



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**NELCIRA COSTA DA SILVA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL: O CASO DA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL  
INCLUSIVA HILDEMAR MAIA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

NELCIRA COSTA DA SILVA

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL: O CASO DA ESCOLA REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL  
INCLUSIVA HILDEMAR MAIA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional em Planejamento e  
Políticas Públicas do Centro de Estudos  
Sociais Aplicados da Universidade  
Estadual do Ceará, como requisito parcial  
para à obtenção do título de Mestre em  
Planejamento e Políticas Públicas. Área  
de concentração: Planejamento e  
Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena de  
Paula Frota

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Nelcira Costa da .

Política pública de inclusão social de alunos com deficiência intelectual: o caso da escola regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá [recurso eletrônico] / Nelcira Costa da Silva. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 99 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena de Paula Frota .

1. Deficiência intelectual. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Ensino Fundamental. I. Título.

NELCIRA COSTA DA SILVA

POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL: O CASO DA ESCOLA REGULAR DE ENSINO  
FUNDAMENTAL INCLUSIVA HILDEMAR MAIA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

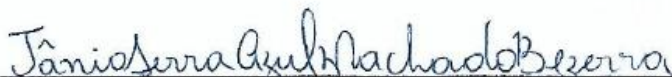
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 15/07/2019

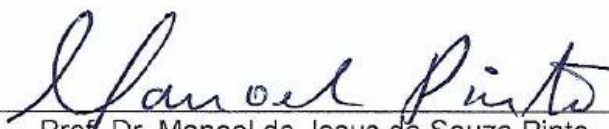
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena de Paula Frota (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Serra Azul Machado Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Manoel de Jesus de Souza Pinto  
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

A Deus, por sua misericórdia e amor.

Aos meus pais, filhos e amigos pelo apoio, dedicação e amor dispensados durante toda a trajetória de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em especial, aos meus filhos pelo encorajamento, que em alguns momentos me faltou, no decorrer deste trabalho. Sem o amor de vocês tudo seria tão difícil, só a sua presença de vocês ao meu lado já me enche de coragem e esperança.

Com muita gratidão aos meus pais, lhes digo que tenho grande dívida por tudo que fizeram para que eu avançasse nos meus estudos; vocês fazem parte desta conquista.

Aos meus irmãos, pela preocupação sincera, por acompanharem todas as etapas difíceis da minha vida e torcerem para que eu as vencesse.

A todos os professores do programa do mestrado, pela ajuda e orientação através das aulas.

Ao corpo técnico, a direção e professores da Escola Inclusiva Hidelmar Maia.

“(...) Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprio, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso.”

(Joaquim Azevedo (1994))

## RESUMO

Esse estudo teve como escopo pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia, no município de Macapá. E como objetivos específicos norteadores dos capítulos da dissertação têm-se: identificar as políticas de inclusão para os alunos com deficiência intelectual; investigar qual a conjuntura que se deu a implementação da política de inclusão no município de Macapá, assim como a forma de elaboração das políticas de atendimento voltadas para os alunos com deficiência intelectual; averiguar a execução das políticas públicas para alunos com deficiência intelectual na cidade de Macapá; verificar os procedimentos estabelecidos na Escola, referentes à forma de identificação do aluno com D.I, qual o perfil do profissional que faz diagnóstico e qual a formação dos responsáveis pelo AEE. Utilizou-se no estudo algumas categorias de análise, como: políticas públicas, educação inclusiva, Deficiente intelectual que orientaram a compreensão da composição das políticas públicas do município de Macapá. O problema levantado para este trabalho consistiu em investigar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá? O marco temporal escolhido foi a partir da década de 90, momento de debate da educação inclusiva no contexto do documento das Nações Unidas denominado de Declaração de Salamanca. Foram realizadas entrevistas com 05 cinco professoras da Escola regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá, uma (1) coordenadora pedagógica e também foram realizadas observações na sala de aula da professora do ensino fundamental, bem como entrevista com o gestor da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação- SEMED. As entrevistas e a observação foram realizadas com base nos conceitos apresentados pela fundamentação teórica por meio da coleta de informações com o aporte teórico dos seguintes autores Sassaki(1997), Ferreira & Glat (2003), Mantoan(2008), Mazzotta(1999), Perrenoud (1999), Saviani ( 1985), Secchi (2016) dentre outros referentes ao tema proposto. Os resultados demonstraram que as professoras interagem continuamente uma com a outra verificando a preocupação em compreender a importância de práticas pedagógicas acessíveis para a inclusão qualitativa dos alunos com deficiência intelectual, mas as políticas estabelecidas pela Diretriz Municipal de Educação Especial não se efetivam em sua integralidade, principalmente nas questões relativas à estrutura física e a formação de professores por tipologia das deficiências.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Políticas públicas educacionais. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate how the municipal policies for the inclusion of students with intellectual disabilities in the Hildemar Maia regular primary school in the municipality of Macapá are structured and are working. And specific objectives for the chapters of the dissertation include: identifying inclusion policies for students with intellectual disabilities; to investigate the conjuncture of the implementation of the inclusion policy in the municipality of Macapá, as well as the way of elaborating the policies of assistance for students with intellectual disabilities; to verify the execution of public policies for students with intellectual disabilities in the city of Macapá; verify the procedures established in the School, regarding the form of identification of the student with D.I, what the profile of the professional that makes diagnosis and the training of those responsible for the ESA. It was used in the study some categories of analysis as: public policies, inclusive education, intellectual deficiency that guided the understanding of the composition of the public policies of the municipality of Macapá. The problem raised for this work was to investigate how are the municipal policies of inclusion of students with intellectual disabilities in the Hildemar Maia regular elementary school in the municipality of Macapá? The chosen time frame was from the 1990s, a time for debate on inclusive education in the context of the United Nations document known as the Declaration of Salamanca. Interviews were carried out with 05 five teachers from the Hildemar Maia regular school in the municipality of Macapá, one (1) pedagogical coordinator and also observations were made in the classroom of the elementary school teacher, as well as interviews with the Division manager of Special Education of the Municipal Department of Education – SEMED. The interviews and observation were based on the concepts presented by the theoretical foundation through the collection of information with the theoretical support of the following authors Sassaki (1997), Ferreira & Glat (2003), Mantoan (2008), Mazzotta (1999), Perrenoud 1999), Saviani (1985), Secchi (2016) and others related to the proposed theme .The results showed that the teachers interact continuously with each other, expressing the concern to understand the importance of accessible pedagogical practices for the qualitative inclusion of students with intellectual disabilities, but the policies established by the Municipal Education Special Directive are not effective in their entirety, mainly in the questions related to the physical structure and the formation of teachers by typology of the deficiencies.

**Keywords:** Intellectual disability. Public education policies. Elementary education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                          |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                    |
| AH/S   | Altas Habilidades e Superdotação                                         |
| BV     | Baixa Visão                                                              |
| DA     | Deficiência Auditiva                                                     |
| DF     | Deficiência Física                                                       |
| DI     | Deficiência Intelectual                                                  |
| DIEES  | Divisão de Educação Especial                                             |
| DMU    | Deficiências Múltiplas                                                   |
| DV     | Deficiência Visual                                                       |
| MEC    | Ministério da Educação                                                   |
| PS     | Pessoa com Surdez                                                        |
| PMM    | Prefeitura Municipal de Macapá                                           |
| SEDI   | Seção de Diagnóstico                                                     |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP  | Secretaria de Educação Especial                                          |
| SEPES  | Seção de Programas Especiais                                             |
| SRM    | Sala de Recurso Multifuncional                                           |
| TGD    | Transtorno Global do Desenvolvimento                                     |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                         |           |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                  | <b>12</b> |
| <b>2</b>     | <b>INCLUSÃO EDUCACIONAL NO AMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....</b>                                           | <b>28</b> |
| 2.1          | BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO.....                                                       | 28        |
| 2.2          | POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E O DESAFIO DA ESCOLA PÚBLICA.....                                             | 38        |
| <b>3</b>     | <b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: (RE) FAZENDO A CAMINHADA DA INCLUSÃO.....</b>                                    | <b>46</b> |
| 3.1          | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....                                                                                         | 46        |
| 3.2          | LOCAL DA PESQUISA.....                                                                                                  | 48        |
| 3.3          | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....                                                                                        | 58        |
| <b>3.3.1</b> | <b>A entrevista como instrumento de coleta de dados.....</b>                                                            | <b>59</b> |
| 3.4          | ANÁLISE DE DADOS.....                                                                                                   | 60        |
| <b>4</b>     | <b>INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL INCLUSIVA HIDELMAR MAIA.....</b>        | <b>61</b> |
| 4.1          | CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....                                             | 61        |
| 4.2          | SABERES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 76        |
| 4.3          | CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS REGULARES.....              | 84        |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                        | <b>87</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                 | <b>90</b> |
|              | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                   | <b>94</b> |
|              | APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA (A) PROFESSOR (A) DA SALA DE RECURSOS I.....                                    | 95        |
|              | APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA - SECRETARIA DE                                                                      |           |

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ.....                            | 97 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br>ESCLARECIDO..... | 99 |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é das maiores conquistas no que se refere aos direitos fundamentais do ser humano, sendo que esta conquista se deu por meio de lutas de vários seguimentos sociais. A sociedade é dinâmica, e assim sendo, o sistema educacional brasileiro tem se reorganizado nas últimas décadas com base em políticas inclusivas (MANTOAN, 2001).

Tendo como pauta de reivindicação o direito à educação de qualidade para todos, a educação inclusiva busca atender aos diferentes tipos de alunos e às suas necessidades básicas de aprendizagem.

No século XIX, alguns brasileiros iniciaram a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos (MAZZOTA, 2011). “Assim, “a inclusão da “educação de deficientes”, educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ocorreu somente nos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (MAZZOTA, 2011, p.27).

A década de 90 foi um marco para a educação inclusiva visto que em Jontien, na Tailândia, ocorreu a Declaração de Dakar (Declaração Mundial sobre Educação para Todos), contudo, o divisor de águas se deu na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” realizada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, os quais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, onde asseguram acesso à educação das Pessoas com Deficiência e o direito à educação como parte integrante do sistema educacional (SASSAKI, 1997). A Conferência culminou em um documento das Nações Unidas denominado de Declaração de Salamanca.

Nós os delegados [...], reafirmamos o nosso compromisso para com a educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a estrutura de Ação em educação especial,[...].2.acreditamos e proclamamos que:- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,[...]- aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,- escolas regulares [...] mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras,

construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos, a incluírem todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.- estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planejamento[...].- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.[...] (BRASIL, 2013, p.1).

Essas atividades políticas levantaram a bandeira da educação inclusiva, assinalando a segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos, e ganhou impulso nos países em desenvolvimento, na década de 1990, estendendo-se para todos os países nos primeiros dez anos do século XXI, o qual “tem como objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, [...]: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humana [...] e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 1997, p.17). Buscando limitar o objeto da pesquisa, cabe aqui definir o contexto da conquista de direitos dos deficientes intelectuais, observa-se que:

As pessoas com deficiência intelectual foram as que mais tempo levaram para que pudessem se articular e ganhar espaço. Faz-se necessário identificar os conceitos que a deficiência intelectual adquiriu ao longo da história. Um longo período de tempo esses sujeitos foram considerados loucos ou endemoniados, trancados em asilos e hospícios e aliados de viverem em sociedade. “Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação;” (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Ao abordar o tema Deficiência Intelectual deve esclarecer que “É preciso ter uma visão positiva da deficiência, pois uma criança com deficiência não é uma criança defeituosa”. (VIGOTSKY, 1995). A ONU classifica as causas da deficiência intelectual da seguinte maneira:

Cada criança é um ser único, as crianças com deficiência intelectual merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. Todas as pessoas possuem algo que já realizam, deficientes ou não. O D.I. necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles.

A deficiência intelectual encontra entraves de diversas ordens e tem várias barreiras para enfrentar, contudo o importante é que a escola seja um espaço onde as diferenças enriqueçam o trabalho, onde os limites e possibilidades de cada um sejam respeitados e valorizados.

A seguinte conceituação operacional é proposta pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AADID sobre deficiência intelectual:

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2010, p. 1)

Percebe-se que a deficiência intelectual estabelece um desafio para a escola comum e para o seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens.

A inserção do aluno com deficiência intelectual na escola regular, em uma perspectiva inclusiva, favorece um período diferenciado para a educação brasileira, no sentido em que permite um processo de criação pedagógica, na procura de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingir o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural.

A expressão deficiência intelectual não nasceu com essa nomenclatura, visto que foi mudando ao longo da história. Somente no século XXI, o termo deficiência mental foi substituído para que ficasse distinto de doença mental. Encontra-se ainda muita confusão em relação a essas terminologias.

Em consonância com o pensamento de Almeida (2012, p.51): Desde sua fundação, em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada como Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD tem se preocupado em compreender, definir e classificar o campo da deficiência intelectual.

Diversos manuais divulgados acerca da aceção e categorização da deficiência intelectual, sendo que o último, lançado em 2010 pela AAIDD, traz a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual”.

Entretanto, apenas em 2010 é que existiu um consenso sobre o termo que melhor poderia apresentar essa deficiência. Em 1992, a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” publicada pela AAMR (Associação Americana de Retardo Mental), que serve de referência ao nosso país, apresentou a seguinte proposta de definição:

Retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, exigindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas indicadas as seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos. (LUCKASSON et al, 1992).

Para diagnosticar se o funcionamento intelectual estava abaixo da média eram realizados, pelo profissional da psicologia, testes psicométricos. De acordo com Fontes et al (2009, p. 82):

[...] durante muito tempo, a definição, avaliação e classificação de deficiência intelectual eram atreladas à aferição de testes padronizados, do coeficiente de inteligência (QI) – índice que calcula a inteligência pela relação entre idade mental do sujeito e sua idade cronológica. Para ser considerado deficiente mental (intelectual), a pessoa apresentaria o funcionamento intelectual igual ou inferior ao QI (coeficiente de inteligência) 70. De acordo com os resultados a deficiência era classificada (baseada no critério quantitativo) em níveis de gravidade indicados pela OMS - CID.10 (OMS), sendo eles:

**Profundo:** São pessoas com uma incapacidade total de autonomia. Os que têm um coeficiente intelectual inferior a 10, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo.

**Agudo Grave:** Fundamentalmente necessitam que se trabalhe para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquirí-los. Sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam revisões constantes.

**Moderado:** O máximo que podem alcançar é o ponto de assumir um nível pré operativo. São pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem frequentar lugares ocupacionais, mesmo que sempre estejam necessitando de supervisão.



Leve: São casos perfeitamente educáveis. Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis. (BALLONE, 2007) Posteriormente, os estudiosos compreenderam que não se deve diagnosticar a Deficiência Intelectual por meio de testes de QI se não existirem déficits ou prejuízos significativos no “comportamento adaptativo”. A tendência passou a ser: desconsiderar tal classificação e pensar na quantidade de apoio que esta pessoa necessitará

Depois, os estudiosos compreenderam que não se deve diagnosticar a Deficiência Intelectual por meio de testes de QI<sup>1</sup> se não existirem déficits ou prejuízos significativos no “comportamento adaptativo”. A intenção incidiu a se desconsiderar tal classificação e pensar na quantidade de apoio que esta pessoa necessitará.

Em meio a movimentos de articulação dos movimentos sociais, o texto da Constituição Brasileira, promulgado em 1988, sinaliza no artigo 208º, inciso III, que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [deve ocorrer] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal de 1988, onde se tem todos os direitos garantidos, existem leis que permeiam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e assegura pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, tem-se também a Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial e a 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – capítulo V sobre a Educação Especial.

A partir de 1996, o modelo integração/inclusão foi modificado para inclusão/integração, conforme propôs a Declaração de Salamanca, em 1994. O ministério da Educação criou a Política Nacional de Educação Especial e foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Desde então, as pessoas com deficiência são amparadas a ter uma escolarização em Classes Regulares, desde a Educação Infantil aos demais níveis e modalidades de ensino até o término da escolarização e Inclusão no Trabalho (SASSAKI, 1997).

---

<sup>1</sup> Os estudiosos compreenderam que não se deve diagnosticar a Deficiência Intelectual por meio de testes de QI se não existirem déficits ou prejuízos significativos no “comportamento adaptativo”. A tendência passou a ser: desconsiderar tal classificação e pensar na quantidade de apoio que esta pessoa necessitará (ALMEIDA, 2012, p.56).

Mas a despeito da legislação, nota-se que existe uma grande dificuldade e até mesmo resistência de profissionais da educação em conceber um ensino que seja para todos, seja por falta de formação ou até mesmo de estrutura física das escolas, somando esses fatores a questão de políticas públicas eficazes.

Nesse contexto de ações de movimentos sociais, levantou-se a bandeira de fomentar políticas públicas, assim faz-se necessário definir o conceito de políticas públicas como assevera Oliveira (2012, p.2) que: “políticas públicas são coisas para o governo, mas o povo faz políticas públicas através de sua participação popular nos debates políticos, porém, é o governo quem busca o financiamento para realização das políticas públicas”.

O poder público, através do governo federal e do Ministério de Educação e Cultura (MEC), instituiu ações que contribuíram para promover o acesso das pessoas com deficiência às escolas e locais públicos. Na área de educação, são implementadas algumas propostas de mudanças como o acesso a um sistema educacional inclusivo, o qual foi discutido e aprovado em 2006 na Organização das Nações Unidas-ONU. Na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, em 2009, o Brasil promulga o Decreto Nº 6949, que assegura o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo (MEC, 2010).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (SASSAKI, 1997).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o órgão público responsável em acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos é o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial que se representa através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na relação entre sociedade e educação, a história revela a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares tecidas e ainda presentes no Brasil. Com raiz agrária, latifundiária, patriarcal e escravocrata tem-se as marcas históricas de uma escolarização para a elite, uma forte resistência à educação pública, uma escola que se constitui para conformação e qualificação técnica (SAVIANI, 2010).

Dentro dessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, estabeleceu um rol de metas, onde a Meta 4 do referido plano tem como foco a universalização do acesso onde demanda muitos elementos do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial (Brasil, 2014), ratifica os empenhos para consolidar os princípios inclusivos que permeiam a política educacional brasileira recente. Deve-se fazer um adendo que esses princípios estão no plano formal e material o que não significa que se efetive na prática.

Nesse sentido, para atingir a Meta quatro (4), incluem-se a obtenção de informações detalhadas sobre o perfil do público-alvo da educação especial de 0 a 17 anos, a ser promovida pelo Ministério da Educação por meio dos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes – Estratégia 4.15 –, e o monitoramento do seu acesso à escola e ao AEE – Estratégia 4.9 (Brasil, 2014). O guia de educação inclusiva para crianças com deficiência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) argumenta no mesmo sentido e adverte sobre o risco de desenvolver políticas de educação especial a olhos vendados.

A deficiência intelectual ainda hoje causa muitos questionamentos na sociedade em geral, muitas vezes por se tratar de uma área de difícil diagnóstico e pela falta de informações para entendimento da amplitude dessa deficiência. Nesse processo de interação todos têm papel fundamental, devido a inclusão não depender exclusivamente da família, mesmo sabendo que as primeiras interações da criança

ocorrem no meio familiar e são extremamente significativas para o seu desenvolvimento.

Para Mantoan, (2008, p.36), “o convívio com as pessoas com deficiência nas escolas ou fora delas é recente e gera ainda certos receios.” Mesmo que a vontade de fazer algo seja forte não se deve ter pressa porque o sujeito com deficiência intelectual é como qualquer outra pessoa que precisa de cooperação e estímulos, por isso se deve ter paciência e sensibilidade diante das reações de comportamento que ela apresenta ou que poderá ocorrer por ser um desafio diferente pra ela e pra quem estiver envolvido no processo.

As mudanças ocorreram para que a inclusão de pessoas com necessidades especiais se tornasse realidade nas escolas de ensino regular, muitos fatores no processo educacional contribuem para o desenvolvimento do ser humano, visto que “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK, 1999, p.21). Entende-se que a educação é um processo contínuo e permanente no indivíduo e quando ele adquire conhecimentos, naturalmente deseja ir além daquilo que lhe é ensinado, mesmo enfrentando as desigualdades sociais que permeiam a sociedade, e nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço de todos, principalmente das pessoas que historicamente eram discriminadas e excluídas do processo educacional.

A educação inclusiva tornou-se referência internacional a partir da década de 90 com a difusão da Declaração de Salamanca que é resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade” na qual participaram aproximadamente cem países e inúmeras organizações internacionais. Com isso se estabelecem através dessa declaração, que todos os indivíduos que por diferentes motivos em algum momento de suas vidas necessitem de algum atendimento pedagógico especializado.

Logo não basta apenas garantir o acesso às turmas comuns, é necessário que se tenha clareza de que esse indivíduo tem suas peculiaridades, as quais devem ser levadas em consideração no planejamento educacional para viabilizar a sua permanência e sua aprendizagem com igualdade de oportunidades. Com isso a inclusão passou a fazer parte da realidade mundial, Araújo (2008, p.11-12) destaca que “a inclusão deve ser considerada como um processo que ocorre ao

longo da vida, abarcando desde tenra infância até a velhice tardia e deve ocorrer em todos os ambientes de vida ou naqueles que a pessoa frequentar”.

Acredita-se que a diversidade só será valorizada quando todos tiverem as mesmas oportunidades porque apesar das diferenças somos todos iguais, mesmo com muitas dúvidas que se tem para entender esse universo da inclusão de pessoas com deficiências nas escolas do ensino regular, por isso que “quando as pessoas trabalham juntas para criar oportunidades de entendimento, de apoio e de aceitação dos outros como eles são e do que estão dispostos a dar e receber” (STAINBACK, 1999, p.198). Portanto, as oportunidades de contribuir de maneira significativa são importantes não somente para a autoestima da criança com uma deficiência e sim para todos, conquistando, assim, o respeito mútuo através da interação das pessoas com ou sem deficiências em ambientes compartilhados deve ser significativo para ambos.

Vigotsky (2006, p.113) afirma que “a tarefa concreta da escola consiste em fazer os esforços para encaminhar a criança para desenvolver o que lhe falta”. Com base nessa afirmativa, percebe-se que as mediações desenvolvidas na escola contribuem para o desenvolvimento intelectual e que cada criança é um ser único e precisa de um olhar diferenciado considerando suas limitações e suas necessidades visando despertar o que elas sabem e têm autonomia para realizar sozinha, logo:

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levadas em conta sempre (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107).

No Brasil, a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizam as reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC,1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade

A escola é mais do que um ato pedagógico de ensinar a ler e a escrever, ela é um valor social que colabora para a cidadania. De acordo com Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p.99)

De fato, a escola possui um núcleo central de ensinar conteúdo, transmitir história, valores e proporcionar uma visão ampla de mundo para os alunos. Tudo isso precisa ser trabalhado a partir do contexto em que a escola é originada.

Tendo em vista que o movimento de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica tem gerado muitos debates em nosso país, é preciso buscar compreender o real significado, os progressos e os benefícios que a atual Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem trazido para o Brasil, tais como: a possibilidade de criação de espaços e artefatos para a ação educacional, levando-se em conta a diversidade existente na escola e o seu valor na qualificação de uma educação para todos.

As políticas públicas brasileiras atuais (BRASIL, 2011) têm apontado que a inclusão começa a ocorrer de fato, quando os alunos com necessidades educacionais especiais passam a frequentar as mesmas salas de aula que os demais alunos, ou seja, essas políticas compartilham da ideia de que as classes regulares podem se constituir em importantes espaços educacionais inclusivos. Essa prática tem garantido, nos últimos anos, ganhos significativos, embora ainda sejam necessários investimentos consideráveis em infraestrutura, e também a contratação e capacitação de profissionais para atuarem na linha de frente.

A educação inclusiva é: [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017) apontam que mais de 200 mil crianças com necessidades educacionais especiais estão fora das salas de aula, demonstrando que a situação está longe do ideal. Admite-se, contudo, que o processo de educação inclusiva ocorre de forma progressiva e contínua de absorção desses alunos pela escola regular.

Vale ressaltar que o crescente número de alunos com Deficiência Intelectual ingressando na rede regular “tem levado os educadores a rever sua prática e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem” (FONTES et al, 2009, p.87. Ainda segundo as autoras, sabe-se que muitas “interrogações têm surgido sobre o desenvolvimento acadêmico desses alunos em turmas comuns, bem como sobre a ação pedagógica mais adequada para esse propósito”. O que deve prevalecer, para o professor, é a possibilidade de ver o aluno com outra dimensão, acreditando que mesmo com todas as limitações decorrentes da deficiência intelectual, ele é capaz de aprender (FONTES et al, 2009, p. 95).

Assim, a escolha do tema foi motivada por fatores de ordem profissional e pessoal, já que a autora do trabalho milita na causa da educação especial há mais de 20 anos como professora dessa modalidade e como mãe de um aluno do ensino especial. Assim, esse trabalho representa uma tentativa de se contribuir para pensar a educação especial para além dos documentos formais e legais. Essa dissertação é parte de uma luta de uma mãe e de uma professora do ensino especial que convive com a dualidade das garantias constitucionais que foram conquistadas pelos movimentos sociais e de outro lado a falta de investimento que perpassa desde a formação do professor até a falta de material didático.

De igual modo, faz-se necessário apresentar o *lôcus* da pesquisa que é localizado no extremo norte do Brasil, o Estado do Amapá com 143.453,7 2km de extensão territorial, distribuídos em 16 municípios. Faz fronteiras com a Guiana Francesa (Norte) e Suriname (Nordeste); divisa com o Estado do Pará, separado pelo Rio Amazonas (Sul e Oeste); e o Oceano Atlântico (Leste). Estima-se que o Amapá tenha 829.494 habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 2,02% entre 2017 e 2018, de acordo com a Projeção da População (IBGE, 2018).

A escola pesquisada foi a E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva, que possui uma estrutura física assim descrita: sala da Diretoria, Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica, sala dos professores, Coordenação do Programa Mais Educação, 08 (oito) salas de aula, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Arquivo, Laboratório de Informática (LIED), TV Escola, Biblioteca, Cozinha, Sala de Dispensa, 02 (dois) Banheiros para alunos adaptados, 01 (um) Banheiro para funcionários, Depósitos, Palco, Pátio/Refeitório, Quadra Poliesportiva com palco e vestiário feminino e masculino, 04 (quatro) Jardins, sendo 01 (um) Jardim Sensorial, 01 (um) Jardim de Cerca Viva, 01 (um) Jardim de paisagismo da área frontal da escola; uma horta sustentável.

No cenário educacional no ano de 2018 foram matriculados 128.450 alunos, divididos em 396 escolas em todo o Estado. O ensino superior o Estado do Amapá conta com duas instituições universitárias públicas.

No aspecto educacional, a rede estadual amapaense conta com políticas de atendimento educacional especializadas aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas. Atualmente, o Estado possui quatro centros especializados: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual; Centro de Atendimento ao Surdo; e o Centro de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com o Censo Escolar de 2018, o Amapá possui 2.789 alunos matriculados na educação especial. São aproximadamente 700 professores efetivos que atendem esses alunos nas unidades escolares e centros especializados.

A composição do número de alunos com deficiência por município do Estado do Amapá no ano de 2015. Assim, dos 100% dos alunos com deficiência matriculados da rede de ensino do Estado do Amapá, 58,1% estão matriculados no município de Macapá, 16,7% estão matriculados no município de Santana, 6,9% estão matriculados no município de Laranjal do Jari e 18,3% estão matriculados nos outros municípios do Estado. O comportamento do crescimento do número total de alunos com deficiência matriculados nos anos 2012, 2013, 2014 e 2015 na rede de ensino do Estado do Amapá nas esferas municipal, estadual e privada. Percebe-se um crescimento significativo na taxa média anual de 23,15% entre os anos 2012 e 2015 (CEEPE- SEED/ AP).



O escopo do trabalho foi analisar as políticas públicas implementadas na Escola Inclusiva Hildemar Maia, no intuito de investigar se as diretrizes da política de inclusão estão sendo efetivadas. Dessa forma, o estudo orientou-se através das seguintes questões norteadoras: Como é identificado e quem identifica os alunos com D.I e como é feito esse atendimento? Qual a formação dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá? Em qual contexto foi constituído a educação da pessoa com deficiência intelectual para a cidade de Macapá, assim como se estabeleceu a adoção de políticas públicas elaboradas para este seguimento? Quando foram elaboradas as políticas públicas para alunos com deficiência intelectual no município de Macapá?

E como hipótese o estudo se orientou a partir da seguinte afirmação: percebe-se que a forma como as políticas públicas municipais foram elaboradas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na cidade de Macapá, não atende às especificidades das diversas deficiências que compõem esse grupo de alunos, principalmente com os D.I

Esta pesquisa fez um levantamento da situação educacional das políticas públicas educacionais elaboradas e implementadas no Município de Macapá e tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo que descreve o objeto a partir de dados construídos por meio de entrevistas, observações, registro fotográfico e análise de documentos escolares.

Trata-se de estudo exploratório segundo os objetivos da pesquisa, pois se buscou familiaridade com problemas pouco conhecidos, envolvendo um levantamento bibliográfico, entrevistas e análise dos resultados.

A natureza da pesquisa quanto à abordagem foi qualitativa, além da pesquisa de campo fazendo o contato direto com o objeto pesquisado e por um período longo com o ambiente e o contexto investigado. Os dados foram na sua maior parte, descritivos e analíticos e a preocupação do pesquisador foi em descrever e analisar o processo, deixando o produto final em segundo plano. Ocorreu uma relação entre o mundo e o fato investigado não se traduzindo em número, assim foi possível o pesquisador buscar se aprofundar em questões subjetivas do fenômeno e os dados foram coletados por entrevistas, observações, narrativas e documentos. Quanto à pesquisa qualitativa pode-se inferir que:

A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa. Tal compreensão poderá contribuir para um número de diferentes empenhos na pesquisa. Poderá ser um fim em si mesmo o fornecimento de uma “descrição detalhada” de um meio social específico; pode também ser empregada como base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica (BAUER, GASKELL, 2002, p.65).

Aliado a pesquisa qualitativa utilizaram-se técnicas de coleta de dados, de forma a responder os objetivos da pesquisa, a saber, foram as seguintes: observação, entrevistas e fotos. A observação permite o contato real e natural com o objeto de estudo. Para Fortin (apud VILELAS, 2009, p.268), a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registrar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar.

Fez-se um planejamento dos aspectos mais relevantes para abordar as políticas públicas para a educação especial no município dentro do marco institucional dos documentos oficiais que norteiam a educação especial e a partir disso observou-se a dinâmica das práticas pedagógicas na escola para os alunos com deficiência intelectual.

O investigador deve focalizar-se nas pessoas que entram no estudo, o que fazem no seu espaço social, assim observou-se as professoras, o corpo técnico e os alunos. Além de observar o padrão existente nas atividades que realizam, ou seja, a ação para então determinar as relações entre as pessoas ou grupos para compreender os seus laços de comunicação e de relação interpessoal e dessa forma descobrir. As particularidades dos grupos ou pessoas devem ser observadas e analisadas (VILELAS, 2009, p.269 – 270).

Os itens descritos foram contemplados na observação desta pesquisa. Para tanto, utilizou-se a observação participante, tendo em vista que a pesquisadora integra as unidades escolares pertencentes a este estudo, desempenhando a função de professora do AEE. A propósito da observação participante, Vilelas (2009) coloca: na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar e tem o papel de ator social, podendo, assim, ter acesso às perspectivas de outros seres humanos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

Assim, a participação tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspectivas), ao qual um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, um meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se às atividades/vivências das pessoas que nele vivem. (VILELAS, 2009, p.274).

Esta forma de observação participante é adequada, considerando que a pesquisadora é protagonista do AEE e vivencia os problemas e situações desse contexto na sua forma natural e espontânea, sendo assim, “vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as suas interpretações”. (VILELAS, 2009, p.279).

Os critérios de inclusão para participar da pesquisa foram: Professores do A.E.E; os coordenadores pedagógicos da Escola Estadual Hidelmar Maia e que concordassem em participar deste estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para os critérios de exclusão utilizou-se: Coordenadores que não aceitassem ser entrevistados e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A dissertação foi dividida em quatro (4) capítulos em que no primeiro capítulo apresentou-se a introdução incluindo a justificativa do tema, o problema da pesquisa, a hipótese, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como os aportes teóricos que deram suporte para as categorias de análises.

No segundo capítulo abordou-se inclusão educacional no âmbito das políticas públicas brasileiras passando por um breve histórico da educação especial, bem como as políticas públicas de inclusão e exclusão no contexto escolar.

Apresentou-se no terceiro capítulo, os caminhos metodológicos da pesquisa, assim como o lócus da pesquisa, a caracterização do objeto construído, os sujeitos da pesquisa, assim como a técnica da entrevista, da observação e da fotografia.

No quarto capítulo se discutiu a inclusão de alunos com deficiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Inclusiva Hidelmar Maia, a caracterização do Estado do Amapá e das políticas públicas de inclusão, de acordo com as diretrizes educacionais do município para Educação Especial, os saberes dos professores sobre os documentos oficiais da política de educação inclusiva no

município de Macapá, as concepções sobre a inclusão de alunos /as com deficiências em escola regular e por fim as considerações finais.

## 2 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO AMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Esse capítulo tem como escopo apresentar o percurso histórico as políticas públicas atuais consolidadas de atendimento às pessoas com deficiência, de igual forma de fará uma definição conceitual acerca da categoria políticas públicas que está diretamente ligada a atuação do Estado com a educação especial.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Historicamente, a deficiência foi concebida como uma questão de relação médica, dessa maneira, se reduzia a uma questão de trato individual. A pessoa que nascia com alguma deformidade que restringia sua capacidade de se adaptar ao meio social, a família se incumbia de fornecer as condições necessárias para que esse sujeito pudesse viver ou sobreviver segundo sua condição social. Assim, a definição de deficiência intelectual foi pensada segundo:

A identificação dos “idiotas” era feita pela própria sociedade, cujo parâmetro era o déficit intelectual em relação aos padrões de “normalidade”. Defendia-se a segregação desses indivíduos por meio da institucionalização. Eles deveriam ser separados dos “normais”, já que representavam um perigo para a “normalidade”, para a estabilidade das normas sociais vigentes, normas estas criadas para o bom funcionamento social. Não se propunha nesses espaços nenhuma atividade que pudesse, de alguma maneira, permitir que estes desenvolvessem novas habilidades para uma futura reinserção ou inserção social (COSTA, 2009, p.15)

Percebe-se que não se falava em educação para essa categoria social, pelo contrário, esse período foi marcado pela exclusão social, essa assertiva também aduz a uma questão de efetiva importância no pensamento de Durkheim que é a crença na coesão e harmonia social. A centralidade dessa ideia remete ao pensamento Durkheimiano e encontra base na perspectiva de que a sociedade é um organismo vivo, é um tecido de inter-relações entre órgãos e funções que respondem a certas necessidades fundamentais, assegurando, igualmente, sua conservação e constância.

Durkheim na obra as regras do método sociológico repousa sua análise no princípio de que o objetivo máximo da vida social é promover a harmonia da sociedade, e que essa harmonia é conseguida por meio do consenso social; dessa

forma, a saúde do organismo social se confunde com a generalidade dos acontecimentos. Assim, “O que a ciência pode fazer é discernir e estudar as condições do funcionamento normal do sistema orgânico e do social, identificando patologia e indicando medidas práticas apropriadas para restaurar a saúde” (GIDEENS 1978, p.89).

Na mesma obra Durkheim argumenta que quando um fato coloca em risco a harmonia, o acordo, o consenso e, portanto, a adaptação e a evolução da sociedade estão diante de um acontecimento de caráter mórbido e de uma sociedade doentia. Dessa maneira:

As pessoas com deficiência intelectual foram as que mais tempo levaram para que pudessem se articular e ganhar espaço. Faz-se necessário identificar os conceitos que a deficiência intelectual adquiriu ao longo da história. Um longo período de tempo esses sujeitos foram considerados loucos ou endemoniados, trancados em asilos e hospícios e alijados de viverem em sociedade. “Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação;” (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Na História Antiga e Medieval, no que se refere ao contexto ocidental, o direito à educação formal era da elite. Desta forma, os filhos dos serviçais ficavam o tempo todo em companhia de seus pais. Culturalmente cada povo em sua época tinha suas crenças e peculiaridades. Fato a destacar é que em relação às pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência, muitas vezes, estas eram abandonadas, deixadas às margens dos rios ou tinham outros destinos ligados à morte, pois eram consideradas improdutivas para viver em sociedade. Diante disso, cada povo tinha sua própria lei, em seus contextos. De acordo com Garcia (2011, p. 78), as pessoas que não nasciam dentro da normalidade passavam por:

rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade.

Com o passar dos tempos, as pessoas com deficiência passam por outras formas de atendimento na sociedade. Aos poucos as mudanças foram ocorrendo e o desenvolvimento de pesquisas, mesmo com poucos adeptos, fez com que estas pessoas passassem por outras formas de atendimento, principalmente o escolar.

No século XVI surgiram os primeiros relatos das primeiras experiências positivas de educação de pessoas surdas, na França. Neste período foi editada a primeira obra nesta área. Outro trabalho destacado foi o do médico Jean Marc Itard, em 1774-1838, que iniciou o atendimento educacional aos deficientes mentais (MARTINS, 1999, p.87). “No século XVI, a deficiência começou a ser encarada de forma mais patológica, como doença, e seus portadores passaram a ser tratados por médicos e deixaram de ser um problema de ordem religiosa ou moral” (COSTA, 2009, p. 13).

Este cenário social que configurou a ideia de deficiência ocorreu notadamente entre os séculos XVII e XVIII, momento no qual existiu um grande desenvolvimento da Ciência Médica e, por imediato, uma concepção de deficiência sustentada nos discursos científicos. A deficiência era percebida então, como uma deformidade na anatomia do corpo que gerava entraves nas capacidades humanas.

Ainda dando continuidade a esta lógica da deficiência nos séculos citados acima, se percebe que toda e qualquer ação atrelada à pessoa com deficiência era dirigida a seu corpo. Para caracterizar essa análise pode-se exemplificar com a situação de que uma criança paraplégica provavelmente teria sua condição amenizada pelo uso de uma cadeira de rodas associado à construção de vias pelos quais pudesse transitar. (AMARAL, 1995)

Os séculos XIX e XX foram notadamente marcados por mudanças significativas. Pois nesse período ocorreu uma forte influência da filosofia humanista, observam-se transformações na concepção de deficiência, substituindo a ideia de uma questão privada para uma questão social, ocasionando, assim, pensar em adequações dentro da sociedade. Tal concepção se contrapõe ao modelo médico vigente até então. A respeito desse período, Amaral (1995) aduz:

Nesse período há a coexistência de múltiplas representações do fenômeno e, conseqüentemente, de múltiplas abordagens e atuações: algumas de caráter mais educacional, outras de cunho médico. Mas de uma forma geral, pode-se assinalar esse período como o da superação da visão de deficiência como doença e o início de seu entendimento como estado ou condição (AMARAL, 1995, p.50)

Estes séculos assinalaram modificações significativas, principalmente no que concerne à compreensão de ações assistenciais às pessoas com deficiência no mundo todo. Nos séculos XIX e XX, também se intensificou como resultado da

revolução industrial, a entrada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Segundo Almeida (2012):

a partir da segunda metade do século XIX, houve uma grande preocupação com o potencial para o trabalho da pessoa com deficiência, o que contribuiu com a criação de várias organizações até hoje existentes com esta finalidade. Assim, observa-se um período voltado para a educação da pessoa com deficiência em que novas técnicas, adaptações e programas de ensino foram estabelecidos e mantidos até os tempos atuais, embora em processos de aperfeiçoamento e/ou reformulação (ALMEIDA, 2012, p.15).

As modificações transcorridas nos séculos descritos acima demonstraram mudanças no que concerne a conceituação e o trato da deficiência. Dentre elas, pode-se elencar como a mais significativa a aproximação da deficiência como um fenômeno social e, assim, coletivo. Tal mudança insere a problemática da deficiência no rol das questões sociais e como tal precisa ser tratada.

Isso permite pensar a deficiência como um problema social, possibilitando ainda se pensar a execução de ações que garantam ao sujeito com deficiência às condições para o pleno exercício de sua cidadania, não enquanto uma ação assistencial, mas sim de garantia de direitos.

Após a análise do contexto histórico sobre a deficiência e o trato destinado a esse grupo, faz-se necessário direcionar a discussão para uma específica deficiência que é o objeto de estudo deste trabalho: a deficiência intelectual. Em consonância com o pensamento de Almeida (2012):

Desde sua fundação, em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada como Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, tem se preocupado em compreender, definir e classificar o campo da deficiência intelectual. Diferentes manuais noticiaram acerca da aceção e categorização da deficiência intelectual, sendo que o último, lançado em 2010 pela AAIDD, traz a mudança da terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual” (ALMEIDA, 2012, p.51).

Contudo apenas em 2010 que foi possível um consenso sobre o termo que melhor poderia apresentar essa deficiência. Em 1992, a 9ª edição do Manual “Retardo Mental: Definição, Classificação e Sistemas de Suporte” publicada pela AAMR (Associação Americana de Retardo Mental), que serve de referência ao nosso país, apresentou a seguinte proposta de definição:

a mudança do termo “deficiência/retardo mental” para “deficiência intelectual” fez com que o termo se tornasse menos ofensivo às pessoas



com deficiência, além de: (a) estar mais consistente com a tecnologia utilizada internacionalmente, (b) enfatizar o fato que a deficiência intelectual não é mais considerada um traço absoluto invariável de uma pessoa, (c) alinhar-se com as atuais práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas para melhorar o seu funcionamento em ambientes específicos, (d) abrir o caminho para o entendimento e a busca de uma “identidade de deficiência”, que inclui princípios de autoestima, o bem-estar subjetivo, o orgulho, e engajamento na ação política, entre outros (ALMEIDA, 2012, p.53-54).

Quando se tratava de diagnosticar se o funcionamento intelectual estava abaixo da média eram realizados, pelo profissional da psicologia, testes psicométricos. De acordo com Fontes et al (2009):

[...] durante muito tempo, a definição, avaliação e classificação de deficiência intelectual eram atreladas à aferição de testes padronizados, do coeficiente de inteligência (QI) – índice que calcula a inteligência pela relação entre idade mental do sujeito e sua idade cronológica. Para ser considerado deficiente mental (intelectual), a pessoa apresentaria o funcionamento intelectual igual ou inferior ao QI (coeficiente de inteligência) 70. De acordo com os resultados a deficiência era classificada (baseada no critério quantitativo) em níveis de gravidade indicados pela OMS - CID.10 (Organização Mundial da Saúde), sendo eles: Profundo: São pessoas com uma incapacidade total de autonomia. Os que têm um coeficiente intelectual inferior a 10, inclusive aquelas que vivem num nível vegetativo. Agudo Grave: Fundamentalmente necessitam que se trabalhe para instaurar alguns hábitos de autonomia, já que há probabilidade de adquiri-los. Sua capacidade de comunicação é muito primária. Podem aprender de uma forma linear, são crianças que necessitam revisões constantes. Moderado: O máximo que podem alcançar é o ponto de assumir um nível préoperativo. São pessoas que podem ser capazes de adquirir hábitos de autonomia e, inclusive, podem realizar certas atitudes bem elaboradas. Quando adultos podem frequentar lugares ocupacionais, mesmo que sempre estejam necessitando de supervisão. Leve: São casos perfeitamente educáveis. Podem chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão. São os casos mais favoráveis (FONTES, et al, 2009, p.82).

Depois os especialistas da área entenderam o erro de diagnosticar a Deficiência Intelectual através de testes de QI. A tendência passou a ser: desconsiderar tal classificação e pensar na quantidade de apoio que esta pessoa necessitará

Em consonância com as citações supracitadas, entende-se que os alunos com deficiência intelectual com maior comprometimento, possuem como alternativa a classe ou mesmo escola especial. No entanto, um número expressivo de alunos que hoje frequenta as classes especiais ou escolas especiais deveria estar incluída<sup>s</sup> nas turmas regulares, recebendo o tipo de apoio necessário. Vale ressaltar que o crescente número de alunos com Deficiência Intelectual ingressando na rede

regular, “tem levado os educadores a rever sua prática e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem” (FONTES et al, 2009, p.87).

De acordo com esse entendimento, sabe-se que muitas inquietações surgiram sobre o desenvolvimento acadêmico desses alunos em turmas comuns, assim como o fazer pedagógico mais adequado para esse propósito. Sendo que o deve prevalecer, para o professor é a possibilidade de ver o aluno com outra dimensão, acreditando que, mesmo com todas as limitações decorrentes a deficiência intelectual, ele é capaz de aprender! (FONTES et al, 2009, p. 95).

Assim, Barcellos e Campante (2012) elucidam que:

A deficiência assim, encerra uma condição social e está indissociavelmente vinculada à própria discriminação e ao conjunto de atitudes, políticas públicas, estruturas físicas e serviços orientados por ela, que marginalizam a pessoa com deficiência no convívio social. A necessidade atual de criar meios novos de acesso aos direitos e bens sociais, de modo que as pessoas com deficiência possam usufruir deles da mesma maneira que os demais decorre da desconsideração histórica da sociedade em relação a esses indivíduos, e não propriamente de certos traços e características que distinguem esses indivíduos (BARCELLOS; CAMPANTE, 2012, p.176)

O entendimento de que a deficiência é um problema social e não individual cria porquanto, um terreno fértil para compreender que toda ação de estruturação do espaço necessário para o pleno exercício dos direitos de uma pessoa com deficiência deve ser destacada do ponto de vista coletivo e deve ser percebida enquanto um direito garantido, e não apenas uma benesse oferecida pelo Estado. Este campo de mudanças alargou a preparação dos mecanismos legais que são basilares para a estruturação de políticas públicas que garantam a pessoa com deficiência seus direitos em pé de igualdade com os outros cidadãos. Assim:

A entrada de alunos tradicionalmente atendidos pela Educação Especial no espaço da escola regular não deve ser vista como uma proposta de diluição dos serviços de apoio às escolas, aos alunos e aos sistemas de ensino, pois estes são essenciais para que o processo de inclusão desses sujeitos, de fato, ocorra. Ao contrário, o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos (GLAT; BLANCO, 2009, p. 33).

Numa nova perspectiva, a Educação Especial não deve mais ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um

conjunto de métodos, recursos e conhecimento que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade (GLAT; BLANCO, 2009).

Neste cotexto de educação especial e discussão sobre a nova concepção de se tornar uma questão social, faz-se necessário definir conceitualmente a palavra inclusão que difere expressivamente do conceito de integração, tônica no Brasil até a década de 1980. Segundo Aranha (2001, p.17) o paradigma de integração é baseado no sistema de ideias de normalização em que “[...] o objeto principal da mudança centrava-se, ainda, essencialmente, no próprio sujeito”.

Assim, **integrar**, significava, sim, localizar **no sujeito** o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível (ARANHA, 2001, p. 16).

Dessa maneira, o desígnio da integração não se resume que os alunos compartilhem o mesmo espaço, mas que compartilhem de um currículo comum. Mas para que isso ocorra faz-se necessário que os alunos tenham acesso a ele. Isso normalmente exige a adaptação dos conteúdos de aprendizagem, dos métodos pedagógicos e da atenção dos alunos. O problema reside na combinação da diferenciação curricular com o objetivo de que todos os alunos participem de um currículo comum. [...] (MARCHESI, 2008, p.36).

Em sintonia com Prieto (2006, p.40) pode-se inferir que “o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”. Conforme essa assertiva o destaque deve estar na identificação de suas probabilidades, e os limites devem servir como elementos para a preparação de projetos de ensino tendendo à consolidação de condições favoráveis a equidade de oportunidades.

A deficiência intelectual ainda hoje causa muitos questionamentos na sociedade em geral, muitas vezes por se tratar de uma área de difícil diagnóstico e pela falta de informações para entendimento da amplitude dessa deficiência, nesse processo de interação todos têm papel fundamental, uma vez que a inclusão não estar amarrada somente na família, mesmo sabendo que as primeiras interações da criança ocorrem no meio familiar e são extremamente significativas para o seu desenvolvimento. A especificidade da temática,

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p. 6).

Para Mantoan, (2008, p.36) “o convívio com as pessoas com deficiência nas escolas ou fora delas é recente e gera ainda certos receios.” Ainda que a pretensão de perpetrar alguma coisa seja intensa não se deve ter pressa porque o sujeito com deficiência intelectual é como qualquer outra pessoa que precisa de cooperação e estímulos, por isso se deve ter paciência e sensibilidade diante das reações de comportamento que ela apresenta ou que poderá ocorrer por ser um desafio diferente pra ela e pra quem estiver envolvido no processo.

As mudanças ocorreram para que a inclusão de pessoas com necessidades especiais se tornasse realidade nas escolas de ensino regular, muitos fatores no processo educacional contribuem para o desenvolvimento do ser humano, visto que, “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (STAINBACK, 1999, p.21). Entende-se que a educação é um processo contínuo e permanente no indivíduo e quando ele adquire conhecimentos que é uma construção social deseja ir além daquilo que lhe é ensinado, mesmo enfrentando as desigualdades sociais que permeiam a sociedade e nessa perspectiva a escola é vista como um espaço de todos, principalmente das pessoas que historicamente eram discriminadas e excluídas do processo educacional.

A educação sendo uma questão de direitos humanos a educação inclusiva tornou-se referência internacional a partir da década de 90 com a difusão da Declaração de Salamanca que é resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade” na qual participaram aproximadamente cem países e inúmeras organizações internacionais, com isso se estabelecem através dessa declaração que todos os indivíduos que por diferentes motivos em alguns momentos de suas vidas necessitem de algum atendimento pedagógico especializado. Assim:

[...] ainda são escassos os estudos que visem a uma análise mais abrangente sobre as pesquisas que têm sido produzidas pelos pesquisadores de Educação Especial no Brasil, principalmente do ponto de vista de uma reflexão epistemológica sobre essa produção, o que [...] se constitui num dos entraves para o próprio desenvolvimento do conhecimento nessa área, visto que, dificulta entre outros fatores, a explicitação dos interesses que comandam tanto os processos de desenvolvimento da pesquisa, quanto da utilização de seus resultados. (SILVA, 2004, p. 7)

Logo não basta apenas garantir o acesso nas turmas comuns, é necessário que se tenha clareza de que esse indivíduo tem suas peculiaridades as quais devem ser levadas em consideração no planejamento educacional para viabilizar a sua permanência e sua aprendizagem com igualdade de oportunidades, com isso a inclusão passou a fazer parte da realidade mundial, Araújo (2008, p.11-12) destaca que “a inclusão deve ser considerada como um processo que ocorre ao longo da vida, abarcando desde tenra infância até a velhice tardia e deve ocorrer em todos os ambientes de vida ou naqueles que a pessoa frequentar”.

Acredita-se que a diversidade só será valorizada quando todos tiverem as mesmas oportunidades porque apesar das diferenças somos todos iguais, mesmo com muitas dúvidas que se tem para entender esse universo da inclusão de pessoas com deficiências nas escolas do ensino regular, por isso que, “quando as pessoas trabalham juntas para criar oportunidades de entendimento, de apoio e de aceitação dos outros como eles são e do que estão dispostos a dar e receber” (STAINBACK, 1999, p.198)

Portanto, as oportunidades de contribuir de maneira significativa são importantes não somente para a autoestima da criança com uma deficiência e sim para todos, conquistando assim o respeito mútuo através da interação das pessoas com ou sem deficiências em ambientes compartilhados deve ser significativo para ambos.

Para Bueno (1999), a inclusão analisa a inserção de alunos por meio de outro ângulo, ou seja, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais etc.). Ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela. Sabe-se que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e dificuldade de aprender.

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003).

Miranda (2003) afirma que a prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Ela será garantida se a escola estiver preparada para ser capaz de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Vigotski (2006, p.113) afirma que “a tarefa concreta da escola consiste em fazer os esforços para encaminhar a criança para desenvolver o que lhe falta”. Com base nessa afirmativa percebe-se que as mediações desenvolvidas na escola contribuem para o desenvolvimento intelectual e que cada criança é um ser único e precisa de um olhar diferenciado considerando suas limitações, suas necessidades visando despertar o que elas sabem e tem autonomia para realizar sozinha, logo:

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levadas em conta sempre (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107).

No Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizam as reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Dessa forma, pode-se compreender que:

[...] a modalidade de educação escolar que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais

comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

A escola é mais do que um ato pedagógico de ensinar a ler e a escrever, ela é um valor social que colabora para a cidadania. De acordo com Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p.99)

De fato, a escola possui um núcleo central de ensinar conteúdo, história, valores e proporcionar uma visão ampla de mundo para os alunos. Tudo isso, precisa ser trabalhado a partir do contexto em que a escola é originada.

Em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), identifica-se que se faz necessário repensar a organização das escolas e das classes especiais, o que sugere em uma modificação na estrutura física e na cultural da escola, de modo que o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam fundamentais para a democratização do direito à educação.

As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente (INEP, 2017)

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL E O DESAFIO DA ESCOLA PÚBLICA

Não se pode definir um conceito uno e homogêneo da categoria políticas públicas, ainda não há um consenso sobre sua definição por ser um campo recente da ciência política, não existindo, portanto, um conceito único, ou melhor. Políticas públicas são um “[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p. 731). Outra autora conceituou como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de

política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Quando se fala em políticas públicas pode-se conceituar a partir da ideia da necessidade de enfrentar ou combater um problema público, como se observa na citação supracitada:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. Qualquer definição de política pública é arbitrária. Na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública [...] ( SECCHI, 2016, p.12)

Ainda na tentativa de buscar demarcar o campo das políticas públicas, uma vez que a dissertação a traz dentro de suas categorias de análise, assim *politics*, na concepção de Bobbio (2002), é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem. Dessa forma, as políticas públicas podem ser tratadas como a concretude do conteúdo e do conteúdo simbólico das decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões (SECCHI, 2016)

A partir da década de 1970, cada vez mais a expressão política pública passa a ser incorporada no discurso oficial e no texto das ciências sociais. Tal termo apresenta a noção de “[...] intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social” (SECCHI, 2016, p.12). Dessa maneira:

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século ( MAZZOTTA, 2011, p.15)

Em se tratando da realidade educacional brasileira exposta na contemporaneidade pode-se dar a dimensão apropriada de política pública que inclua os interesses das classes menos favorecidas, que possibilite a presença de todas as crianças na escola e que beneficie a sociedade através da intervenção do Estado na política, na economia e na educação (SOUZA, 2006; CURY, 2008; SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2008; OLIVEIRA, 2011).



De acordo com Souza (2006, p. 25), “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”

Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas com deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003).

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) ratifica a mesma terminologia, elegendo tais estudantes como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Entretanto, desde 2008 todas as publicações do Ministério da Educação já não utilizavam mais o termo necessidades educacionais especiais, salvo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão que reúne dispositivos desde os menos atualizados aos mais recentes. Já o PNE atual (BRASIL, 2014) é publicado com a terminologia atual, definida também pelo Decreto nº 7.611/2011.

A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com transtorno do espectro autista como deficiente, para todos os efeitos legais. A Lei nº 13.146/2015 considera em seu artigo 2º, pessoas com deficiências, aquelas que possuem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Essas atividades políticas levantaram a bandeira da educação inclusiva assinalando a segunda metade da década de 80, nos países desenvolvidos, e ganhou impulso nos países em desenvolvimento, na década de 1990, estendendo-se para todos os países nos primeiros dez anos do século XXI, o qual “tem como objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios,[...]: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humana, [...] e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 1997, p.17).

[...] A nova classificação da deficiência mental, baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental, considera a deficiência mental não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, que por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. (SASSAKI, 2003, p. 2)

A década de 90 foi um marco para a educação inclusiva, visto em Jontien, na Tailândia, ocorreu a Declaração de Dakar (Declaração Mundial sobre Educação para Todos), contudo, o divisor de águas se deu na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” realizada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, os quais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, onde asseguram acesso à educação das Pessoas com Deficiência e o direito à educação como parte integrante do sistema educacional (SASSAKI, 1997). A Conferência culminou em um documento das Nações Unidas denominado de Declaração de Salamanca.

Nós os delegados [...], reafirmamos o nosso compromisso para com a educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a estrutura de Ação em educação especial,...].2.acreditamos e proclamamos que:- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,...]- aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,- escolas regulares [...] mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos, a incluírem todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.- estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planejamento[...].- garantam que, no context de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.[...] (BRASIL, 2013, p.1).

Tendo em vista que o movimento de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica tem provocado muitos debates no país, é necessário procurar incluir a real acepção, os progressos e os benefícios que a atual Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem ocasionado para o Brasil, tais como a possibilidade de criação de espaços e artefatos para a ação educacional, levando-se em conta a diversidade existente na escola e o seu valor na qualificação de uma educação para todos. Dessa maneira:

Enquanto que, INCLUIR, significa, antes de tudo, “deixar de excluir”. Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para “deixar de excluir”, a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos. Portanto, diferentemente da integração, não se espera a inserção apenas daquele que consegue “adaptar-se”, mas garante a adoção de ações para evitar a exclusão. E, diante da desigualdade já presente, exige que se faça uso de medidas positivas, quotas aliadas a políticas públicas, por exemplo, para sua redução. (FAVERO, 2004, p. 38)

As políticas públicas brasileiras atuais (BRASIL, 2011) têm determinado que a inclusão inicia-se a acontecer de fato, porque os alunos com necessidades educacionais especiais passam a frequentar as mesmas salas de aula que os demais alunos, ou seja, essas políticas compartilham da ideia de que as classes regulares podem se constituir em importantes espaços educacionais inclusivos. Essa prática tem garantido, nos últimos anos, ganhos significativos, embora ainda sejam necessários investimentos consideráveis em infraestrutura, e também a contratação e capacitação de profissionais para atuarem na linha de frente.

A educação inclusiva é: [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 39-40). O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (BRASIL, 2008, p.1)

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008, p.2), o AEE é um serviço da Educação Especial e deve ser integrante do projeto pedagógico da escola comum, que, por sua vez, deve ser capaz de:- identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

Ponderando que o AEE é proposto somente ao público alvo descrito na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 16-17), ou seja, alunos com deficiência (física, intelectual,

sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e superdotação / altas habilidades, cabe explicar como se dá a sua oferta.

O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno;- Para maior benefício do aluno, esse serviço deve ser oferecido preferencialmente na própria escola que o aluno frequenta;- Há ainda a possibilidade do AEE ser realizado em uma escola próxima ou em centros de AEE, enquanto cada escola não tem o seu próprio serviço de AEE;- Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais / responsáveis;- O AEE tem objetivo e atividades que se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum;- O AEE não é considerado um reforço escolar, no entanto, em algumas escolas não existe o AEE

Mantoan (2005) ressalta a importância do AEE quando afirma que:

O Atendimento Educacional Especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular (MANTOAN, 2005, p. 26)

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 4), definidas pelo MEC/Secretaria Educação Especial:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- b. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

E o papel do professor do AEE, na sala de recursos, mais designadamente com o aluno com deficiência intelectual versará na avaliação, acompanhamento e gestão dos processos de aprendizagem.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: (RE) FAZENDO A CAMINHADA DA INCLUSÃO**

A metodologia é apreendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 2000). Dessa forma, a metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa nela toda questão técnica implica uma discussão teórica. Este capítulo se dedicou a exposição pormenorizada do percurso metodológico do trabalho. As análises apresentadas nesta pesquisa centram-se no eixo das políticas públicas educacionais desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa pode ser definida como um conjunto de atividades orientadas a fim de se encontrar um conhecimento específico. A pesquisa científica deve ser realizada de modo sistemático, com método e técnicas dirigidas a encontrar um conhecimento determinado, e que seja conectado a uma realidade empírica (RUDIO, 2007). Dessa forma,

O método, dizia o historicista Dilthey (1956), é necessário por causa de nossa “mediocridade”. Para sermos mais precisos no sentido dado por esse autor, como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar na produção do conhecimento. No entanto e apesar de tudo, a marca da criatividade é nossa “grife” ( ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação ( DILTHEY, 1956, p. 11)

Nesse sentido, a metodologia reconstrói a teia de significados da realidade social, é o caminho que se trilha para articular teoria e conhecimento empírico. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

A pesquisa teve como escopo pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no

município de Macapá. Utilizou-se a entrevista como forma de entender tanto o processo inclusivo do aluno com deficiência intelectual na escola comum, como também, a importância da interação do professor com o aluno que apresenta deficiência intelectual.

Para comprovação ou não da hipótese levantada no estudo que se orientou pela seguinte assertiva: Percebe-se que a forma como as políticas públicas municipais foram elaboradas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na cidade de Macapá, não atente as especificidades das diversas deficiências que compõem esse grupo de alunos. Foi realizada uma pesquisa de campo que, segundo Lakatos e Marconi (1996), consiste na observação e coleta de dados diretamente no próprio local em que se deu o fato em estudo, caracterizando-se pelo contato direto com o mesmo, sem interferência do pesquisador, pois os dados são observados e coletados tal como ocorrem espontaneamente.

Ainda de acordo com os mesmos autores, tal pesquisa deve ser realizada após estudos bibliográficos acerca do tema, a fim de que o pesquisador tenha um conhecimento prévio e sólido sobre o assunto e possa definir os objetivos, meio de coleta de dados e a metodologia a ser aplicada. Antes da pesquisa de campo, foi realizada uma vasta pesquisa bibliográfica, envolvendo temas relacionados com o objeto da pesquisa, como políticas públicas, políticas educacionais para deficientes, políticas estaduais e municipais.

Como a pesquisa quanto a sua abordagem é essencialmente qualitativa e parafraseando Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é dividida por três etapas, a saber, a fase exploratória, onde se dedicou a pensar e definir metodologicamente o lócus da pesquisa, a escolher os instrumentos da pesquisa, delimitar o objeto e a se preparar teoricamente para seguir para a segunda fase que é o trabalho de campo, que é levar para prática empírica a construção teórica que se apropriou na primeira fase. “O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Levy- Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social”, nessa etapa fez-se entrevistas combinadas com outras modalidades de comunicação com os pesquisados, assim como levantamento de material documental junto a Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente na Divisão de Educação Especial- DIEES, nesse momento fez-se a pesquisa exploratória, onde foi possível confirmar ou refutar a hipótese levantada no estudo. A

terceira etapa foi a classificação da opinião dos professores, da equipe pedagógica, do gestor da divisão de educação especial do município

Trata-se de estudo exploratório segundo os objetivos da pesquisa, pois busca familiaridade com problemas pouco conhecidos, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análise dos resultados,

Na pesquisa qualitativa, na qual tudo ocorre naturalmente, o pesquisador tem o contato direto com o objeto pesquisado e por um período longo com o ambiente e o contexto investigados. Os dados são, na sua maior parte, descritivos e a preocupação do pesquisador está em descrever o processo, deixando o produto final em segundo plano. Ocorre uma relação entre o mundo e o fato a ser investigado não se traduzindo em números, assim como o pesquisador busca se aprofundar em questões subjetivas do fenômeno e os dados podem ser coletados por entrevistas, observações, narrativas e documentos. Analisa opiniões, não é representativa e tem caráter exploratório e é realizada com amostras pequenas.

### 3.2 LOCAL DA PESQUISA

Os primeiros habitantes do atual Amapá eram indígenas das etnias “waiãpi”, “palikur”, “maracá-cunani” e “tucuju”. O primeiro europeu a avistar a costa do estado foi o espanhol Vicente Yáñez Pinzón. Foi ele também que primeiramente deu nomes a alguns lugares próximos ao Amapá. A Ilha de Marajó, ele chamou de “Marinatãbalo”. O rio Amazonas, ele intitulou “Santa Maria de La Mar Dulce”. E o famoso rio Oiapoque, ficara conhecido, na época, como rio Vicente Pinzón. Somente depois da chegada dos ingleses, em 1596, é que o rio passa a se chamar Oiapoque, dado pelo explorador Keymis. Nessa época, ingleses, irlandeses e holandeses fizeram várias visitas de forma pacífica ao que hoje é o Amapá. Após a derrota para os franceses, todos são expulsos da região e a colonização europeia do Amapá toma fôlego em 1637, com a sua concessão, como Capitania do Cabo Norte, por Filipe IV de Espanha e III de Portugal a Bento Maciel Parente, governador do Maranhão e Grão-Pará. (IBGE,2018).

As terras passam a serem delimitadas do Oiapoque ao Paru, passando pelo Jarí. Bento Maciel Parente logo começa a fazer a ocupação de sua Capitania. Já o explorador Pedro Teixeira chega ao Amapá, seguindo pela margem esquerda,





O município de Macapá é o mais populoso do estado, com 493.634 habitantes, seguido por Santana (119.610 habitantes), Laranjal do Jari (49.446 habitantes) e Oiapoque (26.627 habitantes) (IBGE, 2018).

A escola pesquisada fica na cidade Macapá, a Escola Municipal de Ensino fundamental Hildemar Maia/Escola Inclusiva que teve origem no antigo Bairro do Elesbão, ainda na vigência da Reforma Gustavo Capanema- Leis Orgânicas do Ensino. Denominava-se “Escola do Elesbão”, atendendo a poucas crianças do bairro do Trem. Em 1962, 04 (quatro) anos após, a escola passou à responsabilidade da Prefeitura Municipal de Macapá com a denominação de Grupo Escolar Hildemar Maia, nomenclatura preconizada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei Nº. 4024/61, ficando, pois o dia 02/03/1962 como marco da criação da Escola Hildemar Maia, situado na Rua Antônio Gonçalves Tocantins. Como segue a imagem abaixo:

**Figura 2 - Imagem da entrada da Escola Municipal Hildemar Maia**



Fonte: Pesquisa de Campo, Abril-2019

Com o crescimento populacional do Município e o consequente aumento de número de aluno, a escola se expandiu, merecendo o Gestor Municipal, Otavio Oliveira, sua transformação em Escola Municipal de 1º Grau Hildemar Maia, formalizada pelo Decreto Nº. 184/79- PMM, denominação conferida por força da Lei 5.692/71, que fixa Diretriz e Bases da Educação para o Ensino de 1º e 2º Graus. O

nome conferido à Escola reflete a justa homenagem à figura do ilustre Dr. Hildemar Pimentel Maia, advogado e último Promotor Público da Comarca de Macapá como Município do Estado do Pará e, primeiro, como capital do Ex. Território Federal do Amapá, desaparecido em acidente aéreo, quando retornava do Macacoari a serviço dos interesses da comunidade, em 21 de Janeiro de 1958.

Nessa dinâmica, cabe ressaltar que a homenagem reflete na imagem do eminente homem público que teve parte de sua vida dedicada às causas familiares e, principalmente das mulheres viúvas, separadas, menores e/ou menos favorecidas, das quais passou a ser um ferrenho defensor.

No que tange aos aspectos históricos educacionais torna-se necessário evidenciar que a implantação das séries iniciais do antigo 1º grau (Lei 5.692/71) deu-se de forma gradativa, iniciando-se com a 1ª e 2ª séries (parecer nº. 014/75- CETA) e, posteriormente a 3ª e 4ª séries (Parecer nº. 015/76 – CETA). Em 1980, as 5ª, 6ª e 7ª séries foram implantadas pelo Parecer nº. 052/80 – CETA, ficando a implantação da 8ª série para o ano subsequente. Ademais, a título de esclarecimento a educação pré-escolar não se encontra institucionalizada à época, a escola implantou os 2º e 3º períodos destinados ao atendimento dos educandos de 05 (cinco) e 06 (seis) anos, respectivamente. Na vigência da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola passou a oferecer a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Ensino Fundamental de 08 (oito) anos e através da Lei nº 11.271/2006 o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, além de garantir a efetiva matrícula e educação aos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Apesar das sucessivas implantações de séries, até o presente a escola não concluiu o seu plano de regularização junto ao Conselho Municipal de Educação, face às dificuldades na montagem das peças que devem integrar o referido plano, cuja conclusão pretende-se atingir no ano vindouro, a fim de que se possa ter a devida autonomia para a certificação dos alunos concluintes.

Em agosto de 1978 a Escola passou a funcionar no prédio onde atualmente encontra-se instalada, sita à Av. Cônego Domingos Maltez, nº. 052, Bairro do Trem. Contava apenas com 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) copa, 01 (um) banheiro e 01 (uma) pequena sala onde funcionava a Direção, porém como cresceu consideravelmente a procura de vagas, a escola passou por um processo

de ampliação do seu espaço físico, através do Projeto MEC/BIRD (de 1983 a 1985) na gestão do Prefeito Murilo Pinheiro.

Atualmente, a E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva possui uma estrutura física assim descrita: sala da Direção, Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica, sala dos professores, Coordenação do Programa Mais Educação, 08 (oito) salas de aula, sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Arquivo, Laboratório de Informática (LIED), TV Escola, Biblioteca, Cozinha, Sala de Dispensa, 02 (dois) Banheiros para alunos adaptados, 01 (um) Banheiro para funcionários, Depósitos, Palco, Pátio/Refeitório, Quadra Poliesportiva com palco e vestiário feminino e masculino, 04 (quatro) Jardins, sendo 01 (um) Jardim Sensorial, 01 (um) Jardim de Cerca Viva, 01 (um) Jardim de paisagismo da área frontal da escola; uma horta sustentável.

Durante os seus 53 (cinquenta e três) anos de existência, a Escola teve vários diretores à frente de suas atividades pedagógicas e administrativas. Assim sendo, no movimento do trabalho educacional os diretores geriram o seu destino com competência, esforço, compromisso, responsabilidade e determinação visando tornar aquela pequena escola do Elesbão no respeitável estabelecimento de ensino que é hoje a E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva.

A Escola esta localizada na zona urbana da cidade de Macapá, no bairro do Trem. Hoje, a instituição de ensino situa-se em um ponto estratégico da cidade, isto pode ser observado através da vizinhança que compõe o cenário do bairro, pois possuem praças, comércio que revendem produtos de gêneros diversos, empresas que prestam serviços variados, as casas apresentam boa estrutura, as pessoas que frequentam a escola que não residem no bairro tem acesso rápido, isso por meio de transporte coletivo ou privado. Os bairros circunvizinhos são o Centro, Santa Inês, Mucajá, Pedrinhas e Beírol.

A E.M.E.F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva foi criada para oportunizar ensino a crianças em idade escolar oriundas de uma cultura sócio-econômica subdesenvolvida em que uma parcela significativa das famílias eram oriundas de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de escolarização e que ocupavam o mercado informal e autônomo. No decorrer dos anos, um novo panorama foi sendo organizado e a “Escola do Elesbão” que vislumbrava atender poucas crianças residentes no bairro do Trem, passou a desenvolver atividades educativas com estudantes de todos os bairros da cidade.

No atual contexto, o perfil socioeconômico dos alunos matriculados é caracterizado por uma diversidade, haja vista que muitos advêm de famílias de bairros periféricos e com baixa renda e outros de seios familiares que possuem uma certa aquisição financeira. A diversidade pode ser vista também nas características humanas, culturais, preferências sexuais, linguísticas e outros fatores individuais de cada um. No entanto, infere-se que o convívio é selado pelo respeito, valorização do ser humano e pautado em um trabalho pedagógico que assume o compromisso de educar para meio intra e extra escolar.

O perfil familiar dos educandos da Escola se caracteriza por uma diversidade regional já que algumas famílias são de origem de estados brasileiros, como: Ceará, Maranhão, Pará, Porto Alegre, São Paulo e outros. Além de residirem em bairros macapaenses próximos e distantes da instituição, tais como: Brasil Novo, Centro, Infraero II, Santa Inês, Mucajá, Marabaixo, Zerão, Pedrinhas, Renascer e outros.

Quanto à estrutura econômica das famílias, a instituição possui alunos de classe social financeira estável com condições de oferecer um padrão de vida confortável e com pais que possuem alto grau de escolaridade e uma parcela significativa oriunda da classe média baixa, com baixo grau de instrução, pais desempregados e algumas famílias beneficiadas por programas de assistência social, a exemplo o Bolsa Família do Governo Federal.

Em nível escolar, observações permitem concluir que tais situações refletem no comportamento dos alunos que apresentam baixo índice de concentração em sala de aula, desmotivação na realização das atividades escolares, alunos agressivos, indisciplinados. Isso resulta em dificuldades de aprendizagem, comprometendo o rendimento escolar.

Nessa perspectiva, cabe apresentar o outro lado familiar que embora o contexto econômico apresente dificuldades ou facilidades, uma jornada de trabalho cansativa garante um relacionamento aberto e de cumplicidade com a Escola. Assim sendo, a maioria das famílias que possuem seus filhos matriculados na E.M.E.F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva percebem que a promoção de seus filhos depende da participação efetiva nas discussões e construções das atividades desenvolvidas

A E.M.E.F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva, como toda a Instituição Pública no Brasil, apresenta grandes dificuldades em sua estrutura organizacional física e político-pedagógica, entretanto, para a realização de um trabalho concreto e

produtivo é necessário além da organização, compromisso e disponibilidade de todos os envolvidos no processo educacional. A escola tem fundamental importância para a comunidade do bairro do trem, contribuindo para o fortalecimento da aprendizagem e o conhecimento dos alunos que compõem o contexto escolar, haja vista que muitas famílias acreditam e confiam no ensino oferecido pela instituição. É evidente que se a escola se destinasse a atender especificamente as crianças residentes no Bairro do Trem, o trabalho se tornaria mais fácil, pelo acompanhamento que se poderia fazer, em face de maior facilidade e homogeneidade da clientela.

A escola desenvolve um trabalho compartilhado com a comunidade, visando uma ação dinâmica, com o anseio de participação ativa nas reuniões, encontros, eventos, projetos, planos e até mesmo nos recursos financeiros quando priorizam as necessidades da escola. A construção de um trabalho eficaz depende da participação e empenho de todos para configurar resultados positivos, no entanto percebe-se uma reduzida participação da família na vida escolar do aluno, que repassa sua responsabilidade para a escola, frustrando um trabalho coletivo, que visa à participação de todos os elementos que compõem direta ou indiretamente a comunidade escolar.

O que se percebe é que houve por parte de algumas famílias uma verdadeira transferência de responsabilidade na educação do seu filho para a escola, quando se sabe que o dever de educar é constitucionalmente compartilhado entre a família e a escola. Entretanto, a escola vem fazendo a sua parte, buscando aproximar a comunidade através de reuniões periódicas, plantões pedagógicos, encontros e se colocando à disposição a todo e qualquer momento que a família busque a instituição.

A E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva possui uma área que compreende os seguintes espaços conforme os serviços oferecidos:

**Pátio:** constitui a entrada da escola, estendendo-se até ao balcão de informações, local onde são proporcionadas à comunidade, aos visitantes e aos próprios alunos as informações gerais e atendimento da escola. E também está localizado um orelhão telefônico de uso da comunidade escolar.

**Jardim:** área cercada cultivada de plantas e flores, ao centro da escola da qual situa-se a antena parabólica. E uma área cimentada para guardar bicicleta.



Ao lado esquerdo do jardim encontram-se os mastros para hasteamento das bandeiras. Como segue e foto abaixo:

**Figura 3 - Jardim da Escola Hildemar Maia**



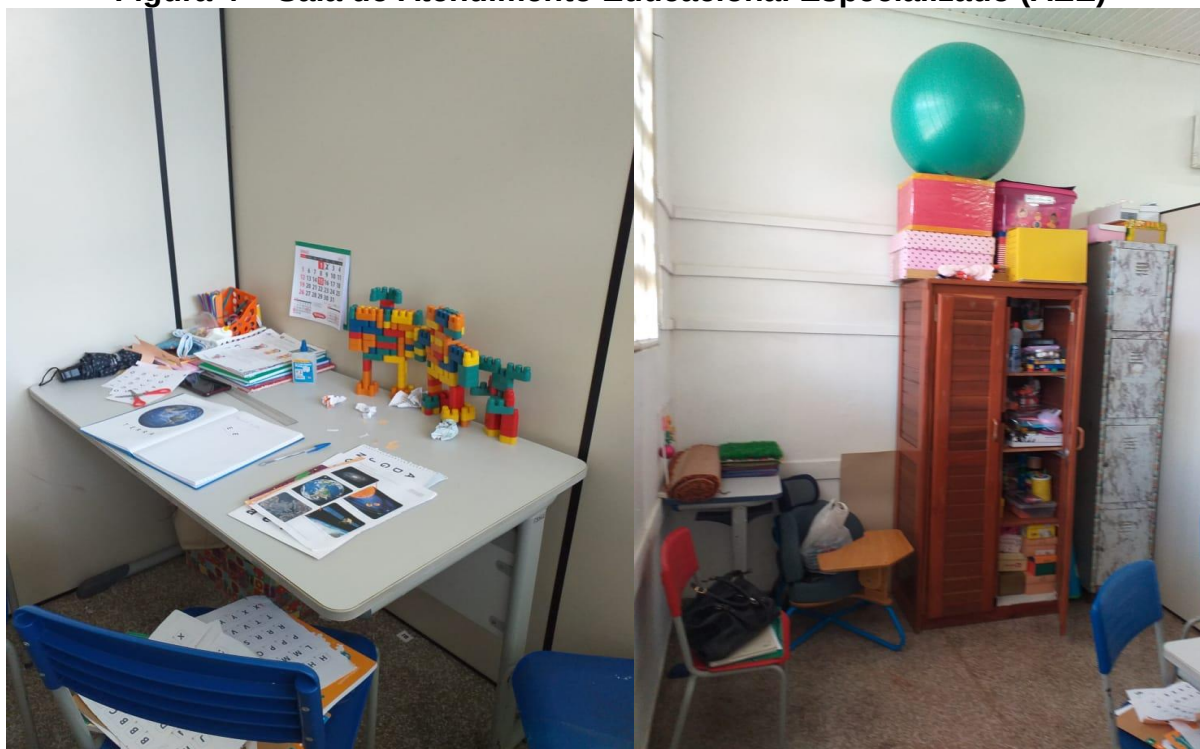
Fonte: Pesquisa de campo, Abril-2019

**Sala da Diretoria:** localiza-se à direita do pátio, sendo o local onde são recebidas o público em geral, bem como a comunidade escolar. A coordenação pedagógica localizada após a sala da diretoria, nesse espaço são atendidos professores, alunos, pais e a comunidade escolar. A coordenação executa os trabalhos de acompanhamento pedagógico, desenvolvidos projetos pedagógicos e sociais.

**Sala dos Professores:** nela os professores reúnem-se durante os intervalos das aulas e/ou aguardam as próximas aulas quando tem horário vago, bem como utilizam para estudos e organização de planos de aula.

**Sala de Recurso Multifuncional/Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE):** espaço reservado para as aulas dos alunos com necessidades educativas especiais. Segue abaixo a foto do espaço:

**Figura 4 - Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**



Fonte: Pesquisa de campo, Abril-2019

**Secretaria Escolar:** é feita a estruturação e/ou expedição da documentação escolar tais como: matrícula, cancelamento de matrícula, transferência, ressalva, histórico escolar, certificados, declarações, lançamento de notas, expedição e recebimento de ofícios e similares, elaboração de relatórios, controle de faltas dos alunos bolsistas, registros de notas dos alunos, controle de documentos de alunos e servidores, controle pontos dos professores e demais servidores lotados na escola, entre outros.

**Arquivo Escolar:** Atualmente precisa ser ampliada, pois o espaço tornou-se pequeno para a grande demanda de documentos dos alunos que cursaram na escola, bem como para arquivar os documentos diversos da Instituição e, para a conservação das informações precisa ser instalada uma central de ar.

**Área Interna/Pátio:** onde ocorrem a recreação, os eventos, ações pedagógicas e sociais e desenvolvimento dos projetos da escola. Essa área é também usada nos intervalos das aulas (recreio), nos dois turnos.

**Salas de aulas:** existem no primeiro pavilhão (lado direito) 03 (três) salas de aulas. No segundo pavilhão, 05 (cinco) salas de aulas. Sendo que ao lado esquerdo, existem 03 (três) e ao lado direito 02 (duas) salas de aulas, totalizando 08 (oito) salas que garantem o atendimento de 16 (dezesesseis) turmas.



**Lied (laboratório de informática):** TV Escola: ambiente organizado para as aulas diferenciadas utilizando recursos com data show, caixa de som, microfone, televisão, aparelho de DVD.

**Biblioteca:** ambiente que dá suporte aos alunos e professores no campo das pesquisas bibliográficas, onde podem ser encontrados livros didáticos de acordo com os/as anos/séries que são trabalhadas na escola, além de livros paradidáticos de temas e gêneros diversificados.

**Copa:** local onde são preparadas as refeições e lanches dos alunos, bem como a higienização dos utensílios domésticos.

**Depósito de Merenda:** local destinado ao armazenamento de gêneros alimentícios da merenda escolar e utensílios domésticos. Este local periodicamente é inspecionado por representantes da Alimentação Escolar da SEMED.

**Depósito de limpeza:** espaço para armazenamento dos materiais de higiene pessoal, limpeza da escola e conservação do estabelecimento de ensino.

**Banheiros/Sanitários:** os alunos possuem 04 (quatro) banheiros/sanitários sendo 02 (dois) masculinos e 02 (dois) femininos cada um com 03 (três) sanitários e 03 (três) lavabos, todos adaptados para o acesso de pessoas com mobilidade reduzida.

**Brinquedoteca:** denominada de "Brinquedoteca: sou + educação" é um espaço destinado as atividades de Letramento e Matemática feitas no contra turno das aulas regulares, sendo que as ações são planejadas e executadas pelos monitores e coordenadora do Programa Mais Educação da escola.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à pesquisa de campo, esta foi realizada ao longo de quatro meses, incluindo as visitas diárias na Escola Municipal Hildemar Maia, acrescenta-se ainda que no meses de abril a maio fez-se visitas constantes na Secretaria de Educação Municipal. Dentre os métodos adotados para a coleta de informações, utilizaram-se as técnicas de análise qualitativa. Empregou-se ainda como instrumento de coleta de dados a técnica da entrevista individual do tipo semiestruturada, justificando-se o seu emprego pelo fato de que “a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o

dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Vale ressaltar que na entrevista verifica-se um caráter mais subjetivo, os questionamentos “frequentemente dizem respeito a uma avaliação de crença, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31). Cumpre afirmar que as entrevistas individuais (APÊNDICE A) foram realizadas durante o mês de abril de 2019, com prévio agendamento e mediante termo de consentimento dos participantes (APÊNDICE B).

As entrevistas individuais com o gestor da Divisão de Educação Especial (DIEES), com as professoras da Escola Hildemar Maia, com a Coordenadora pedagógica foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Cabe também incluir que durante as entrevistas algumas falas dos professores foram coletadas em diário de campo com o intuito de auxiliar na compreensão da realidade estudada posteriormente. Também, contudo, do início das atividades de campo, foi necessário o estabelecimento de critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa tendo em vista os objetivos da pesquisa. Assim, para o melhor desenvolvimento dos trabalhos, foram elencados alguns critérios de seleção dos participantes, dentre os quais: ser professores do A.E.E; ser coordenador pedagógico da Escola Estadual Hildemar Maia; diretor da Escola; e que concordassem em participar deste estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3.3.1 A entrevista como instrumento de coleta de dados**

Em visita à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, com o objetivo de pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá.

Nesta pesquisa, no momento anterior a pesquisa de campo fez-se à leitura e organização de todo o material colhido no decorrer da pesquisa de campo, isto é, as respostas dos professores às entrevistas (transcritas integralmente), dos coordenadores pedagógicos da escola campo e do gestor da Educação Especial da SEMED e as anotações das falas em diário de campo. Esses textos compuseram os

dados da investigação. Na definição sintética, buscou-se perceber as ideias convergentes e divergentes no material coletado, alcançando a categorização dos temas. Finalmente, no momento da interpretação do referencial, os dados obtidos foram articulados de modo a permitir a análise das informações obtidas por meio dos diversos instrumentos de coleta, ou seja, as entrevistas e anotações do diário de campo.

Como técnicas para coleta de dados, de forma a responder os objetivos da pesquisa, foram utilizados: observação, entrevistas e fotos. A observação permite o contato real e natural com o objeto de estudo. Para Fortin (apud VILELAS, 2009, p.268) a observação é um processo que consiste em selecionar, provocar, registrar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar. Assim:

A observação é uma das atividades mais difusas da vida diária, além de ser, também, um instrumento básico da pesquisa científico. Torna-se uma técnica científica, uma vez que serve a um objetivo formulado de pesquisa; é sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, além de ser submetida a verificações e controles de validade e precisão (SELLITIZ, 1981, p. 225).

Se apropriando desse conceito utilizou-se dessa técnica quando se fez a segunda etapa da pesquisa que foi a pesquisa de campo na escola Hildemar Maia, a partir dos objetivos específicos propostos a saber: Verificar como é identificado e quem identifica os alunos com D.I e como é feito esse atendimento e qual a formação dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá, observou como se dá esse atendimento e registraram-se no diário de campo as informações identificadas na observação.

Ainda de acordo com Vilelas (2009), as modalidades de observação variam, devendo na maioria dos casos, observar os seguintes itens: Lugar. Observar e descrever o espaço físico. Fotografar se for permitido. Fazer um plano do lugar (mapa ou planta) onde devem ser destacados os elementos relevantes da observação. Dessa maneira, fez-se registros fotográficos da escola, bem como dos espaços que ocorrem os atendimentos aos alunos da educação especial.

Dessa maneira, através da observação realizada na Escola Inclusiva Hildemar Maia, foi possível perceber que no espaço da sala de aula são utilizados

recursos visuais diferenciados como: leituras e vídeos diversificados e adaptados, jogos, blocos lógicos, caça-palavras, alfabeto móvel, dentre outros.

Esta entrevista foi realizada fora da sala de aula, bem como fora do período escolar e conduziu à consolidação de informações que permitiram compreender como acontece o trabalho pedagógico do professor que atende o aluno com deficiência intelectual na Escola Hildemar Maia, assim foi possível identificar como acontece a interação da família nesse processo, momento muito rico para pesquisa. No segundo momento realizou-se a observação em sala de aula, o que foi de suma importância, para se conhecer a professora diante da classe e suas estratégias de ensino.

A entrevista foi realizada com professores da sala do AEE, com um roteiro de perguntas abertas e flexíveis proporcionando maior liberdade de expressão.

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

Os encontros com os professores foram precedidos, ocorreram no período de fevereiro a maio de 2019, e seu desígnio versou em identificar algumas informações remanescentes a características pessoais e de domínio de conhecimentos relacionados à temática pesquisada, bem como, a estrutura e funcionamento do atendimento do AEE da escola.

As falas das entrevistas e as informações construídas por meio observações foram organizadas de acordo com os objetivos do estudo e analisadas a partir do referencial teórico.

## 4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL INCLUSIVA HIDELMAR MAIA

Neste capítulo se discutiu os resultados da pesquisa com as falas e percepções dos entrevistados à luz das políticas públicas de inclusão implementadas no município de Macapá. Assim, os depoimentos das professoras da Escola Hildemar Maia indicam uma maior compreensão do que sejam as políticas públicas ou pelo menos elas apontam os caminhos que estão sendo experimentados no fazer docente.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Quando se fala em políticas públicas pode-se conceituar a partir da ideia da necessidade de enfrentar ou combater um problema público, como se observa na citação supracitada:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. Qualquer definição de política pública é arbitrária. Na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública [...] ( SECCHI, 2016, p.12) [...] Políticas regulatórias; estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos ou privados [...] Políticas distributivas; geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuintes [...] Políticas redistributivas; concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores [...] representa um jogo de soma zero [...] Políticas constitutivas; são regras sobre os poderes e regras sobre as regras (LOWI, 1985, p. 74), ou seja, são aquelas políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas. São chamadas *metapolíticas* porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas (SECCHI, 2016, p. 18).

Dessa forma, as políticas públicas enquadram-se como o resultado do jogo de forças sociais que se formam das relações de poder de grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Denominam-se as políticas públicas como “a ação que nasce de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social”. (BONETTI, 2003, p.89)

A partir da década de 1970, cada vez mais a expressão política pública passa a ser incorporada no discurso oficial e no texto das ciências sociais. Tal termo apresenta a noção de “[...] intervenção estatal nas mais diferentes dimensões da vida social” (SECCHI, 2016, p.12)

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) ratifica a mesma terminologia, elegendo tais estudantes como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Entretanto, desde 2008 todas as publicações do Ministério da Educação já não utilizavam mais o termo necessidades educacionais especiais, salvo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão que reúne dispositivos desde os menos atualizados aos mais recentes. Já o PNE atual (BRASIL, 2014) é publicado com a terminologia atual, definida também pelo Decreto nº 7.611/2011.

A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com transtorno do espectro autista como deficiente, para todos os efeitos legais. A Lei nº 13.146/2015 considera em seu artigo 2º, pessoas com deficiências, aquelas que possuem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Percebendo essa limitação da Educação Especial, novas políticas foram criadas para a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares, com base no paradigma da Integração.

[...] foi considerada um dos princípios básicos da Educação Especial, sendo percebida como uma decorrência fundamental de outro princípio: o da normalização, que foi um conceito surgido nos países escandinavos. Esse princípio foi mais bem sistematizado por [...] estudioso escandinavo, o sueco Bengt Nirge1, em 1969. Esse teórico enfatizou bastante, em seus estudos, a questão dos meios e métodos que deveriam ser colocados à disposição das pessoas com deficiência mental a fim de poderem ser conduzidas a uma vida semelhante à das demais pessoas da sociedade onde vivem, de serem capazes de experimentar um padrão de vida comum à sua cultura e de utilizarem - o máximo possível - os serviços destinados à comunidade em geral, reduzindo-se assim os atendimentos segregativos. [...] foi Wolfensberg (1969) - considerado por muitos estudiosos como o principal teórico da normalização - quem aprofundou mais a discussão sobre o tema e estendeu esse conceito às demais categorias de deficientes, além de o divulgar para os Estados Unidos e Canadá, sendo daí disseminado para todo o mundo. Ele se preocupou com a normalização dos meios e das condições de vida dessas pessoas - envolvendo aspectos familiares, educacionais, de moradia, de vestimenta, sexuais, profissionais, técnicos etc - como também com a normalização da imagem que possuem da sua representação social (MARTINS, 2015, p. 47).

Baseado neste novo paradigma buscou-se atender às necessidades destes indivíduos e de algumas minorias que lutavam pelos direitos iguais de acesso à educação para todos. Através da Integração escolar foi procurado inserir na escola regular as pessoas com deficiência, existindo para tanto, um amplo leque de opções

educacionais, que ia do atendimento educacional em classes regulares, sem apoio de profissionais especializados, até o atendimento domiciliar.

Desta forma, para que fossem inseridos em uma classe regular os alunos com DI deveriam ser trabalhados antes nas classes Especiais, e adaptados para acompanhar uma nova modalidade educacional na escola regular, pois a mesma não tinha a obrigação de se modificar para atender a uma minoria.

Tendo em vista que o movimento de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Básica tem provocado muitos debates no país, é necessário procurar incluir a real acepção, os progressos e os benefícios que a atual Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem ocasionado para o Brasil, tais como: a possibilidade de criação de espaços e artefatos para a ação educacional, levando-se em conta a diversidade existente na escola e o seu valor na qualificação de uma educação para todos.

A educação inclusiva é: [...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 39-40). [...] Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p.15).

De acordo com a atual política nacional de educação inclusiva,

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Fundamentalmente é importante salientar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica foi regulamentando Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, conforme consta a seguir:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (BRASIL, 2008, p.1)

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008, p.2), o AEE é um serviço da Educação Especial e deve ser integrante do projeto pedagógico da escola comum, que, por sua vez, deve ser capaz de:- identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos,

Ponderando que o AEE é proposto somente ao público alvo descrito na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 16-17), ou seja, alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e superdotação / altas habilidades, cabe explicar como se dá a sua oferta:- O AEE é realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno;- Para maior benefício do aluno, esse serviço deve ser oferecido preferencialmente na própria escola que o aluno frequenta;- Há ainda a possibilidade do AEE ser realizado em uma escola próxima ou em centros de AEE, enquanto cada escola não tem o seu próprio serviço de AEE;- Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, embora participar do AEE seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais / responsáveis;- O AEE tem objetivo e atividades que se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum;- O AEE não é considerado um reforço escolar;

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 4), definidas pelo MEC/Secretaria Educação Especial:



- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- b. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

E o papel do professor do AEE na sala de recursos, mais designadamente com o aluno com deficiência intelectual, versará na avaliação, acompanhamento e gestão dos processos de aprendizagem.

Identifica-se que um dos desígnios da Educação Especial em consonância com a Política Nacional da Educação Especial versa na articulação intersetorial, ou seja, a importância do trabalho entre segmentos distintos mais complementares. Analisando a implementação das políticas públicas não apenas ao segmento da educação especial, mas à educação de modo geral, o Brasil se mostra distante de organizar articulações políticas voltadas para atender às demandas do processo educacional nacional.

Dentro dessa perspectiva, o estudo visa pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia, no município de Macapá.

No caso do município de Macapá foi criada a Divisão de Educação Especial, através do Decreto nº 473/92 – PMM<sup>2</sup>, pelo então prefeito João Alberto

---

<sup>2</sup> Art. 1º - Fica criada na estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Macapá à Divisão de Ensino Especial, correspondente ao Código C.P. C – 101, órgãos integrante da Secretaria Municipal

Rodrigues Capiberibe. O papel fundamental foi a implementação e execução de políticas de inclusão definidas pelo MEC com vistas a oportunizar a todos o direito a uma educação de qualidade.

O trabalho realizado na Divisão de Ensino Especial – DIEES, a partir de sua criação, possibilitou a inclusão social das crianças público alvo da Educação Especial<sup>3</sup> da rede municipal de ensino, substituindo progressivamente as Classes Especiais, pela inclusão dos alunos em salas comuns, garantindo também o Atendimento Educacional Especializado - AEE, preferencialmente no contra turno, “[...] assegurando tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um [...]” (MANTOAN, MEC/SEESP/UFC/AEE, 2007).

Desde então, a Divisão de Ensino Especial do município de Macapá - DIEES/SEMED/PMM tem como base de trabalho a inclusão de Pessoas com Deficiência (Intelectual, Auditiva, Visual, Física, Múltipla e/ou Surdocegueira), Transtorno Global de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

Para este fim, foi composta a equipe da DIEES com chefe da Divisão, Chefe de Seção Diagnóstico e Programas Especiais, Pedagogo, Coordenadores de áreas (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoa Surda, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), professores do AEE e Agente Administrativo.

A Divisão tem entre suas competências segundo o documento que normativa as diretrizes da Educação Especial no Município: avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos para o AEE; formação continuada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da sala regular e do AEE, objetivando uma ação pedagógica pautada em teorias e metodologias que garantam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, do aluno público alvo do AEE.

---

de Educação e Cultura, subordinada ao Departamento de Ensino e Administração Escolar, composta da seção de Triagem e Seção e Seção Multidisciplinar, correspondente ao Código FG – 201.3.

Art. 2º - As atribuições correspondentes aos Cargos assim, serão definida em Decreto do Poder Executivo Municipal.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor a contar da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

<sup>3</sup> Pessoas com Deficiência (intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e/ou surdocegueira), Transtorno Global de Desenvolvimento e Espectros, Altas Habilidades/Superdotação.

Em entrevista com o atual gestor da DIEES, Marlon Assis Pastana, foi perguntado a ele como se dá a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais, no município de Macapá? O mesmo relatou que:

O município segue a política nacional e as diretrizes nacionais de inclusão com base nos documentos oficiais e desde o ano de 2012 o município de Macapá constrói as diretrizes curriculares para a Educação Especial, onde a partir dessas diretrizes o município norteia todo o trabalho da educação especial no âmbito do município, e como em 2012 se passou por pelo conselho municipal de educação e todos os órgãos fiscalizadores, assim nesse ano de 2019 estamos planejando uma atualização para as diretrizes da educação especial, pois do ano de 2012 para até agora houve mudança de terminologias, outras regulamentações, pareceres e nós precisamos atualizar ( Chefe da divisão de Educação Especial do Município- Marlon Assis Pastana, Pesquisa de campo, maio de 2019)

Segundo o material fornecido pela Secretaria Municipal de Educação foi possível compreender que as diretrizes da educação especial no município alinhou esse material para ser praticado nas escolas da rede municipal de Macapá o processo de interação social defendida pela abordagem sociointeracionista de Vygostky (REGO, 2008, p.92), e paralelamente, realizou-se atividades específicas para superar as barreiras na aprendizagem, tendo como ponto de partida a zona de desenvolvimento proximal<sup>4</sup> para alcançar a zona potencial de cada aluno. Somando-se a este processo, foram implantadas nas escolas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM tipo I e II, disponibilizando materiais pedagógicos, de tecnologias assistivas, programas e softwares específicos, etc. Assim como, a promoção de acessibilidade nos espaços físicos e a aquisição de mobiliários com recursos públicos destinados para este fim.

Durante o trabalho de campo foram apresentados dados relacionados ao quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais, quantitativo de alunos do AEE, professores do AEE e cuidadores nos últimos 12 (doze) anos, que demonstram as conquistas rumo a escola inclusiva, coordenados pela Divisão de Educação Especial.

**Tabela 1 - Quantitativo de Salas Multifuncionais nas Escolas Municipais**

| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 07   | 04   | 08   | 12   | 15   | 14   | 15   | 16   | 19   | 24   | 28   | 34   | 44   |

Fonte: arquivo da DIEES. Obs: 2000 – 2007 - Sala de Recursos -28, 2008 – 2010 – Sala de Recursos Multifuncionais – 10

<sup>4</sup> A chamada “Zona de desenvolvimento proximal” localiza-se entre o que o aluno(a) é capaz de fazer com ajuda de outros e o que pode fazer por si mesmo.

A tabela 01 mostra que nos últimos 12 (doze) anos vêm sendo implantadas gradativamente Salas de Recursos - SR nas escolas da Rede Municipal de Macapá/AP, como suporte ao Atendimento Educacional Especializado - AEE aos alunos da Educação Especial. A implantação dessas salas tem como objetivo garantir o espaço físico para o AEE, e o atendimento destes alunos, individualmente ou em pequenos grupos no contra turno do ensino regular, disponibilizando os recursos (didáticos, pedagógicos, equipamentos, etc) contribuindo para auxiliar o(a) aluno(a) da Educação Especial na superação de suas limitações e potencializar suas habilidades.

Desde 2008, o Ministério da Educação – MEC vem sendo parceiro desta ação, implementando as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, onde disponibiliza Equipamentos de Tecnologia Assistiva, Recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa, recursos pedagógicos, mobiliários e outros, para a complementação ou suplementação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do AEE.

No que se refere ao número de alunos que participam do AEE, nota-se através da tabela 02, que na última década houve um crescimento bastante significativo no percentual de alunos atendidos pela Educação Especial:

**Tabela 2 - Quantitativo de alunos atendidos pelo AEE**

| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 23   | 54   | 60   | 103  | 200  | 163  | 178  | 200  | 220  | 178  | 195  | 265  | 356  |

Fonte: arquivo da DIEES.

Assim, a tabela 02 tece um panorama do aumento do número de alunos da Educação Especial da rede Municipal de Macapá que frequentam o AEE. Em princípio eram atendidos na modalidade de Educação Especial os alunos com dificuldades de aprendizagem, Deficiência Física, Deficiência Visual, Condutas Típicas, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva ou Pessoa com Surdez, Surdocegueira, Deficiências Múltiplas, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno Global do Desenvolvimento.

A partir da Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP/2008), os alunos com Condutas Típicas e dificuldade de aprendizagem não foram considerados público alvo da Educação

Especial, passando essa responsabilidade para a Divisão de Apoio Pedagógico – DIAP, desta Secretaria de Educação Municipal.

Quanto ao número de docentes atuando no AEE, percebe-se com a tabela 03, que também houve um grande avanço nesse aspecto.

**Tabela 3 - Quantitativo de Professores do AEE**

| 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 04   | 06   | 18   | 26   | 28   | 26   | 36   | 44   | 52   | 56   | 51   | 66   | 70   |

Fonte: arquivo da DIEES.

A tabela 03 ilustra o quantitativo de professores que ao longo destes 12 (doze) anos têm desenvolvido o AEE nas escolas da rede municipal, preferencialmente no contra turno da sala comum. O aumento do número de professores reflete o aumento da demanda, a qual se efetivou nos últimos anos em função do amparo legal, das campanhas de sensibilização da rede e da mídia, e dos trabalhos de qualidades realizados por estes profissionais.

Outro aspecto importante se relaciona à atuação de alguns profissionais como o Cuidador Educacional a partir do ano de 2009, conforme se constata na tabela 04.

**Tabela 4 - Quantitativo de Cuidadores Educacionais**

| 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|------|------|------|------|
| 02   | 08   | 11   | 24   |

Fonte: arquivo da DIEES.

A tabela 04 mostra a inserção gradual de um novo profissional no cenário da educação municipal desde o ano de 2009, que são os “Cuidadores Educacionais”, profissionais estes, que possuem amparo legal na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, norteadas pela Portaria Ministerial Nº 555, de 5/6/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948, de 9/10/2007 e que no município de Macapá está sendo realizado por agentes administrativos e colaboradores do serviço de apoio com a autorização da gestão da SEMED e orientação técnica da DIEES, enquanto caminha o processo de regulamentação da profissão, via câmara legislativa e aguardando decreto do executivo. Estes profissionais realizam auxílio, na medida da necessidade, aos alunos atendidos no AEE, nas atividades da vida diária (higiene, alimentação, locomoção), entre outras,

que exijam a presença constante deste profissional no cotidiano escolar, seja extra e intra sala de aula.

A Divisão de Educação Especial - DIEES busca viabilizar suas ações na perspectiva da Nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC,/2008), propulsora da melhoria da qualidade de vida e, por conseguinte da qualidade da educação básica da Rede Municipal de Macapá, para que os alunos com ou sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude. Como competência da divisão apresenta-se:

- 1 - Programar, coordenar, controlar e avaliar as atividades relativas às suas áreas de atuação;
- 2 - Coordenar a elaboração e propor a implementação de planos anuais de trabalho; programas, projetos e diretrizes relativas à Educação Especial no município de Macapá, juntamente com a equipe de funcionários da Divisão, com a parceria das outras Divisões de Ensino da SEMED;
- 3 - Orientar e acompanhar as atividades dos chefes de seções, coordenadores de áreas e da equipe multidisciplinar da Divisão quanto suas atribuições na elaboração e execução dos planos de trabalho, dos projetos, estratégias e ações que visem à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas;
- 4 - Planejar em conjunto com a equipe técnica as ações financiadas (MEC e SEMED) para apreciação conjunta com o Departamento de Ensino – DEN SEMED;
- 5 - Acompanhar regularmente a execução de cursos de capacitação para funcionários, professores da sala comum e do AEE;
- 6 - Organizar com a equipe o calendário anual de ações desta Divisão;
- 7 - Representar ou delegar representação da DIEES conforme necessidade vigente;
- 8 - Definir o horário de trabalho do recurso humano que compõe o quadro da Divisão;
- 9 - Reconhecer protocolarmente todas as ações desta Divisão;
- 10 - Interceder junto ao gestor escolar e este ao gestor maior (hierarquia pública) os convênios e parcerias com outras áreas do conhecimento tais como arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a esses estudantes.

Na pesquisa realizada junto à Secretaria Estadual de Educação Municipal foi exposto através das diretrizes da educação especial que a modalidade Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Macapá visa a garantir a inclusão de aluno(a)s com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na escola comum. Para tanto, oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as seguintes orientações, preferencialmente em conjunto:

- a) Matrícula do (a) aluno(a) no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

- b) Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos);
- c) Professor (a) do AEE (o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial<sup>5</sup>, inicial ou continuada);
- d) Avaliação Diagnóstica da Equipe Multidisciplinar da DIEES e/ou laudo médico.

Levando em consideração as diretrizes da Educação Especial do município e as orientações acima elencadas, questionou-se ao chefe da DIEES se há no município alguma instituição responsável em diagnosticar a deficiência intelectual? Dessa maneira, ele relatou que:

Não há, pois no município há uma diferença com a política estadual, uma vez que o Estado possui uma estrutura mais ampla e atende um número maior de alunos e com uma maior distribuição por áreas e especificidades de atendimento, assim no Estado existe um núcleo de educação especial e com outras divisões enquanto que no município contamos apenas com DIEES que tem que dar conta de várias frentes de deficiências (Chefe da divisão de Educação Especial do Município- Marlon Assis Pastana, Pesquisa de campo, maio de 2019).

Dentro desse contexto, observa-se que as políticas educacionais para a educação especial no município de Macapá encontram barreiras na estrutura administrativa no sentido de pensar as especificidades das deficiências no âmbito escolar e desdobrando-se como um desafio para as escolas regulares no momento de proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento e a integração pessoal, social e profissional dos alunos com deficiência intelectual.

O chefe da DIEES na entrevista informou que desde o ano de 2017 já existe uma parceria entre o Estado e o Município, onde o Estado atende 04 alunos com altas habilidades, visto que o município não possui estrutura para esse atendimento.

Levando em consideração que a educação somente poderá ser eficaz, caso ela responda às características peculiares de aprendizagem de cada aluno (SAVIANI, 1985), essa parceria entre o Estado e o Município se mostra como um caminho para atender às especificidades dos alunos.

---

<sup>5</sup>Formação específica: a nível técnico: Libras, Braille; a nível de especialização: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Libras e outros.

No entanto, foi possível observar que as diretrizes apontam para um caminho no sentido de pensar um atendimento dentro da perspectiva da política inclusiva, que busca atender a todos satisfatoriamente, do ponto de vista teórico e metodológico, visando o acesso e desenvolvimento, por excelência do educando, independente de sua condição e limitações específicas, de ordem temporária ou permanente, mas na prática essa política encontra alguns entraves, como se observa em uma colocação da professora da Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá:

De minha parte o enfrentamento é a busca de conhecimento, de aprimoramento, cada aluno especial é um caso particular, uma especificidade, um olhar diferenciado. O desafio é muito abrangente, pois a inclusão ainda é um desafio nas escolas ( Professora do AEE entrevistada na Escola Fundamental Inclusiva Hildemar Maia)

Percebe-se que na maioria das vezes, a deficiência intelectual estabelece um desafio para a escola comum e para o seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular, dentro de uma perspectiva inclusiva, promove um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que permitem um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural.

A estrutura da modalidade Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Macapá, segundo as diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá visa garantir a inclusão de aluno(a)s com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na escola comum. Para tanto, oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as seguintes orientações, preferencialmente em conjunto:

- a) Matrícula do(a) aluno(a) no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- b) Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos);



c) Professor (a) do AEE (o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial<sup>6</sup>, inicial ou continuada);

d) Avaliação Diagnóstica da Equipe Multidisciplinar da DIEES e/ou laudo médico.

Percebe-se que as diretrizes municipais garantem vários indicadores para o atendimento à educação especial, no entanto, percebe-se que esse corpo normativo não se efetiva no fazer pedagógico das escolas, uma vez que o chefe da DIEES, afirmou que:

Esse ano de 2019 ele adotou uma dinâmica diferente de atendimento nas escolas, pois a prática anterior era que o professor atendesse a todas as deficiências, mas neste semestre foi adotado pela Secretaria municipal de educação um critério de classificar os professores de acordo com a leitura e formação do professor em cada área da educação especial. (Chefe da DIEES- pesquisa de campo, 2019).

Percebe-se que com a consolidação de vários institutos jurídicos, muitas conquistas foram alcançadas. Contudo, necessita-se garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. (MIRANDA, 2003).

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992)

De acordo com as orientações da diretriz da educação especial municipal citada acima em um conjunto de (4) quatro elementos, percebe-se que quanto ao critério de atendimento na sala do AEE, a professora da escola Hildemar Maia Denise de Souza Rodrigues, afirmou que o aluno precisa está em avaliação, a escola acolhe as queixas da família ou do professor da sala regular, uma vez que somente o laudo médico não determina o seu ingresso e o encaminhamento do aluno à sala do AEE ocorre pela coordenação pedagógica. Dessa forma,

---

<sup>6</sup>Formação específica: a nível técnico: Libras, Braille; a nível de especialização: Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Libras e outros.

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO, 1999, p.9)

Para a próxima seção ficou concentrado a atuação dos professores e do corpo docente na construção da educação inclusiva.

#### 4.2 SABERES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na perspectiva de Escola Inclusiva as ações educacionais vislumbram garantir em sua prática diária o atendimento a educandos sem classificá-los em classes sociais, combate a valorização de características específicas que segregam, discursos que sujeitam o homem e a mulher a ocuparem espaços distintos. Nesse sentido, a E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva representada por sua equipe de funcionários e alunos sustentam suas atividades pedagógicas na expectativa de olhar o mundo e compreender que este está em processo de construção e que para ser melhor é indispensável que a deficiência não seja vista antes da capacidade de aprender, que a cor da pele ainda diferencie o ser humano e que os profissionais da educação não permitam que no espaço escolar isso se materialize e ganhe meios para se fortalecer.

Nesse cenário, a E. M. E. F. Hildemar Maia/Escola Inclusiva lança todas as ferramentas necessárias que permitam o desenvolvimento do potencial criativo, e considera que para a formação social e humana perpassa conteúdos que a escola pontua em seu currículo oficial e oculto.

Dessa forma, fica evidente o papel do professor nessa conjuntura, pois é necessário que ele desenvolva competências que colaborem para que ele possa ampliar os conteúdos e tomar as decisões adequadas a cada aluno, utilizando vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, segundo Perrenoud (1999) estão os conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas ao sabor da experiência e formação do indivíduo. Deve-se fazer um adendo que a responsabilidade não se centraliza na figura do professor

Perrenoud (1999) salienta a noção de competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Dessa forma, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua todos, verdadeiramente. Durante a entrevista a professora (Denise de Souza) do ensino especial relatou que o atua há 6 anos no ensino especial e que durante esse período verificou uma ação intensa da DIEES/SEMED ofertando formação continuada aos profissionais do AEE durante o ano letivo para auxiliar na prática docente.

Percebeu-se durante as entrevistas que a escola busca oferecer um apoio fora do espaço físico da escola para atendimento de saúde do aluno, pois cria mecanismos de ações com o DIEES/SEMED, visto que a professora citada acima informou que tanto a professora do ensino regular como a do AEE constroem os relatórios de avaliação e encaminham para a coordenação pedagógica e a mesma fica responsável de repassar para o DIEES/SEMED para assim a Secretaria municipal ofertar atendimento de saúde como preconiza as diretrizes da educação especial do município, vale lembrar que para o referido documento:

Considera-se público alvo da Educação Especial, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011:

- a) Alunos (as) com *Deficiências*: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- b) Alunos (as) com *Transtornos Globais do Desenvolvimento*: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e o espectro autista.
- c) Alunos (as) com *Altas Habilidades/superdotação*: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O público alvo da educação especial segundo o que relatou o gestor da DIEES/ SEMED é que até 2018 não se adotava o critério de dividir os professores para atendimento de alunos por área de atuação e experiência do professor, mas

nesse ano de 2019, o município vem respeitando a especificidade de cada tipologia da educação especial. Seguindo esse entendimento questionou-se para professora Margarete Neres dos Santos, qual o critério utilizado para que o aluno possa frequentar a sala do AEE, ela identificou ter conhecimento acerca dos documentos oficiais da educação especial, pois afirmou que somente frequenta a sala o aluno que estiver enquadrado no público alvo, segundo a política da educação especial inclusiva.

A professora do AEE acima mencionada é efetiva no quadro de funcionários públicos e trabalha há 12 anos com alfabetização de alunos com deficiência intelectual. A professora da classe regular, por outro lado, também é efetiva há 18 anos, mas segundo ela, possui pouco conhecimento sobre educação inclusiva. Durante as falas da entrevista, a Professora Margarete Neres dos Santos do AEE, afirmou que mesmo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em curso desde 2008, as condições estruturais ainda se mostram como um entrave para a educação especial, pois durante sua exposição acerca das dificuldades encontradas durante o atendimento educacional na sala do AEE, ela asseverou que os recursos de alta tecnologia estão sucateados e não **podem mais serem utilizados** pelo aluno que apresenta grande interesse por um computador para jogos diversos, outra situação é o quantitativo de alunos que compartilha a sala de aula, visto que alguns apresentam comportamento agitado, com gritos e agressividade enquanto convivem com alunos na sala com outras especificidades.

Essa experiência relatada pela professora contraria em parte a fala do gestor da DIEES/SEMED quando afirma que uma das medidas utilizadas no ano de 2019 foi a divisão dos professores para atendimento de alunos do AEE de acordo com a formação e leitura dentro de cada deficiência. O relato da professora demonstra a carga de responsabilidade que é transmitida para o professor para desenvolver a educação inclusiva, outro ponto é o discurso oficial dos formuladores das políticas públicas e o fazer pedagógico.

Nas observações identificou-se a falta de material para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual, a estrutura física apesar de ser considerada inclusiva não oferece uma estrutura física de acordo com o que preconiza os documentos oficiais. Assim, o relato de outra professora do AEE, Marlene da Conceição Trajano, também externou que o encontro com alunos com nível

diferente de TEA, por exemplo, se mostra como uma das grandes dificuldades encontradas durante o atendimento educacional na sala do AEE, pois segundo a professora o comportamento agitado de um aluno pode comprometer a atenção de outros com grau leve.

Dentre as competências da DIEES/SEMED consta na 10ª disposição que cabe ao diretor da divisão interceder junto ao gestor escolar e este ao gestor maior (hierarquia pública) os convênios e parcerias com outras áreas do conhecimento tais como: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a esses estudantes.

A professora entrevistada da sala do AEE, Marlene da Conceição Trajano, explica que a elaboração do seu planejamento é individual, primeiramente identifica as necessidades e habilidades específicas de cada aluno, definindo os recursos necessários para o seu atendimento e as atividades a serem desenvolvidas e utiliza também o computador em seus atendimentos, pois reconhece que o aluno possui afinidade pela máquina, conduzindo a aprendizagem de forma diferenciada da realizada em sala de aula regular, mas lembra que os computadores não funcionam no momento e que o seu planejamento dificilmente não consegue organizar com a professora do ensino regular.

Primeiramente, porque a criança com atraso mental depende tanto em sua experiência das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las. (VYGOTSKI, 1997, p.36).

Nesta esteira de pensamento é possível perceber que a organização didática da escola que deve encontrar mecanismos para o aluno com deficiência intelectual no sentido de gerar atividades pedagógicas que estimulem a formação do pensamento abstrato.

Em consonância com a observação feita durante a pesquisa observou-se certa dificuldade da professora da classe comum para atender às necessidades educacionais do aluno, sua preocupação com a promoção da interação com os colegas no momento da realização das atividades. De acordo com a professora,

para planejar suas atividades considera necessário saber a história de vida, a individualidade, os desejos e a diferença de seus alunos.

O professor da classe comum comentou que aprende na convivência diária com o aluno e destaca como fator de extrema importância para o desenvolvimento de seus alunos, sua interação com os demais integrantes da escola. Deve-se ressaltar que a sociedade tem padrões sociais e quando nasce uma pessoa com algum tipo de deficiência, isso já se transforma como suficiente para criar um estigma, pois “[...] não é para o diferente que se deve olhar em busca da compreensão da diferença, mas sim para o comum”. (GOFFMAN, 1988, p. 09). Assim, o que é comum, habitual se torna como o padrão a ser compartilhado no meio social.

O corpo técnico na pessoa da coordenadora pedagógica Alane Mareco Viana, quando questionada acerca da questão do enfrentamento da prática do AEE, a mesma afirmou que os desafios para o corpo pedagógico é a busca por conhecimento e aprimoramento, pois cada aluno é especial e particular, uma especificidade, um olhar diferenciado. Assim é muito abrangente lidar com todos, portanto se faz necessário conhecimento por parte de todos que compõem a escola para depois se falar em inclusão.

Dando ênfase a fala pode-se inferir que:

A educação inclusiva ainda faz parte de uma nova modalidade de ensino, perante a qual, os professores trazem uma série de angústias e muitas vezes, sentem-se impotentes e incapazes em lidar com essa nova realidade, o que é ocasionado devido à falta de formação e informação do professor para lidar com a diversidade escolar (BRIANTE E OLIVER, 2012, p.89)

Quando questionada sobre o papel da coordenação pedagógica no contexto da inclusão, a mesma narrou que procura alinhar o seu trabalho com uma estreita relação entre a família e o aluno, pois acredita que é base para se chegar ao sucesso da inclusão escolar, uma vez que a mesma reconhece que o aluno é mais que especial, já que é um ser que possui relações sociais que interferem diretamente no aprendizado escolar. “[...] Tanto familiares quanto profissionais ainda precisam amadurecer no sentido de saber qual é o seu papel na parceria e qual é o papel do outro” (SILVA; MENDES, 2008, p. 233).

Percebe-se que a boa relação entre os pais e a escola tem sido um ponto de atenção entre diversos especialistas da área educacional, porque é considerado

um elemento essencial para o desempenho eficiente das escolas (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). O desempenho da família como agente participativo no processo da educação inclusiva de sua criança com deficiência é discutido em vários documentos oficiais e na literatura da área da Educação Especial.

Dentro dos documentos oficiais para se chegar à inclusão nas escolas, vários segmentos devem trabalhar para atingir esse projeto. Assim, segundo as diretrizes da Educação Especial do Município de Macapá de 2012, compete ao serviço pedagógico:

- 1 – Planejar e coordenar Programas e Projetos resguardando os princípios disposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva junto à rede municipal de educação de Macapá - AP;
- 2 – Organizar estudos e pesquisas junto aos professores do AEE e da sala comum, instituições públicas, privadas e outros, para a melhoria da Educação especial nas atividades escolares do município;
- 3 – Participar conjuntamente a equipe da Divisão, professores do AEE da rede municipal de Macapá para ampliar o conhecimento referente a inclusão escolar, através de troca de experiências, de campo e científica, através de eventos (congressos, fóruns, seminários, comunicações) e publicações em meios especializados e credenciados, nas diversas áreas da Educação Especial;
- 4 – Elaborar e executar cursos de capacitação e oficinas para professores do AEE e da sala comum;
- 5 – Planejar e coordenar junto aos coordenadores de áreas os ciclos de estudos definidos no calendário de ações desta Divisão;
- 6 – Zelar e fiscalizar a implantação de Programas das Salas de Recursos Multifuncionais e Programa Escola Acessível e outros a serem elaborados pelo MEC;
- 7 – Estabelecer parcerias com outras áreas do conhecimento tais como: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para que desenvolvam serviços e recursos adequados a demanda específica do(a) aluno(a) da Educação Especial;

A coordenadora pedagógica da escola relatou que a relação estabelecida entre as professoras do AEE é realizada de maneira muito articulada, todo o planejamento é um conjunto, atualmente asseverou a coordenadora que a equipe do AEE é seu ponto de apoio, pois não delibera nada antes de consultar as professoras, principalmente quando se tem a necessidade de conversar com a família, pois ela entende que a família também precisa de um atendimento, e como preconiza também a competência (7) sete mencionada acima é dever da coordenação pedagógica atuar em ações de parceria quando identificar a necessidade de outras áreas do conhecimento, mas quando questionada sobre a atuação de sua equipe ficou claro que a ação pedagógica depende sempre do

entendimento e compreensão das professoras para agir, contradizendo a ações articuladas relata por elas.

A luz dessa experiência pode-se pensar que:

Não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na sequência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento (TACCA, 2006, p.49)

No decorrer da observação identificou-se que as professoras trabalham em conjunto para garantir a inclusão dos alunos. Sendo que a dinâmica é a seguinte: uma professora informa o conteúdo que irá trabalhar e as suas dificuldades e a outra professora do AEE que elabora os materiais alternativos a serem usados na aula delineando os desígnios da aprendizagem em sintonia com suas experiências, ou seja, a área que mais domina encontrando alternativas que ajudarão o aluno a acompanhar o grupo. Compreendeu-se que com essa dinâmica a troca de informações é diária e quando surgem dúvidas uma auxilia a outra. Um ponto relevante no estudo foi a questão da coordenadora pedagógica não ter experiência com alunos com deficiência intelectual. Essa observação consubstancia a assertiva do gestor do DIEES/ SEMED quando mencionou que os professores do AEE não dominam todas as áreas.

No que tange à inclusão de alunos deficientes intelectuais que é o objeto da pesquisa, a professora Marlene da Conceição Trajano relatou que um dos fatores que interferem no desenvolvimento educacional desse (a) aluno (a) é o comprometimento de alguns pais que não estimulam seus filhos. Neste mesmo assunto a professora Denise de Souza Rodrigues corroborou a fala anterior, pois novamente afirmou que o pai seja por ansiedade ou até mesmo por descaso dificulta a inclusão de alunos com D. I

Orientada pelo mesmo questionamento, a professora Maria Verônica Borges elencou outros fatores que dificultam a inclusão que são: falta de apoio da família, falta de material didático nas escolas para fazer atividades que mais atendam as necessidades de alunos com D.I, somado a falta de ação da Secretaria municipal de educação- SEMED através da DIEES.

Conforme Nogueira (2002), embora a legislação seja extensa quanto à inclusão da família no contexto escolar e de algumas iniciativas de aproximá-la



tenham alcançado bons resultados, estes não têm sido satisfatórias para superar a separação entre a família e escola.

Dessa maneira, o emprego de estratégias de acessibilidade e práticas pedagógicas distintas, é indubitavelmente uma forma de oportunizar condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência intelectual. Como se nota:

A evolução do conceito de Deficiência mental/intelectual proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e os parâmetros de avaliação, para além do quociente intelectual, culminaram em um modelo de avaliação mais complexo e multidimensional. Este modelo incorpora o ambiente, as atitudes sociais como fatores também determinantes para o nível de funcionalidade, competência e habilidades sociais destes sujeitos, e aliados às concepções atuais da abordagem da Educação Inclusiva e da Classificação Internacional de Funcionalidade trouxeram para o campo da educação e inclusão social, novos desafios e perspectivas. (FERNANDES, 2010, p.159)

A professora Marlene da Conceição Trajano fez severas críticas à política inclusiva do MEC, pois para ela aconteceu de forma atropelada, uma vez que transferiram os alunos com necessidades especiais para turmas 'regulares', adotando dispositivos legais de nível mundial. Assim, ela acredita que as políticas públicas não são efetivas, pois não compreendem o universo escolar e adotam medidas baseadas em documentos formais para direcionar a questão da inclusão. Observou que a questão do sucesso da inclusão fica concentrada no professor, ou seja, se planeja políticas públicas, mas o professor que tem a obrigação de executar sem estrutura física e sem formação adequada. Revelou que de tal maneira professores e alunos ainda estão sem direção.

#### 4.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS REGULARES

A Escola é organizada em 02 (dois) turnos diurnos, sendo que o 1º turno funciona de 07:30 às 12:00 atende educandos do 1º ao 5º Ano e o 2º turno funciona de 13:30 às 18:00 atende educandos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

A escola possui duas turmas de educação infantil no turno da manhã com 16 alunos e no horário vespertino 18 alunos.

No horário vespertino a escola possui três (3) turmas de 1º ano, estando uma turma de 30 alunos com apenas um (1) aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), outra turma com 27 alunos com um (1) aluno especial com a síndrome genética do cromossomo 18 CID: 10.Q99.9, e por último uma sala com 29 alunos, sendo 2 especiais, 1 com (TEA) e outro com a CID: Q85.0- Q74.8.

No segundo ano da educação infantil, a escola possui 3 turmas, sendo 2 turmas no turno da manhã e 1 turma no turno vespertino, seguindo essa sequência a turma 211 da manhã, está neste ano de 2019 com 20 alunos, com 2 alunos especiais, sendo um 1 com TEA, e outro com paralisia cerebral (P.C), já na turma 221 do turno vespertino com 23 alunos, 2 especiais com as síndromes 1 TEA e outro com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

No 3º ano do turno da manhã possui 2 turmas que perfazem um total de 64 alunos, estando com três (3) alunos especiais, 2 alunos com TEA e 1 aluno TDAH. Já no 4º ano também somente no turno da manhã duas turmas totalizam um total de alunos de 54 alunos e deste total dois (2) alunos com TEA.

A escola pesquisada possui no 4º ano 53 alunos sendo desse total somente um aluno diagnosticado com TEA. Já no 5º ano da manhã 29 alunos, apenas 1 aluno com TEA, e no turno vespertino totaliza um total de 30 alunos, sendo 2 alunos com TEA e 1 com TDAH.

A escola possui um total de 21 alunos com necessidades especiais, sendo 14 alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), 3 alunos com deficiência intelectual (DI), 1 aluno com PC (paralisia cerebral), 1 aluno com deficiência física (DF), 1 aluno com deficiência auditiva (DA), esses total de 21 alunos são atendidos por 5 professores do AEE.

Diante da realidade do atendimento do AEE buscou-se, através das entrevistas, saber como se efetiva a inclusão de alunos em salas de ensino regular, assim a professora Marlene da Conceição Trajano quando questionada acerca da possibilidade de estabelecer com contato com o professor (a) da sala regular ela afirmou que o planejamento sempre foi um entrave, pois nem sempre tem alguém que fique na sala regular, enquanto o professor vem planejar com o AEE, isso somente ocorre quando tem a presença de estagiários, assim fica claro que os documentos oficiais que preconizam a inclusão escolar se limitam a mera formalidade, pois no fazer pedagógico as condições disponíveis não viabilizam tal situação. Dentro dessa perspectiva, pode-se inferir que:

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992, p. 90)

Assim, a percepção da professora Denise de Souza Rodrigues sobre a inclusão escolar, é que existe uma orientação que o planejamento ocorra de forma mais ampla no sentido de deixar o professor da sala regular se apropriar da necessidade de cada aluno, no entanto, a mesma não aprofundou a questão.

Segundo Mendes (2010), quando se fala em atendimento a alunos com deficiência intelectual na escola regular nota-se o quanto esse espaço é contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização.

Deve-se atentar que a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, na verdade, já era prevista na Constituição da República (1988) e foi preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (1996).

Assim, incluir não é simplesmente levar uma criança com deficiência a frequentar o ensino regular. A inclusão é uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais. Todo dia é um dia novo na inclusão (FACION, 2009, p.89)

Seguindo esta análise de inclusão a professora do AEE Maria Verônica Borges, afirmou que a relação que se estabelece com a sala de ensino regular ocorre somente através de reuniões e planejamentos. Assim, ficou evidente que mais uma vez a inclusão perde o sentido por falta de planejamento e ação conjunta entre os professores do AEE e das salas regulares.

Em última análise, identificou-se na pesquisa através dos relatos e das observações que os elementos humanos envolvidos no processo como: técnicos, docentes, pais, alunos, e políticas públicas precisam redimensionar o contexto escolar de acordo com a prática da educação inclusiva, porque compete ao espaço escolar proporcionar elementos para o desenvolvimento de seus alunos, permitindo desenvolver as habilidades do aluno. Logo, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em sintonia com as necessidades do aluno levando em consideração a realidade social do aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi alcançado, que foi pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá.

Assim, as questões norteadoras apresentadas no trabalho foram: Como é identificado e quem identifica o aluno com D.I e como é feito esse atendimento? Qual a formação dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá? Em qual contexto foi constituído a educação da pessoa com deficiência intelectual para a cidade de Macapá, assim como se estabeleceu a adoção de políticas públicas elaboradas para este seguimento? Quando foram elaboradas as políticas públicas para alunos com deficiência intelectual no município de Macapá?

Buscando explicar as referidas questões norteadoras se fez necessário no presente trabalho traçar uma trajetória histórica da Educação Especial no Brasil, definir o público-alvo da Educação Especial, caracterizando o aluno com deficiência intelectual, bem como compreender como é organizado o atendimento desses alunos na rede regular de ensino municipal da cidade de Macapá/AP e como são organizados os serviços de apoio pedagógico especializado e por fim compreender como estão estruturadas e como estão sendo executadas as políticas públicas municipais de inclusão no município à luz dos documentos oficiais e dos referenciais teóricos escolhidos no momento de se buscar definir o estado de arte acerca do tema.

Desse modo foi realizada uma análise documental através de visitas, observações e entrevistas na Secretaria Municipal de Educação- SEMED, mais especificamente na divisão de educação especial- DIEES, na tentativa de responder às questões mencionadas anteriormente. Ainda com o desígnio de compreender como ocorre o acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá, que frequentavam a rede regular de ensino.

As análises foram feitas de acordo com os aportes teóricos apresentados no corpus do trabalho consubstanciado com os documentos legais como a política nacional de atendimento aos alunos com deficiência intelectual nas redes regulares

de ensino, com o apoio do atendimento educacional especializado em caráter suplementar e não mais em caráter substitutivo ao da sala regular, é uma tendência e tem sido defendido e garantido por meio de inúmeros documentos legais.

Verificaram-se através dos relatos das professoras do AEE, que apesar dos documentos legais delinearem e normatizarem o acesso aos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, as estruturas necessárias para que ocorra de fato um processo de inclusão dos alunos com D.I não estão sendo totalmente garantidos, já que não são discutidos no interior da escola os aspectos de um planejamento alinhado da coordenação pedagógica, dos professores, família, além de uma estrutura física adequada.

Foi notório que durante as visitas a DIEES, percebeu-se um esforço do município, a partir do ano de 2019, de efetivar as articulações de uma política de inclusão possibilitando, assim, que o aluno com deficiência intelectual frequente a escola comum, reduzindo a matrícula em escolas especializadas e indicando o empenho da Secretaria Municipal de Educação de Macapá em possibilitar, de forma progressiva, o ingresso na rede municipal, mas não se pode deixar de levantar a questão que os professores indicaram que a política de inclusão é pensada de maneira restrita, uma vez que não fortalece outras dimensões da inclusão. Pois, além do ingresso, é necessário conhecer como esses alunos estão sendo ensinados, e como estão se dando as parcerias com as outras áreas, para garantir, de fato, uma política inclusiva.

No tocante à caracterização das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia, no município de Macapá, foi possível constatar que todas as professoras possuem graduação no curso de Pedagogia, também se incluiu na análise que todas as professoras do AEE são mulheres.

Porém, entende-se que a graduação não implica afirmar qualidade e preparo para atuar na educação especial.

Em se tratando da percepção das professoras do AEE, segundo os relatos, averiguou-se que elas não se mostram satisfeitas com a condução do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual no tocante aos recursos multifuncionais – AEE do ensino regular. Não seguindo na integralidade as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008) e suas Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2008) quanto à organização e ao funcionamento do AEE

A hipótese levantada inicialmente foi confirmada, pois se percebe que a forma como as políticas públicas municipais foram elaboradas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual na cidade de Macapá, não atente às especificidades das diversas deficiências que compõem esse grupo de alunos, principalmente com os D.I. Pois durante as visitas verificou-se ausência de recursos materiais e de formação para professores para se trabalhar com alunos com D. I

Os resultados obtidos por esta pesquisa apontam para a relevância da Secretaria Municipal de Educação, do município estudado, investir na formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de colaborar com a efetivação das práticas inclusivas. Sugere-se ainda, a partir dessa pesquisa, implementar novos estudos que tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula, visando acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno com deficiência intelectual de maneira mais sistemática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte apoio. In: ALMEIDA, Maria Amélia. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012, p. 51-63
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S.(Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEPE, 2004.
- ARAÚJO, E.A.C. **Deficiência Mental, suporte comunitário e transição para o trabalho**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, CAPES, PRODOC, 2008.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: EdUnijuí, 2006. p. 11.
- BUENO, J. G. S. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n.5, 1999.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n.2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília, 20 dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.
- BHERING, E; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, v.106, n.34, 191-216, 1996.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 8. ed. Porto Alegre:Mediação, 2011.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1985
- DILTHEY, W. **Introducción a las Ciencias del Espíritu**. Madri: Revista de Occidente, 1956.

FILK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, E.M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009. p. 51.

FOUCAULT, M. **O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial no ano de 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre Mediação. 2011, p.65-78.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara

GOMES, C; GONZALEZ.R, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 1992.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HONORA, M &F, Mary. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com a sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v. 70).

LÉVY-STRAUSS, C. Aula Inaugural. In: ZALUAR, A ( org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.



MARTINS, L. A. R. A Diferença/ Deficiência sobre a ótica Histórica. **Revista Educação**, v.5, n.3, p.23-26, out. 1999.

MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa na saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2010

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo. Ícone, 2006.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para (a) professor (a) da sala de recursos I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

**Roteiro de entrevista para (a) professor (a) da sala de recursos I - Perfil do(a) Professor(a)**

**Parte I:**

**Comente sobre a sua formação acadêmica:**

**Parte II –**

1) Qual critério é utilizado para que o(a) aluno(a) possa frequentar a sala do AEE?

---

---

---

---

2) Quem encaminha esse aluno para a sala do AEE?

---

---

---

---

3) Com que frequência o(a) aluno(a) é atendido na sala do AEE?

---

---

---

---

4) Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o atendimento educacional especializado (AEE) com o(a) aluno(a) dentro da sala de recursos?

---

---

---

---

---

- 5) Quais as dificuldades encontradas durante o atendimento educacional na sala do AEE?

---

---

---

---

- 6) Há a possibilidade de estabelecer algum contato com o(a) professor(a) da sala regular? Se há como acontece?

---

---

---

---

---

---

---

---

- 7) A família busca estabelecer algum contato com você? Qual o motivo desse contato?

---

---

---

- 8) Quais os fatores que interferem no desenvolvimento educacional do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ?

---

---

---

- 9) Quais ações você e/ou a escola realiza para lidar com esses fatores que podem estar relacionados com aspectos econômicos e sociais da vida do(a) aluno(a)?

---

---

---

- 10) A escola oferece apoio na busca por encaminhamento de saúde ao aluno (a) que não possui laudo? Quem é responsável por oferecer esse apoio dentro da escola?

---

---

---

- 11) Você gostaria de acrescentar mais alguma contribuição ou comentário a essa entrevista?

---

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista - Secretaria de Educação do Município de Macapá



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

LOCAL : SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

SUJEITO: \_\_\_\_\_

CARO /FUNÇÃO: CHEFE DA DIEES

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_

TEMPO DE SERVIÇO PÚBLICO : \_\_\_\_\_

TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO ATUAL ?

\_\_\_\_\_

COMO SE DÁ A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ,NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ?

\_\_\_\_\_

HÁ NO MUNICÍPIO ALGUMA INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL EM DIAGNOSTICAR A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

QUAL A FORMA DE DIAGNÓSTICO UTILIZADA PARA ALUNO(A) ,COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O QUE É PARA VOCÊ A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?COMO VOCÊ A DEFINE ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

COMO É FEITA A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO(A) COM D.I ? VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ESTA IDENTIFICAÇÃO POR QUÊ ?

---

---

---

---

UMA VEZ QUE O ALUNO É IDENTIFICADO O QUE ACONTECE COM ELE ? EXISTE UM PLANEJAMENTO DE APOIO, PARA SE IDENTIFICAR A CONDIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ENTRE O MUNICÍPIO E O ESTADO?

---

---

---

EM CASO POSITIVO ,COMO É ESTA ORGANIZAÇÃO NO QUE DIZ RESPEITO AOS : OBJETIVOS ,PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS ,LOCAL E TEMO GASTO

---

---

---

---

O MUNICÍPIO OFERECE APOIO NA BUSCA POR ATENDIMENTOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (BENEFÍCIOS, PROJETOS SOCIAIS, ASSISTÊNCIA JURÍDICA) QUANDO NECESSÁRIO? QUEM É RESPONSÁVEL POR OFERECER ESSE APOIO DENTRO DA SECRETARIA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO?

---

---

---

---

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa **“POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O caso da Escola Regular de Ensino Fundamental Inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá”** tem como desígnio pesquisar como estão estruturadas e como estão funcionando as políticas municipais de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Escola regular de ensino fundamental inclusiva Hildemar Maia no município de Macapá. Assim, todos os dados e informações obtidos a partir da pesquisa serão utilizados para fins de estudo e os participantes não serão identificados. Esta pesquisa não traz risco ou desconforto e a participação é absolutamente livre, não implicando em nenhum tipo de constrangimento para a pessoa que se recusar a participar. Em qualquer momento da pesquisa serão fornecidos esclarecimentos e, além disso, o participante pode se retirar do estudo quando desejar, sem que isto acarrete qualquer tipo de prejuízo. As atividades serão desenvolvidas pela pesquisadora **NELCIRA COSTA DA SILVA** e coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Frota, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará- UECE (telefone de contato: \_\_\_\_\_).

Eu, \_\_\_\_\_ pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa.

**Macapá, \_\_\_\_ de abril de 2019**