esses profissionais ficaram entre os alunos especiais e o conhecimento,

desenvolvendo métodos de ensino correspondente com as limitações de cada aluno, por meio de uma adaptação curricular.

Segundo Minetto (2008, p.67), para que seja feito uma adaptação curricular é necessário a identificação de determinadas NEE, como um processo a ser pensado e programado, “seguindo uma ordem que corresponde à organização do trabalho cooperativo com base no currículo regular”. Apenas a partir disso é que se pode determinar o tipo de adaptação mais apropriada a aprendizagem dos alunos com TDI, onde os professores diante de sua atuação poderão promover um ensino inclusivo de qualidade.

O trabalho colaborativo desse processo também deve ser levado em consideração, como a maioria não tem formação específica para trabalhar com os alunos com NEE na sala regular, é essencial o assessoramento também da equipe pedagógica e do professor especialista do AEE.

Nesta perspectiva partimos para a análise dos resultados referente ao **4º objetivo** que está direcionado a compreensão da prática de ensino realizada pelos professores e pela escola com os alunos com TDI. É referida a falta de treinamento, curso e orientação para trabalhar com os alunos com NEE, então a prática de ensino destes professores não tem um abarato teórico e conceitual, o que acaba sendo realizado de qualquer forma sem compreensão do que se deve realizar para o desenvolvimento intelectual, físico e social desse aluno.

Em uma das escolas pesquisadas, esse acompanhamento e adaptação de materiais aos conteúdos do ensino regular, é feita pelo AEE da escola, enquanto que a outra escola nem possui AEE, o que torna um desafio para o trabalho do professor que necessita desse serviço também para trabalhar as necessidades de seus alunos com NEE.

De acordo com Tédde (2012), a inclusão tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com NEE nas redes regulares de ensino, trouxe através da Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE, um serviço da EE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta as suas necessidades específicas.

Logo, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com NEE, visando a sua autonomia na escola e fora dela, estabelecendo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É efetivado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico

denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, é parte complementar do projeto político pedagógico da escola (Ropoli, 2010).

E relevante ressaltar que o AEE é indispensável para promover a inclusão dos alunos com NEE, pois segundo Santos e Balbino (2015), dizem que o aprendizado das crianças com deficiência que o AEE tem como missão, identificar, planejar e efetuar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular.

Ressalta-se que o AEE nas escolas regulares estão sendo de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos. É uma oportunidade única para quem frequenta as escolas públicas e é excelente para poderem ter uma assistência maior dependendo da sua especificidade, ou seja, é um estímulo a mais para eles dentro da instituição de ensino, aos poucos vão alcançando grandes avanços na aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Portanto, o atendimento promovido na SRM não significa só dar acesso ao aluno com NEE às dependências da escola, mas também, ir além, promovendo o aluno em seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e social, valorizando seu potencial em todos os aspectos.

Assim, o AEE como política a serviço dos alunos com NEE, ainda que oferecida em condições um tanto quanto precárias, pode ser utilizada como subsídio na educação integral e, conseqüentemente, pode contribuir para o desenvolvimento humano dos sujeitos em análise de acordo com Corrêa, Almeida e Nascimento, 2016.

Logo, promover a inclusão escolar dos alunos com NEE é um desafio constante, não depende somente da formação do professor, percebemos no estudo que a atuação docente sempre é colocada como um fator que precisa ser constantemente repensado, mesmo que o aluno seja na atualidade o centro do processo de ensino e aprendizagem, a educação inclusiva só ocorre se os professores promoverem esse processo de ensino inclusivo.

Dessa forma, fica explícito a importância do trabalho docente no desenvolvimento de uma educação inclusiva, mas também fica claro a importância também de um ambiente estruturado, que de fato acolha o aluno e desenvolva suas potencialidades. Os gráficos 11 apontou a falta de atendimento especializado na escola, e o gráfico 12 reflete a falta de uma sala de recursos multidisciplinar, o que nos remete a compreensão que a escola não possui estrutura adequada para uma educação inclusiva.

A escola também precisa ter responsabilidade em promover a inclusão escolar dos alunos com NEE, delimitando para o trabalho em tela, para os alunos com TDI, esses ambientes são essências para a melhoria do trabalho do professor com esses alunos. Sendo assim, os professores devem ter esse apoio especializado, para que a partir disso, possam desenvolver métodos de ensino que estimulem suas aprendizagens, preparando-os para serem incluídos no contexto social, como sujeitos de direitos, que fazem parte de uma sociedade democrática. Somente com um conhecimento adequado esse professor pode planejar ações que respondam ao desenvolvimento pleno do sujeito, levando em consideração que a pessoa com NEE é um ser humano dotado de sentimentos, desejos e capacidades e habilidades a serem construídas.

Diante do exposto, é pertinente dizer que os professores participantes da pesquisa, acreditam que o processo de inclusão dos (as) alunos (as) com NEE no ensino regular tem um amparo legal, mas que é essencial assegurar ao professor a capacitação para atuar na educação inclusiva, como afirma Coelho (2010 p.58) “as questões legais aparecem como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não como garantia efetiva da inclusão, já que por si só, leis não garantem mudanças”.

Neste sentido, compreendemos ser essencial a atenção das autoridades, para a reformulação de cursos de graduação e mais investimento em capacitação e especialização em Educação Inclusiva, porém não se pode delegar ao professor toda a responsabilidade de promover a inclusão dos alunos com NEE, a escola toda deve estar preparada para essa inclusão, inclusive os outros profissionais da escola.

Sobre isso, Silva (2011) ressalta que a equipe do corpo técnico pedagógico deve incentivar o trabalho em equipe, construindo o projeto político pedagógico onde todos tenham participação, oferte um espaço onde os professores compartilhem suas dificuldades e tenham a possibilidades de trocar experiências também se faz necessário propor oficinas para construir materiais pedagógicos adaptados, estruturados que atendam especificamente cada necessidade. Convidar a comunidade a participar de palestras, atividades que leve informação, mais conhecimento sobre o processo de inclusão e assim sensibilizar a todos que repensem o seu tratar com o outro e tenhamos atitudes acolhedoras sem preconceito e transforme o meio social inclusivo.

A partir dos dados exposto, observa-se que os professores precisam de todo o amparo de toda a equipe escolar para desenvolver suas práticas de ensino inclusiva, pois “para que a inclusão aconteça na íntegra, [...] é necessário que a escola repense a sua

prática, reflita sobre o seu desempenho, reformule sua metodologia com constante reflexão sobre e na ação pedagógica” (Silva, 2011, p. 20).

Também nesse processo de educação inclusiva é importante destacar os pressupostos de Glat e Pletsch (2011) ao ressaltarem que não é tarefa do professor, sozinho, trabalhar para fazer a inclusão, as políticas públicas também não são capazes de efetivar a inclusão, é necessário que um conjunto de ações se unam e se fortaleçam juntamente aos ganhos legais para que se transforme em atitudes imediatas e favoreçam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino em condições adequadas.

Diante disso, faz entender que a EE na perspectiva inclusiva apenas se concretizará de fato através de ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos alunos com NEE nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar. Partindo desses pressupostos, deve-se pensar que, para acontecer à participação frequente dos alunos com NEE nas diferentes atividades oferecidas pela escola, é sim indispensável que o professor faça ajustes curriculares, conheça a realidade dos alunos com NEE, mas não se torna a única necessidade.

Sobre a prática inclusiva nas escolas campos, observamos no gráfico 13 que se busca compreender a forma como esse aluno é tratado dentro de uma sala regular, e no gráfico 14 se existe a compreensão por parte dos professores sobre o AEE, no primeiro ao tratar da diferença de tratamento de um aluno com NEE em uma sala regular, nas duas escolas são feitos tratamentos diferenciados, cabendo ao professor mediar essa forma de trabalhar o desenvolvimento desse aluno.

Santos e Balbino (2015), em suas pesquisas deixaram evidente que compete ao professor levar em conta os vários fatores como social, cultural e a história de vida de cada aluno, com suas características pessoais, sensoriais, motores e psíquicos, para que possa oferecer uma educação de qualidade.

Logo, para um bom desempenho da aprendizagem dos alunos, especificamente os com NEE (com TDI) é necessário que haja disponibilidade cognitiva e emocional, pois é um fator essencial para que ocorra uma interação com colegas e aprenda a conviver em grupo, a se socializar e a entender as normas, valores e as atitudes uns dos outros. Nesse processo inclusivo, cabe ao professor mediar uma educação de qualidade, estimulando a aprendizagem dos alunos especiais, ele é quem contribui para que o aluno com NEE se sinta incluído no ambiente escolar, o atendimento no AEE é essencial, porém não pode se tornar o único ambiente de estímulo para o desenvolvimento dessa criança.

O professor deve compreender até o funcionamento desse ambiente que é o AEE, para que em conjunto possam caminhar na inclusão do aluno com TDI. O gráfico 14 apresentou que os professores compreendem seu funcionamento, então basta esse comprometimento dos dois ambientes de aprendizagem funcionarem de forma conjunta não como algo desintegrado, desarticulado.

Diante disso, para se alcançarem resultados positivos na inclusão dos alunos com NEE, os professores devem exercer um papel fundamental de mediador de interlocutor desse aluno, buscando o melhor caminho para a inclusão desse aluno, pois estes profissionais são considerados como um dos atores principais na condição de sujeitos transformadores da realidade escolar. Enfim, o desafio de se promover um ensino inclusivo é bem mais amplo do que tudo que é revelado dentro das escolas de ensino regular, os desafios são muitos, mais a luta tem que ser maior para vencê-los.

Síntese

Este capítulo trouxe o nosso caminho metodológico do estudo empírico que se constituiu de uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa, onde foram aplicados questionários com 38 professores de duas escolas estaduais de Mazagão-AP, e apresenta os dados que obtemos e nossas análises, as quais foram são enumerados a seguir:

a) A inexistência de formação desse professor, a falta de conhecimento sobre as Necessidades Educativas Especiais; desencadeia outras dificuldades, como a falta de se comunicação; a falta de conhecimento para planejar uma atividade que condiz com a especificidade do aluno; a falta de conhecimento em realizar adaptação de material para atender esse aluno; e até saber como ensinar o mesmo.

b) Os professores estão cientes da importância da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, porém, não acreditam ser possível a existência dessa inclusão, e como principal argumento prevaleceu de novo o não conhecimento dos professores sobre as deficiências e falta de formação específica na área da inclusão, mesmo que estes fatores estejam garantidos em lei, a escola não estaria preparada para receber esses alunos, segundo os professores. Além do mais os dados apresentaram que os professores compreendem sobre a importância dessa inclusão, porém de forma parcial, pois ao deixam a família de fora desse processo de inclusão na rede regular de ensino.

c) Os dados apresentam que nas duas escolas os professores apontam como desafios para seu trabalho com os alunos com TDI a adaptação de currículo; a avaliação

do aluno; a produção de material diferenciado; falta de acompanhamento do corpo técnico pedagógico e falta de acompanhamento do AEE.

d) E por fim os resultados demonstram que a prática de ensino do professor com alunos com NEE, não está sendo efetivado de forma coerente com o que é estabelecido em lei, pois afirma que falta de treinamento, curso e orientação para que estes possam trabalhar com esses alunos, além de falta de acompanhamento especializado, falta de sala multifuncional, e mesmo sabendo sobre o que se trabalha no AEE, não existe uma integração entre esses ambientes de aprendizagem.

CONCLUSÃO GERAL

A partir da pesquisa realizada pautada nos desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI no município de Mazagão Novo/AP, especificamente a Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, onde constatou-se que a inclusão escolar se apresenta como um processo que está em constante mudança, sempre priorizando o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No entanto, para que seja elucidado quais os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental, buscou-se no trabalho em tela, primeiramente fazer uma abordagem sobre a EE numa perspectiva inclusiva, que só foi alcançada depois dos alunos com NEE serem incluídos nas redes regulares de ensino. Para tanto, as abordagens apresentadas no primeiro capítulo foram justamente para apresentar essa diferenciação entre EE e inclusiva, atrelada ao amparo legal no cenário educacional brasileiro.

No segundo capítulo abordou-se aos alunos com NEE amparados pela LDBEN, Lei 9.394/1996, dentre eles, destacaram o aluno com TDI, por isso, neste capítulo, apresentou-se informações pertinentes a história, conceitos, diagnóstico, características, além do aluno com o citado transtorno nas redes regulares de ensino, onde destacou-se a relevância das informações destacadas, como sendo indispensáveis para que os professores que atuam no Ensino Fundamental, para que assim, estes profissionais possam estar preparados para atuar com esses alunos.

No terceiro capítulo, foi apresentado sobre a atuação docente diante da aprendizagem do aluno com TDI, trazendo comprovações científicas sobre a importância da formação continuada nesse processo inclusivo, onde os professores precisam ter um conhecimento específico diante do aluno com NEE, especificamente o aluno com TDI, onde julga-se importante e necessário que os professores atuem de acordo com as necessidades de aprendizagem desses alunos. Apenas por meio de uma formação inicial e continuada estes profissionais podem se adequar a realidade pautada na educação inclusiva.

Logo, com a realização do estudo empírico pautado na pesquisa realizada em escolas da rede pública do município de Mazagão/AP, a Escola Estadual Dr. Murilo Braga e a Escola Estadual Manoel Queiroz Benjamim, pode-se trazer comprovações sobre os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI. No entanto, destaca-se no trabalho em tela, que os resultados não se esgotam na

conclusão desta pesquisa, visto que, as abordagens sobre a EE numa perspectiva inclusiva estão em constante mudanças, porém, sempre colocando o professor como um mediador do ensino inclusivo.

Diante dessa realidade, é importante mencionar que buscar identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI no município de Mazagão Novo/AP trouxe à tona a apresentação do perfil, dos professores de ambas as escolas, onde comprovou-se que a maioria dos professores não investem na sua formação continuada, pois os dados mostraram que 75% dos professores da Escola Estadual Murilo Braga e Manoel Queiroz Benjamim não tem cursos de especialização. Acredita-se que esse fator compromete a atuação desses profissionais diante do ensino inclusivo.

A partir do exposto, constata-se que a falta de formação continuada em ambas as escolas campo de pesquisa apresenta-se como um dos principais desafios que estas instituições de ensino enfrentam diante da inclusão escolar do aluno com TDI, pois muitos destes ao adentrarem as salas de aulas comuns se deparam com profissionais que não tem conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem desses alunos e, por isso, o processo de inclusão fica totalmente comprometido. A partir dessa afirmação, é importante que professores estejam cientes de que a formação continuada precisa ser fazer presente no contexto escolar vigente.

Com os resultados apresentados a partir dos dados coletados dos professores do Ensino Fundamental, pode-se identificar os desafios dos professores do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão de alunos com TDI no município de Mazagão Novo/AP. Com isso, destacou-se algumas recomendações como forma de contribuir com uma proposta que possa cooperar com a EE numa perspectiva inclusiva:

- Desenvolver o trabalho coletivo, mediado pela Coordenação Pedagógica das escolas, trabalhando primeiramente com os recursos que a escola dispõe, com a finalidade de mantê-lo informado na importância da formação continuada;
- Buscar recursos na Secretaria de Educação do Estado do Amapá com intuito de oferecer cursos de formação continuada dos professores com a finalidade de estimular esses profissionais diante da necessidade de se promover uma educação inclusiva;

- Desenvolver periodicamente palestras visando a sensibilização das famílias e comunidade da importância e necessidade da sua participação nas decisões da escola, sobretudo, na promoção da educação inclusiva.

Não obstante, destaca-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados com êxito, a qual trouxeram contribuições valiosas para nossa formação no Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa, como uma maneira de reconhecer a necessidade de se buscar sempre a formação continuada do professor em serviço, com o intuito de promover de fato uma educação inclusiva de qualidade, que prepare os alunos com NEE, sobretudo, os alunos com TDI, para serem inseridos no contexto social democrático, como sujeitos de direitos assegurados na legislação vigente.

Destaca-se ainda, que esta pesquisa, início, meio e fim, trouxeram contribuições acadêmicas e científicas, dando oportunidades na promoção do crescimento profissional por abranger estudos e pesquisas comprovados cientificamente sobre a temática em estudo, além de trazer contribuições sociais, pelo fato da inclusão escolar dar a preparação do aluno com NEE, especificamente os alunos com TDI para serem incluídos na sociedade constituída democraticamente.

Apesar disso, as recomendações desta pesquisa voltam-se para o público em geral, especificamente para professores do Ensino Fundamental, além dos pais e/ou responsáveis dos alunos com TDI, que precisam firmar uma parceria em prol de uma educação inclusiva de qualidade, onde todos os envolvidos precisam estar cientes de seus papéis nesse processo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMR. (2006) Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10ª edição Porto Alegre, Artmed.

Aranha, M.S.F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Brasília. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 2.

Arelaro, L. R. G. (2017) Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. Campinas: Autores Associados.

Babosa, J. S. B. (2011). A importância da participação familiar para a inclusão escolar. 2011. 45 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília, Ipatinga/MG.

Barros, E.P.B. (2015) O Trabalho educativo com alunos portadores de deficiência intelectual. Rio claro. Disponível em: <<http://www.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136499/000860430.pdf>> [Consultado em 21/03/2021].

Bentes, N.O. (2011) Vygotsky e a Educação Especial: notas sobre suas contribuições. UEPA, 2011. Disponível em: <www.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31>. [Consultado em 20/10/2021].

Booth, T.; & Ainscow, M. (2011). Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas. Reino Unido: Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE).

Brasil (1961). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de.

Brasil (1971). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. (1994) Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 6094, de 24 de abril de.

Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 6571, de 17 de setembro de.

Brasil (2009) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 6949, de 25 de agosto de.

Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 10 de março de.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6094, de 24 de abril de.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6571, de 17 de setembro de.

Brasil. (2008) Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 6949, de 25 de agosto de.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>>. [Consultado em 6/2/2019].

Bridi, F. R. (2006) Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. Revista Literários. V.5, n. 2.

Capellini, V. L. M. F.; Mendes, E. G. (2017) História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. **UNESP/Bauru**. v. 15.

Facion, J. R. (2018) Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: IBPEX.

Ferreira, C. I. (2014) Um estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Monografia (Curso de Pedagogia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu.

Fiarovante, D. (2011). Inclusão Social da Pessoa com Deficiência intelectual e múltipla: trabalho, emprego e renda. Organizador Sérgio Sampaio Bezerra, Brasília, Federação Nacional das APAES.

Muniz, E. P. (2008) Conceito de deficiência mental no século XX: construção e a (des)construção do conceito com ênfase patológica. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos: UFSCar.

Novais, G. S. (2010) Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?. Belo Horizonte: FAPEMIG.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2012). Metodologia científica. Curitiba: Juruá.

Coelho, C. M. M. (2010) Inclusão escolar. In: Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília.

Corrêa, D. A.; Almeida, J. F. S.; Nascimento, M. B. C. (2016). Atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais: sinônimo de inclusão escolar. Seminários de Estudos II. Universidade Federal de Sergipe.

Cunha, A. E. (2014) Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Crochick, J. L. (2011) Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 3, p. 565-582, set./dez.

Cruz, G.; Ferreira, J. (2005) Processo de formação continuada de professores na educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 2, p. 163-180.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

DSM-5 (2014). Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais, American Psychiatric Association, 5ª ed. Porto Alegre, Editora Artmed.

Eco, U. (2012) Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva.

Fávero, O.; Ferreira, W.; Ireland, T.; Barreiros, D. (2009). Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO.

Freire, P. (2001) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, A. C. (2019). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Ed. Atlas.

Glat, R. & Plestsch, M. D. (2011) Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Guimarães, D.; Nunes, M.F.R.; Leite, M.I. (2014) História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. Campinas: Papirus.

Honora, M. & Frizanco, M. L. (2012) Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural.

Jannuzzi, G. (2002) A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados.

Lanter, A.P. (2014) A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. Campinas: Papirus.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2017). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas.

Martins, A. (2016). Análise do perfil metodológico das dissertações de mestrado profissional em administração universitária da Universidade Federal de Santa Catarina apresentadas no período de 2012 a 2015. 2016. 17 f. Universidade Federal de Santa Catarina.

Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos mentais (2013). DSM-5. Porto Alegre; Artmed.

Mantoan, M. T. E. (2016) Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna.

Marchesi, Á. A (2014) Prática das escolas inclusivas. In: Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre.

Mazzota, M. J. (2011) Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez.

Mendes, E. G. (2010) Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, v. 24.

Menezes, E. M. C. (2012) O papel do professor no processo de inclusão. 2012. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília.

Medeiros, J. M.; Menezes, M. N.; Barudi, C. O. B. (2012). Docência e os desafios no processo de inclusão. Carpe Diem: Revista Cultura e Científica do UNIFACEX. v. 10, n. 10, p. 1-11.

Nunes, T. (2014). Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogênea. Acime Editor, Porto.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144.

Oliveira, L. C. (2010) Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. 178f. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, J. (2014). Psicologia da educação família. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, J. T.; Reia, L. (2017) A Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Monografia (Graduação em Pedagogia) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP.

Oliveira, N. A. Q. (2018) Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da revista brasileira de educação especial. 2018. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba.

Oliveira, A. C. S. (2020). A prática docente e recursos didáticos acessíveis: aplicação do desenho universal para a aprendizagem na inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial. 2020. 139 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá.

Papim, A. A. P.; Araújo, M. A.; Paixão, K. M. G.; Silva, G. F. (2018) Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. In. Paixão, K. M. G.; Papim, A. A. P.; Oliveira, A. A. S. (2018) Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi.

Pessotti, I. (1984) Deficiência mental: da superstição a ciência. São Paulo: T.A.

Pimentel, S.C. (2012) Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva. Mediação Pedagógica e formação de Conceitos. Editora Vozes.

Pletsch, M. D. (2014) Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da Institucionalização às Políticas de Inclusão. (1973-2013). AAPE /EPAA, v. 22, n. 81.

Pletsch, M. D.; Oliveira, A. A. S. de. (2013) O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análises da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica.

Prieto, R. G. (2016) Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino. São Paulo: Summus.

Redig, A. G. (2013) Resignificando a Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas. 2013 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Richardson, R. J. (2015) Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas.

Rodrigues, D. (2016.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.

Rodrigues, O. M. P. R. (2008) Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: MEC/FC/SEE.

Ropoli, E. A. (2010) A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Rosito, M. C. (2015) Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Porto alegre: companhia riograndense de artes gráficas.

Sato, C.; Cardoso, A. M. & Tolocka, R. E. (2002) A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares: Receio ou Coragem? Campinas: Unicamp – FEF/DEMM.

Santos, A. F.; Baraúna, S. M (2010). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte: FAPEMIG.

Santos, W. S. & Silva, S. F. (2011). Os desafios da inclusão no século XXI. III Seminário Nacional – Gênero e Práticas Culturais, olhares diversos sobre diferenças. João Pessoa/PB.

Santos, P. O. & Balbino, E. S. (2015) A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca. Perspectivas atuais dos profissionais da educação: desafios e possibilidades.

Sasaki, R. K. (1997) Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro, WVA.

Silva, A. M. (2010) Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Obpex.

Silva. M. R. (2011) Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. 2011. 55 f. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) Universidade de Brasília, Brasília.

Soares, A. R. (2006) Inclusão ou integração? Educar para a vida. Abc Educação. n. 59, v. 2, p. 1-23.

Souto, M, T. (2014). Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB.

Souza, M. C. & Gomes, C. (2015) Neurociência e o Déficit Intelectual: Aportes para a Ação Pedagógica. Revista de Psicologia. São Paulo. 32 (97): pp. 104-14.

Souza, A. L. A. & Rodrigues, M. G. A. (2015). Educação inclusiva e formação docente continuada. Educere.

Skliar, C. (2012) A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. São Paulo: Summus.

Stainback, S. (2012) Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.

Tardiff, M. (2013) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

Tédde, S. (2012) Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana.

Vasconcelos, M. M. (2004) Retardo mental. *Jornal de pediatria*, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82.

Vygotsky, L.S. (1989) Fundamentos da defectologia. Obras escogidas V. Visos. Madrid.

Vygotsky, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem, São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda.

Werneck, A. C. (2010) O professor na construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

À Ima.

Diretora da

ASSUNTO:.....

Cumprimentando cordialmente,

.....
.....
.....

Data

(Nome do acadêmico)

(Nome do Curso)

Recebido:.....

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O (A)
PROFESSOR (A)

TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada (**nome do tema que será investigado**), sob a responsabilidade da pesquisadora (nome do pesquisador (a)), discente do curso de mestrado em (nome do curso e instituição).

Para tal, utilizaremos técnicas metodológicas – (nome do instrumento) - onde o participante de forma individual, responderá questões relacionadas a pesquisa. Esclareço ainda que será garantido o acesso a qualquer tempo às informações sobre procedimento, riscos e benefícios relacionados a pesquisa; liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso lhe ofereça nenhum prejuízo.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, preencha ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é de Vs^a e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o senhor (a) não será penalizado de forma alguma.

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado concordo em participar do estudo, (**nome do tema que será investigado**), como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nelas envolvidos.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Data:

Assinatura do pesquisador

Assinatura do pesquisado

O (A) senhor (a) poderá entrar em contato sempre que desejar.

Pesquisadora:.....

Endereço:

Telefone:

Orientadora:

ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM PROFESSORES



Universidade Fernando Pessoa- PO

Mestrado em Ciências da Educação com Ênfase em Educação Especial- Cognitivo Motor- UFP-PO

Pesquisador: Dalva Lilian Cordeiro Cantidio

Sou Dalva Lilian Cordeiro Cantidio, professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, atualmente estou cursando mestrado em Ciência da Educação com Ênfase em Educação Especial- Cognitivo Motor- UFP-PO. Venho solicitar sua colaboração para minha investigação de conclusão do curso, respondendo o questionário a baixo. Nesta investigação pretendo identificar as principais dificuldades do professor do Ensino Fundamental em trabalhar a inclusão dos alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. O questionário é anônimo e as informações/dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmicos, por tanto sinta-se a vontade para se expressar livremente. Sua participação é muito importante!

- 1- Só responda o questionário, caso se sinta a vontade;
- 2- Não é preciso se identificar;
- 3- Sua identidade não será revelada em momento algum;
- 4- Muito obrigado por contribuir com informações para a melhoria do nosso trabalho.

QUESTIONÁRIO

SEÇÃO I

1-Idade: _____(anos)

Naturalidade: _____

Sexo: () Fem. () Masc.

2-Professor (a): () Quadro efetivo () Contrato temporário () Anos de experiência

3-Estado Civil: () solteiro () casado () divorciado () viúvo () outros

4-Reside no: () Município que trabalha () Outro município.

5-Formação Inicial:

6-Especialização: () Pós graduação () Mestrado () Doutorado () Pós Doc.

7-Área de especialização: _____

8-Ano/Série que atua no ano de 2020: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º

9-Você já trabalhou ou trabalha com alunos com necessidades educativas especiais?
() Sim () Não

10-No caso da resposta ser positiva, qual NEE? _____

Seção II

11-Quais as dificuldades que você encontrou nesse trabalho? (caso ainda não tenha trabalhado com alunos com NEE, qual dificuldade você considera que poderia ter?).

Não conhecimento das Necessidades Educativas Especiais;

Dificuldade de relacionamento;

Dificuldade de comunicação;

Dificuldade em planejar;

Dificuldade em adaptar material;

Dificuldade em ensinar;

Falta de recursos e materiais;

Dificuldades na utilização dos recursos especiais;

Outros, quais? _____

Todos os itens citados

12-A família acompanha o desenvolvimento escolar do aluno (a) com NEE?

Sim Não

Seção III

13-Você acredita no processo de inclusão dos (as) alunos (as) com NEE no ensino regular?

Sim, pois a legislação vigente garante;

Sim, pois não considero problema trabalhar com alunos (as) com NEE;

Sim, pois, é através do contato e da interação com os outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve;

Não, pois, os professores não possuem conhecimento das deficiência e nem formação específica;

Não, embora a legislação garanta o acesso e permanência do aluno com NEE no ensino regular a escola, gestor, professores e equipe de apoio não estão preparados para recebe-los;

Outra opinião;

Qual? _____

Todos os itens citados

14-Você acredita que a família possa ser importante no processo da inclusão do aluno (a) com NEE no ensino regular?

Sim, pois, a família possui informações pessoais do aluno que podem ser fundamentais para o processo da inclusão.

Sim, pois, a família precisa garantir a assiduidade do aluno (a) no ambiente escolar.

Não, a família na maioria dos casos não se preocupa com o desenvolvimento do aluno com NEE.

Não, pois, a família precisa de apoio psicológico, estrutura social, conhecimento científico sobre a deficiência do aluno (a).

15-O que você julga necessário para promover a inclusão de fato do aluno (a) com deficiência no ambiente escolar?

- Formação continuada voltada para a inclusão do aluno (a) com deficiência no ensino regular para, gestores, corpo técnico pedagógico, professores, equipe de apoio por escola.
- Professor auxiliar nas salas que estiverem trabalhando a inclusão do aluno(a) com NEE.
- Projeto de desenvolvimento pessoal do aluno com NEES, de acordo com suas especificidades em salas de oficinas que possam desenvolver suas habilidades.
- outros?
- Quais? _____
- Todos os itens citados

Seção IV

- 16- Qual o maior desafio em trabalhar em sala de aula com alunos (as) com deficiência?
- Adaptação de currículo
- Como avaliar o aluno
- Produzir material diferenciado
- Falta de acompanhamento do corpo técnico pedagógico
- Falta de acompanhamento do AEE
- Todos os itens citados

Seção V

- 17- Você observa alguma diferença no tratamento entre os alunos (as) em sala de aula pelo fato do aluno (a) ser uma pessoa com deficiência?
- Sim Não
- 18- Você recebeu algum treinamento, curso ou orientação para receber alunos com deficiência?
- Sim Não
- 19- Possui atendimento educacional especializado na escola que você trabalha?
- Sim Não
- 20- Você conhece como deve funcionar o AEE nas escolas?
- sim Não
- 21- Na escola onde você trabalha possui sala de recursos multidisciplinar?
- Sim Não

PS: Adaptado de Adriana Lentz Vecchia Magnus-2017- Obtenção do Título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.