

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

BRUNA BELLINATO SCRIVANTI SANTANA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR:  
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES

São Paulo

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BRUNA BELLINATO SCRIVANTI SANTANA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR:  
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elcie .F.Salzano Masini

São Paulo

2009

S231i Santana, Bruna Bellinato Scrivanti.

Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular: Depoimentos de Professores. / Bruna Bellinato Scrivanti Santana – 2009.  
179f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elcie.F.Salzano Masini  
Bibliografia: f. 133 - 143.

1. Inclusão Escolar. 2. Deficiência Intelectual.  
3. Ensino Regular. 4. Prática Reflexiva. 5. Depoimento de Professores. I. Título.

CDD 371.9

BRUNA BELLINATO SCRIVANTI SANTANA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR:  
DEPOIMENTOS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elcie.F.Salzano Masini - Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ani Martins  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro  
Universidade de São Paulo - USP

Aos que me ensinam a amar o justo, o bom e o correto.

Aos que me fizeram compreender a justiça e a equidade, a retidão e todos os caminhos que conduzem ao bem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida; pela coragem e paciência que me destes ao enfrentar, com humildade, o caminho percorrido em meio a obstáculos, os quais me proporcionaram um crescer sem igual.

À minha família, por estar sempre ao meu lado em todos os aspectos de minha vida, em especial, neste momento profissional. Obrigada pela compreensão e respeito aos meus desejos e desafios, os que foram vencidos com dignidade e os que virão a ser. Em especial, ao meu marido Wagner, minhas filhas, Maria Eduarda e Ana Carolina, pela minha ausência em vários momentos de suas vidas. Obrigada meus amores! Deixo aqui com muita saudade um obrigado especial a uma grande amiga que se foi, Neuza Soares de Mello, em seu melhor momento DEUS a chamou. Obrigada amiga querida, pelo caminho que trilhamos juntas.

À minha querida orientadora Professora Doutora Elcie F. Salzano Masini, por suas orientações, as quais ampliaram não só meus conhecimentos como pesquisadora iniciante, mas pela demonstração de que tudo na vida é possível e vale a pena. Obrigada pelo comprometimento com minha pesquisa, pelas palavras de afeto e incentivo, por sua ternura que me tranquilizaram nos momentos mais difíceis. Por sua cumplicidade e amizade sempre, por sua paciência ao ler muitas e muitas vezes minhas escritas ansiosas. Enfim, obrigada por fazer parte de minha vida!

À Professora Doutora Ani Martins, pelas sugestões pertinentes transmitidas na banca de qualificação, pelo carinho, paciência e disponibilidade em me ajudar durante todo o processo da pesquisa, e de suas aulas no estágio em que me acompanhou, das quais muitas conversas ficaram registradas na minha memória. Obrigada por seu conhecimento infindável que levarei comigo em minha prática profissional da docência. Você e suas obras são dignas de serem admiradas, por todos os profissionais, com louvor!

À Professora Doutora Maria Luisa Sprovieri Ribeiro, pelo conhecimento e sabedoria transmitidos na banca de qualificação, pela honestidade e compromisso para com a pesquisa realizada. Seus conselhos foram de grande relevância para o presente trabalho, os quais me despertaram o desejo em continuar nessa trajetória.

À Professora Doutora Edna Mattos que, em meio a tantos compromissos, aceitou o convite para ser a suplente da banca de qualificação, dando sugestões pertinentes em minha pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos, apoio, incentivo e coleguismo em minha trajetória profissional. Que possamos continuar juntas nessa jornada, demonstrando nossa garra em melhorar a educação inclusiva no Brasil.

Aos meus colegas, pela força e pelos momentos de descontração durante esse processo.

Aos meus amigos, Dirce Trainoti e Neuza Soares de Mello, pela amizade, apoio e companhia de sempre, pelas conversas animadoras que nos relaxavam ao enfrentarmos, juntos, essa etapa de nossas vidas.

Ao meu Pai, pelos momentos de paciência, além de acalantar meu coração, me levava esperança e me dava força para seguir com seus conselhos.

À minha irmã e amiga Rafaella Bellinato Scrivanti. Sem ela, seria impossível chegar onde cheguei. Obrigada pelo carinho, atenção, paciência e por deixar que eu, durante dois anos, entrasse na vida de vocês sem pedir licença. Amo muito você.

À Dirce Trainoti, pelos momentos vivenciados comigo durante a minha caminhada profissional. Obrigada pelos conselhos e pela paciência ao me ouvir. Obrigada por me acompanhar sempre.

À minha avó Terezinha, por ter me ajudado em um dos momentos mais difíceis que passei. Mesmo com suas dificuldades, estava ali prontamente.



Ao meu avô Frederico Bellinato, que me deixou há exatamente um ano, quando resolveu ir morar com DEUS. Agradeço a ele toda a minha alegre infância.

À minha avó Deo, que por muitas e muitas vezes me salvou ficando com as minhas filhas para que eu pudesse estar em São Paulo e realizar o meu sonho de ser Mestre.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, por sinalizar novos caminhos e ampliar referenciais importantes na trajetória acadêmica.

À Prefeitura Municipal de Londrina – Paraná, por autorizar a realização da pesquisa de campo em suas escolas. Meus sinceros agradecimentos às professoras participantes da pesquisa qualitativa.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie que, por meio do MackPesquisa, viabilizou recursos de apoio à pesquisa.

À Bolsa Capes que, em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, possibilitou seis meses de estudo isento da mensalidade.

"Eu permito a todos ser como quiserem e a mim como devo ser" (Chico Xavier).

“Cheio de boa vontade, buscava identificar-me com a impiedosa energia que move a história de nosso século, mergulhando em seus acontecimentos coletivos e individuais. Buscava alcançar uma sintonia entre o espetáculo movimentado do mundo, ora dramático ora grotesco, e o ritmo interior picaresco e aventureiro que me levava a escrever. Logo me dei conta de que entre os fatos da vida, que deviam ser minha matéria-prima, em um estilo que eu desejava ágil, impetuoso, cortante, havia uma diferença que eu tinha cada vez mais dificuldade em superar. Talvez que só então estivesse descobrindo o pesadume, a inércia, a opacidade do mundo – qualidades que se aderem logo à escrita, quando não encontramos um meio de fugir a elas.

Às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa” (Calvino Ítalo).

## RESUMO

Este estudo se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no Município de Londrina – Paraná, segundo depoimentos de quatro professoras da rede municipal de ensino. O objetivo central desta pesquisa foi o de sistematizar e analisar as formas de atuação dessas professoras do 1º ao 5º ano do ensino regular, do que de fato acontece em sala de aula com o aluno deficiente intelectual – as possibilidades e dificuldades, as adequações, material de apoio e cursos específicos aos profissionais da rede pública, para o atendimento do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Esta dissertação está composta por dois capítulos. O primeiro, referente à fundamentação teórica, é sobre a Educação da criança com deficiência intelectual com dados das relações históricas da educação especial no Brasil, suas características e transformações conceituais, até a proposta da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Descreve também dados sobre a deficiência intelectual, suas características, a questão do diagnóstico e avaliação e o posicionamento da avaliação educacional em concordância com a CIF, em contraposição ao posicionamento médico em concordância com a CID. No segundo capítulo, destaca as entrevistas realizadas no município com professoras da rede regular de educação, com uma coleta de dados que foi realizada no período de agosto de 2008 a junho de 2009, e com a autorização dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas foram gravadas. Os dados foram analisados a partir de categorias referenciadas no roteiro das entrevistas e organizados em quadro de convergências e divergências, em relação ao trabalho realizado no ensino regular com os alunos com deficiência intelectual. Foram coletados dados de quatro professoras da rede Municipal de ensino, que fazem o processo de inclusão em sua sala de aula. A análise evidenciou formas de trabalho pouco convergentes em escolas municipais que seguem ou deveriam seguir um padrão para o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, nas escolas pesquisadas. Uma grande surpresa foi o despreparo dessas professoras para o atendimento dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

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

## **ABSTRACT**

This study refers to the educational inclusion of students with intellectual disabilities in Londrina - Paraná, according to testimony from four teachers of municipal schools. The objective of this study was to systematize and analyze the performance of these types of teachers from 1st to 5th year of the mainstream of what actually happens in the classroom with the deaf student rights - the possibilities and difficulties, adjustments, material support and specific courses for professionals from the public, for the care of students with intellectual disabilities in regular education. This dissertation is composed of two chapters. The first, on the theoretical foundation is on education of children with intellectual disabilities with data from the historical relations of special education in Brazil, its characteristics and conceptual changes, to the proposal of inclusion of students with intellectual disabilities in regular education. It also describes data on intellectual disabilities, their characteristics, the question of diagnosis and assessment and placement of educational assessment in accordance with the CIF, as opposed to physician placement in accordance with the ICD. In the second chapter highlights interviews with teachers in the municipality of the regular education with a data collection was performed from August 2008 to June 2009, and with the consent of research subjects, the interviews were recorded. The data were analyzed based on the categories listed in the schedule of the interviews and organized in the framework of convergence and divergence in relation to work performed in regular education with students with intellectual disabilities. Data were collected from four teachers of municipal schools, which make the process of inclusion in your classroom. The analysis showed ways of working to somewhat in municipal schools that follow or should follow a standard procedure for the inclusion of students with intellectual disabilities in the classroom, the schools surveyed. A big surprise was the unpreparedness of teachers to see the students with intellectual disabilities in regular education.

Keywords: Inclusion, Disability Rights, Education Regular.

## RESUMEN

Este estudio se refiere a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en Londrina - Paraná, de acuerdo con el testimonio de cuatro profesores de las escuelas municipales. El objetivo de este estudio es sistematizar y analizar el rendimiento de estos tipos de profesores de 1 ° a 5 ° año de la corriente principal de lo que realmente sucede en el aula con los derechos de los estudiantes sordos - las posibilidades y dificultades, ajustes, materiales de apoyo y cursos específicos para profesionales de la opinión pública, para la atención de alumnos con discapacidad intelectual en la educación regular. Esta tesis se compone de dos capítulos. El primero, sobre la base teórica sobre la educación de los niños con discapacidad intelectual con los datos de las relaciones históricas de la educación especial en Brasil, sus características y cambios conceptuales, la propuesta de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la educación regular. También se describen los datos sobre la discapacidad intelectual, sus características, la cuestión del diagnóstico y la evaluación y la colocación de la evaluación educativa, de conformidad con el CIF, en contraposición a la colocación de médico de acuerdo con la CIE. En el segundo capítulo se destacan las entrevistas con los maestros en el municipio de la educación regular con una recopilación de datos se realizó desde agosto 2008 hasta junio 2009, y con el consentimiento de los sujetos de investigación, se grabaron las entrevistas. Los datos fueron analizados sobre la base de las categorías enumeradas en el calendario de las entrevistas y organizado en el marco de convergencia y divergencia en relación con el trabajo realizado en la educación regular con alumnos con discapacidad intelectual. Los datos fueron recogidos a partir de cuatro profesores de las escuelas municipales, que hacen que el proceso de inclusión en el aula. El análisis mostró que los métodos de trabajo que de alguna manera en las escuelas municipales que siguen o deberían seguir un procedimiento estándar para la integración de alumnos con discapacidad intelectual en las aulas, las escuelas encuestadas. Una gran sorpresa fue la falta de preparación de los profesores para ver a los alumnos con discapacidad intelectual en la educación regular.

Palabras clave: Inclusión, Derechos de los Discapacitados, de educación regular.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAMR	American Association for Mental Retardation
ACIL	Associação Comercial e Institucional de Londrina
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APS DOWN	Associação de Pais e Amigos dos Portadores da Síndrome de Down
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de DM
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIDID	Classificação Int. das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CID 10	Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão
CMTU	Companhia Municipal de Transito e Urbanização
DEFINET	Distúrbios de Eficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiente Mental
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quoeficiente Intelectual
SEED	Secretaria do Estado de Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESPE	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Número de alunos com deficiência intelectual atendimentos e número total de alunos.....	66
Tabela 2	Número de alunos da rede pública e da rede conveniada.....	66
Tabela 3	Número de estabelecimentos de ensino que ofertam os serviços de apoio.....	67
Quadro 1	Modelo teórico do retardo mental.....	73
Quadro 2	Identificação da professora.....	91
Quadro 3	Formação continuada em educação especial ou deficiência Intelectual.....	92
Quadro 4	Síntese da Categorização dos depoimentos das quatro professoras – convergências e divergências.....	99



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
<b>1 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	21
1.1 QUESTÃO HISTÓRICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	21
1.2 DELINEAMENTO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	33
<b>1.2.1 Diretrizes Nacionais: Legislação</b> .....	38
1.2.1.1 Estratégias para a educação do aluno com NEE .....	51
<b>1.2.2 Saberes e Práticas da Inclusão</b> .....	53
<b>1.2.3 Orientação do Estado do Paraná</b> .....	54
<b>1.2.4 Orientação do Município de Londrina</b> .....	67
<b>2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	71
2.1 NOMENCLATURA E COMO SE CARACTERIZA.....	71
2.2 A QUESTÃO DO DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO - CID E CIF.....	76
2.3 VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	79
<b>CAPITULO II – A PESQUISA</b> .....	88
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	89
2.1 PARTICIPANTES.....	89
2.2 LOCAL.....	89
2.3 PROCEDIMENTOS.....	89
<b>2.3.1 Contato inicial para seleção dos participantes</b> .....	89
<b>2.3.2 Coleta de dados</b> .....	90
2.3.2.1 Agendamento das entrevistas.....	91
2.3.2.2. Dados Coletados.....	91
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	92
<b>2.4.1 Primeira Etapa</b> .....	92
<b>2.4.2 Segunda Etapa</b> .....	93
<b>2.4.3 Terceira Etapa</b> .....	99
<b>2.4.4 Quarta Etapa</b> .....	101

2.5 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO CONSULTADO.....	104
<b>COMENTÁRIOS FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO 1 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 2 - REGIMENTO INTERNO DO CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO     ESPECIAL-CENESP.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 4 - ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR PREVENTIVA.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 5 - ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 6 - CONHECENDO E COMPREENDENDO A PESSOA COM     DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 7 - AVALIAÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ NA ÁREA DA DI.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO 8 - DECLARAÇÃO DE MONTREAL.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 9 - Proposta de Regimento Interno da 3º Conferência Municipal dos     Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 10 - AUTORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE 01 – ENTREVISTAS.....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu diante de incertezas que vieram se consolidando durante minha trajetória profissional como professora e diretora educacional em escolas Estaduais, Particulares e Centros de atendimento à pessoas com deficiência intelectual.

Desde 1996, tenho atuado como educadora passando por diversas experiências na Educação Básica. Comecei minha trajetória profissional ao terminar o curso de Magistério e iniciar o curso de Graduação em Pedagogia. Ingressei em Instituições Escolares, primeiramente, como professora do Ensino Fundamental (alfabetização), e em seguida, trabalhando com crianças de todas as faixas etárias da Educação Infantil. Logo após, tornei-me diretora da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Tamarana – Paraná e quatro anos depois assumi a direção da APS Down (Associação de Pais e amigos dos portadores da síndrome de down) em Londrina – Paraná. Já em 2006, ingressei como professora do Ensino Fundamental I, perpassando pela 2ª e 3ª séries, assim chamadas; além de atuar, concomitantemente, como professora substituta das demais séries do mesmo nível, com crianças que estavam no processo de inclusão no ensino regular, mas com sala de apoio, pelo Estado do Paraná.

Durante esse processo, aspectos relacionados às situações práticas de sala de aula me incomodavam. Professores insatisfeitos, sem vontade de continuar aprendendo, dificuldade em desenvolver uma aula que pudesse atender a todos sem distinção, que levasse o professor à reflexão, à investigação; em diversificar estratégias para ensinar com maior qualidade; além da deficiência nítida dos saberes específicos das disciplinas, que deixava a desejar uma aprendizagem significativa, tornando a aula superficial, desinteressante para todos os alunos, mais ainda para os que estavam inclusos.

Diante disso, senti a necessidade de ampliar e obter um conhecimento mais aprofundado, de investigar a questão da deficiência intelectual no ensino regular, especificamente com depoimentos de professoras da rede municipal de ensino. Surgiram, então, diversas indagações: Como falar da inclusão no ensino regular, sem referência ao seu contexto histórico? Seria possível, sem apresentar as etapas

do conhecimento sobre a educação especial e os diferentes interesses sobre essa área? Os conceitos nela envolvidos foram articulados? Na história da educação especial, da deficiência intelectual, qual foi o papel do pedagogo? Por que a dificuldade, hoje, de conseguir articular os métodos de ensino para adaptá-los? Como está, hoje, a inclusão no ensino regular de crianças com deficiência intelectual? Os professores voltaram seus olhares para a inclusão? Qual a situação que estes educandos se encontram, hoje, nas escolas regulares?

Partindo dessas indagações, decidi ingressar no Mestrado para aprofundar meus estudos. Durante o curso, as disciplinas responderam às minhas preocupações e contribuíram para as minhas reflexões sobre o processo de inclusão no ensino regular das pessoas com deficiência intelectual. Foi durante esse percurso, em meio às dúvidas e incertezas, que pude clarear minhas idéias e planejar minha pesquisa. Cabe aqui comentar que pelo programa de mestrado ter o caráter interdisciplinar, foi possível investigar aspectos históricos que possibilitaram uma visão mais abrangente do objeto de estudo.

Defini dessa forma o objeto de pesquisa, conforme segue: “Sistematizar e analisar depoimentos de professoras sobre como está sendo desenvolvido o processo inclusivo no município de Londrina, nas escolas regulares. Tornaram-se, assim, objetivos desta pesquisa:

Geral:

- Sistematizar e analisar depoimentos de professores do 1º ao 5º ano do ensino comum, sobre o que fazem com os alunos com deficiência intelectual, que estão em sua sala de ensino regular.

Específicos:

- Sistematizar e analisar:
  - Os sentimentos e concepções sobre a experiência de ter um aluno com deficiência intelectual em classe de ensino regular;
  - Os recursos e materiais utilizados com o aluno com deficiência intelectual;
  - As concepções sobre a situação do aluno com deficiência intelectual, em sala de aula, no aspecto social e de escolarização;
  - As concepções sobre a adaptação curricular e o uso que dela é feito;
  - As auto-avaliações das professoras sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual.

A relevância desta investigação deve-se à necessidade de, como educadores, termos consciência do que estamos fazendo e de que forma estamos interagindo com a educação de nossos alunos especiais, pois todos nós somos sujeitos no ato de produzir saberes, de compreender e de transformar a realidade. Realidade essa, que vivemos em uma sociedade do conhecimento, na qual precisamos nos adaptar às mudanças e quebra de paradigmas sociais que trazem desafios para dentro das instituições escolares.

Diante disso, realizei uma análise da literatura, documentos, e uma pesquisa qualitativa, que proporcionaram um estudo mais aprofundado em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular nas escolas municipais de Londrina-Paraná.

A partir desse estudo, pesquisei e sistematizei o histórico da Educação Especial no Brasil e sua evolução até os dias atuais. Para tanto, utilizei como referencial autores estudiosos da área da Educação Especial, e Deficiência Intelectual.

Com essas premissas, investiguei quatro escolas do município de Londrina de pequeno porte, com o intuito de realizar com diferentes professoras uma entrevista semi-estruturada, partindo de um roteiro. Para realizar esse estudo, solicitei autorização da Prefeitura Municipal de Londrina e a autorização das professoras para a gravação de seus relatos, possibilitando através da análise desses dados compreender o que fazem com alunos com deficiência intelectual, que estão em sua sala de ensino regular.

Nesse sentido, o presente trabalho foi estruturado nos capítulos que se seguem:

*O Capítulo 1, Fundamentação Teórica:* Diz respeito aos momentos histórico-sociais da educação especial no Brasil, seu delineamento no processo inclusivo, e as suas diferentes abordagens documentais que regem o processo de adaptação curricular nas escolas regulares do município pesquisado. Ainda concentram-se nesse capítulo, todos os aspectos da deficiência intelectual, as relações de avaliação e diagnóstico e as vertentes que deram origem à educação das pessoas com deficiência intelectual ainda nos hospícios e hospitais do Brasil. Este capítulo seguirá com informações sobre as condições que são requeridas para a inclusão do aluno deficiente intelectual no ensino regular hoje, e as reais estruturas de adaptação curricular, abordando Freinet e Montessori.

*O Capítulo 2, A Pesquisa:* Depoimentos de quatro professoras sobre o percurso atual do processo de inclusão, na cidade de Londrina-Paraná. Todo percurso metodológico desta pesquisa, os participantes, o local onde foram coletados os dados da pesquisa qualitativa, como foi a coleta destes dados e de que forma se deu, a análise dos dados , finalizando com o cronograma da dissertação.

*Considerações,* diz respeito à análise e às considerações finais sobre a situação de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular e a relevância do trabalho de análise de depoimentos de professoras que vivenciam esse processo educacional na cidade de Londrina.

## **CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

#### **1.1 QUESTÃO HISTÓRICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Os dados que apresentaremos estão fundamentados em obras de alguns autores, conforme segue. Mazzotta (2005), referente a história e políticas públicas na educação especial no Brasil, com argumentos importantes, não apenas sobre a história da educação especial no Brasil, mas a história da educação do deficiente intelectual, suas relações e movimentos na sociedade. Ribeiro (2003), referente a perspectivas da escola inclusiva no Brasil, abordando os movimentos atuais e as movimentações escolares. Jannuzzi (1985), sobre a luta pela educação do deficiente mental no Brasil.

Serão utilizadas as nomenclaturas: deficiência mental e deficiência intelectual, de acordo com os autores em suas escritas. Jannuzzi (1985, p. 15) justifica a terminologia de que faz uso, conforme segue:

Estou usando os termos “deficiente mental”, “excepcional”, “retardado”, “retardado mental”, “atrasado intelectualmente”, “atrasado mental”, como similares. As preocupações iniciais que tive em procurar a palavra que mais se tivesse consagrado em relação a essas crianças, e/ou que se mostrasse menos pejorativa, foram perdendo a relevância à medida que penetrei no estudo do problema.

A autora apresenta então a história da educação especial no Brasil, e em destaque do deficiente intelectual, que surgiu a partir das necessidades dos movimentos dominantes da sociedade, até que movimentos populares começassem a reivindicar seus direitos diante da educação.

A história da Educação especial mostra que a ausência dos deficientes intelectuais na sociedade se deu em virtude da falta de apreço dado a eles e às diferenças, levando a sociedade a escondê-los por acreditar que eram verdadeiros incômodos. Isso é ilustrado no pensamento Goergen (1985 apud Jannuzzi, 1985, p. 10), quando afirma:

Posteriormente, na medida em que a organização escolar primária foi obtendo impulso, mas sempre na sua retaguarda, também foram tomadas as primeiras iniciativas no sentido de se organizar escolas para o deficiente mental. A exemplo do que ocorre com a educação em geral, torna-se patente um estreito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de organização e reprodução da sociedade.

Os autores citados trazem contribuições essenciais para este capítulo, bem como para todo este trabalho, sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual no ensino regular, nas Escolas do Município de Londrina, no Paraná. São abordadas as relações da história da educação especial, até a adoção da terminologia deficiência intelectual. Estão implícitos nessa exposição os conceitos de cultura e das ações humanas que oferecem condições na estrutura social para a construção de identidade da pessoa com deficiência e de sua inclusão no ensino regular.

Mazzotta (2005, p. 27-28) expõe com muita clareza toda a emersão da educação especial no Brasil e no mundo. O autor destaca o início da educação especial no Brasil, e as influências de movimentos iniciados na Europa e Estados Unidos.

No Brasil os primeiros atendimentos a deficientes físicos, visuais e deficientes mentais, iniciaram no século XIX. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências.

[...] O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D.Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº. 1428, D.Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Assim, a princípio a educação especial estava voltada para a deficiência visual, estabelecendo seus ensinamentos apenas nessa área da deficiência, graças às grandes influências do Instituto de Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII.

Alguns anos após a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, D.Pedro II criou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também por influência francesa. Hoje é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Para Jannuzzi (1985) as medidas tomadas com a abertura dos institutos, além de precárias, não atendiam as reais necessidades da época. A população de



deficientes auditivos e deficientes visuais ultrapassava em muito o número de vagas propostas na ocasião.

Mazzotta (2005, p. 29) ainda explicita que:

Desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a "educação literária e o ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 e 14 anos.

Nesta ocasião já eram visados os trabalhos manuais às pessoas deficientes visuais e auditivas, sempre priorizando o trabalho em oficinas, para estabelecer um ofício, como: sapataria, tricô, crochê, marcenaria, entre outros que pudessem visar um aprendizado profissionalizante. O atendimento pedagógico ou médico pedagógico também era estabelecido nestas instituições. Já na deficiência intelectual essa iniciação se deu de forma calada, de acordo com Jannuzzi (1985, p. 19):

A educação dessas crianças surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. Essas idéias já estavam presentes em alguns movimentos como a Inconfidência Mineira (1789); a Conjuração Baiana (1817), que reunira numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc.; a Revolução Pernambucana (1827); e foram acentuadas, sobretudo a partir da independência.

Ainda em seus pensamentos, a autora (Ibid. p, 20) explicita que: "A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembléia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento". Gilberta Januzzi nos mostra que a educação neste momento da história era precário e direcionado apenas aos filhos da elite. Ainda falando sobre a Educação no Brasil, Jannuzzi relata que a Constituição de 1824 prometia:

a "instrução primária e gratuita a todos" como inerente ao direito civil e político do cidadão. Aliás, a educação popular foi proclamada nas discussões da Assembléia, mas o máximo que foi feito por ela foi a decretação da lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, uma das últimas a serem legisladas nesse conjunto de reformas da educação (ibid. p. 20).

Sem recursos nem educação para todos, o momento era de angústia. Jannuzzi ainda coloca que:

Acompanhando este desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes mentais encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram às instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824 (Título II, Art.8.º, item 1.º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral (Ibid. p. 20).

Os direitos à educação não eram vistos e a forma como a sociedade conduzia as deficiências eram discriminatórias. Jannuzzi ainda coloca que dezanove anos mais tarde o Governo começou a voltar seus olhos para os “excluídos”, concretizando alguns feitos na sociedade, como a instauração de algumas instituições no país, tais como o Instituto dos meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos, começando assim no Brasil maiores especulações a respeito das deficiências de uma forma geral. Isso despertou o interesse de profissionais por estudos na área, como o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo então imperador.

Os atendimentos era dados, até então, apenas aos deficientes visuais e auditivos, quando surgiu em Salvador, na Bahia, no ano de 1874, no Hospital Juliano Moreira, oferecendo atendimento ao deficiente intelectual. Mazzotta (2005, p. 30), no entanto, alerta a esse respeito, explicando que:

Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Indicadores revelavam a não assistência pedagógica educacional em relação ao deficiente mental, e sim atendimentos voltados apenas às ações médicas e trabalhos científicos sobre as deficiências, no começo do século XX.

Jannuzzi (1985, p. 23), sobre o atendimento oferecido ao deficiente intelectual assim referiu-se:

É provável que tais instituições tenham surgido para atender casos mais graves de anomalias, isto é, de deficientes mentais que, devido a comprometimentos orgânicos e mentais globais, fossem, sobretudo, ou mais acentuadamente, problemas médicos, percebidos claramente pela família e pela comunidade, bem fora das expectativas sociais.

Alguns títulos ilustram essa situação, tais como: “Da educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, “A educação da infância Anormal da Inteligência no Brasil”, e “Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência”.

Reiterando essa autora, Ribeiro e Baumel (2003, p. 42) relatam das poucas heranças documentais:

A história do atendimento a pessoas excepcionais na antiguidade conta com pequena e esparsa documentação disponível. Sabe-se que era predominante a filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser “expostas” ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para sociedade.

Com todas as tendências e situações expostas até o momento, não explicitamos ainda a relação do cristianismo nas concepções sociais voltadas a pessoas com necessidades especiais. As autoras vêm novamente colocar algumas situações que emergiram na história mexendo com a vida dessas pessoas de forma indigna, como:

Com a doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedoras de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver confinados. Desse período constam relatos de tortura e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas (Ibid. p. 42).

Mazzotta (2005, p. 31) evidencia transformações históricas quanto às concepções e procedimentos:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências.

Apenas três destas instituições eram voltadas à deficiência intelectual e as demais, às outras deficiências. Destas instituições especializadas no Brasil, a maioria estava estabelecida em diversos estados brasileiros, resultando em aumento de ações e descobertas sobre as diferentes deficiências. Grandes nomes estavam

relacionados às instituições especializadas no Brasil, como: Colégio dos Santos Anjos (Joinville, 1909), Escola Rodrigues Alves (Rio de Janeiro, 1905), Sociedade Pestalozzi (Rio de Janeiro, 1948), Instituto de Cegos da Bahia (1936), Escola Especial Ulisses Pernambuco (1941), Instituto Paranaense de Cegos (Paraná, 1944), Lar-Escola São Francisco (1943), entre tantas outras instituições que poderiam ser citadas neste trabalho, como sendo o início da educação especial em nosso país, constituindo um gancho essencial para que a sociedade pudesse então começar a estabelecer algum tipo de vínculo com essa população.

Mazzotta ainda assinala a importância destas instituições:

Seja por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda pelo papel desempenhado na evolução da educação especial, alguns destes estabelecimentos de ensino e instituições especializadas, bem como outros que não constaram desta relação, devem ser mais bem conhecidos (ibid. p. 32).

Com toda essa quantidade de instituições no Brasil, o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, só se deu mais concretamente no período entre 1957 a 1993. Começaram nesse período as iniciativas a favor da educação especial oficialmente no país. Muitas foram realizadas, começando pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. O autor salienta que:

Instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro, tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional. A intenção era de que se estabelecesse o ensino especial no país, podendo massificar suas ações especializadas para essa população. Muitas ações também foram desenvolvidas em diversas partes do Brasil com um único propósito de reconhecimento e melhor atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em suas diversas deficiências. Entre essas ações estavam algumas instituições que ainda hoje desenvolvem seu trabalho, voltado ao ensino especializado (ibid. p. 49).

O autor ainda destaca a campanha de 1960, quando cita:

Outra campanha foi instituída em 1960, desta feita por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, pelo Decreto nº. 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao Gabinete e do Ministro

da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (Ibid. p. 51).

A CADEME teve a principal finalidade de estabelecer no Brasil o direito do cidadão com necessidades educacionais especiais, através de um decreto no artigo 3º impondo que todos teriam direito à reabilitação, educação e treinamento que fosse necessário, sem distinção de sexo ou idade, em território nacional:

Com a instituição da CADEME, foi criado um *Fundo Especial* de natureza bancária, em conta no Banco do Brasil S.A sob responsabilidade do diretor executivo. Tal fundo Especial deveria ser constituído por dotações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados, Municípios e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições e legados particulares; contribuições de entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras; venda eventual de patrimônio da campanha, além de dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação (Ibid. p. 53).

Desta forma a educação especial começou a ter maior força na sociedade, contando com ações que propiciavam uma integração mais atuante. Após a criação da CADEME, o então Ministério de Educação aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destacando pontos importantes encontrados e estabelecidos na lei, como: o atendimento especializado a cada deficiência, a responsabilidade da educação em relação aos aspectos complementares no atendimento da mesma, a frequência do educando sempre que necessário nas instituições especializadas.

A Lei 9.394/96 garante a possibilidade de adaptar a clientela de educação especial, sempre que necessário, no ensino regular. Em uma citação, a LDB destaca a importância da 93.94/96, quando, em seu artigo V da Educação especial destaca que:

Art.58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 28).

A LDB 9.394/96 (ANEXO 1), apresenta em seus incisos 58, 59 e 60 para a inclusão, a preferência pelo ensino regular sempre que possível nesta modalidade de ensino, traçando uma trajetória fiel, do que deverá ser a

inclusão no ensino regular. Contudo, a Lei 9394/96 garante que as instituições de ensino deverão se adequar sempre que necessário dentro do seu currículo, métodos, técnicas e recursos, para atender a todos. Segue em seu parágrafo único a seguinte afirmação:

§ único O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Ibid. p. 29).

Esse parágrafo assinala o início de uma atuação de reconhecimento das pessoas com necessidades educativas especiais e de uma ação social, ao conduzir a educação especial para alcançar maiores patamares e estar nas discussões relacionadas à educação. Mazzotta (2005, p. 54) destaca o comentário do Presidente da Federação Nacional das APAE's, Dr. Justino Alves Pereira, sobre o reconhecimento da educação dos excepcionais, começando a se fazer presente nos comentários e nas iniciativas políticas: "A pouco era uma atividade igualmente excepcional, tem sido objeto de atenção do MEC e do Conselho Federal de Educação no sentido de cercá-la de garantias que respondam por seu êxito". Na esperança que estudos e pesquisas dêem subsídios para uma educação especial de qualidade para todos, Mazzotta (2005, p. 54) salienta abaixo, situações políticas que envolvem diretamente a educação especial e a união de forças para que a educação especial inclusiva seja reconhecida e coberta de ações favoráveis para seu crescimento, enquanto modalidade de ensino:

Além disso, cita alguns pareceres do Conselho Federal de Educação sobre diversos aspectos da educação especial e salienta a "constituição, pelo Sr. Ministro, de um Grupo de Trabalho que deverá reunir esses e outros elementos para delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da Educação de Excepcionais.

De acordo com esse autor, foi sendo construída a história da educação especial no Brasil com a abertura de instituições, criação de grupos de pesquisas, e com a elaboração de trabalhos voltados especificamente à educação especial. Uma das iniciativas foi a vinda do norte-americano James Gallagher, especialista em educação especial em 1972, para a apresentação do Relatório de Planejamento

para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, para definição e estruturação da educação especial no Brasil.

Tal relatório integrou os estudos do Grupo-Tarefa, cujos resultados contribuíram para a criação, no Ministério da Educação e Cultura, de um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (Ibid. p. 55).

O CENESP foi criado em 1973, para promover e garantir a melhoria nos atendimentos dados aos “excepcionais” em todo território nacional, e suas atividades eram supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (ANEXO 2).

Voltado para ações exclusivamente na Educação Especial, o CENESP passou a ser a Secretaria de Educação Especial – SESPE, criada dentro das estruturas do Ministério da Educação, com seu primeiro secretário da Educação Especial o Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, que não tivera anteriores atuações na educação especial. Um ato histórico tornava-se a criação desta secretaria, mas já mesclando os interesses políticos, com a nomeação do então secretário e ex-deputado federal. Começava então a grande mescla de interesses em torno de órgãos públicos e suas gerações de renda. A SESPE, sendo decretada uma secretaria, foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, conforme assegura Mazzotta posicionando-se em relação a essa transferência.

A transferência do órgão específico de Educação Especial, do Rio de Janeiro para Brasília, parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder sobre a educação especial (Ibid. p. 59).

Esse movimento histórico abordado, revela parte da miscelânea de idéias e intervenções que foram ao longo da história dando força a alguns movimentos e dificultando o progresso de outros, na educação especial no Brasil.

Ademais, estruturas que foram formadas ao longo dos anos, com uma luta muito grande, na tentativa de criar e conduzir instituições que pudessem dar suporte às deficiências, fazem parte deste processo histórico que a Dissertação aborda, principalmente na deficiência intelectual.

É importante situar historicamente a deficiência em seu modelo de homem da sociedade, que prioriza a condição de contribuição para a produção. Para Jannuzzi (1985, p. 14) fica claro que:

Perceber isso faria desvanecer o otimismo ingênuo de tentar colocar a educação como a redentora do deficiente; elucidaria para o educador os limites do tempo histórico, envolvendo não só a própria conceituação de seus alunos, isto é, os que para ele fossem encaminhados, mas também as angústias, as exigências das famílias e da comunidade em geral em torno de seu trabalho na escola. Seria, pois necessário fazê-lo perceber as “amarras” do momento de sua atuação pedagógica que tornavam seu aluno mero produtor de bens de troca (mercadorias), ao mesmo tempo em que criavam para ele, educador, o desafio de contribuir para tornar possível a vida do deficiente, embora ironicamente ele fosse considerado como tal, também, embora não só, pelas próprias expectativas enraizadas naquela sociedade.

Cabe nesse resgate da história, perguntar em que momento a sociedade foi preparada para aceitar as diferenças dessas crianças. Refletir sobre o significado do “ser diferente”, nos remete a observações plurais de intercâmbios históricos, culturais e suas relações de confusão no mundo. São conflitos vividos diariamente, são situações que envolvem o futuro, mas que não garantem viabilizações, mas sim expectativas e projeções desconhecidas. Qual a vinculação entre educação e sociedade para estabelecer e propor ações voltadas ao deficiente intelectual na escola? Esta pesquisa tem o intuito de tentar averiguar o que realmente está sendo viabilizado hoje na educação

A trajetória da educação especial no Brasil evidencia a influência das Políticas Internacionais como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, ao ilustrar que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reorganizou-se ao receber novas perspectivas, discutidas nas reuniões Internacionais

Acreditamos que a influência maior foi a de Salamanca, e a colocamos como forma de apresentar nesta dissertação a força que este documento traz em si, sobre a política e as práticas mais coerentes a serem adotadas na área das necessidades educativas especiais, deixando clara as afirmações e reafirmações que consolidam o direito de todos à educação, independente das diferenças:

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e reconhecendo,



como prova desde envolvimento, a participação ativa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

As propostas que regem as discussões em Salamanca são claras ao afirmar algumas situações vistas no sistema regular de ensino como fundamentais para inclusão de nossos alunos, como:

Acreditamos e proclamamos que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias,
- Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam a eficiência, numa ótima relação custo-benefício de todo o sistema educativo (Ibid. p. 2).

O documento que está sendo apresentado nesta dissertação (ANEXO 3), revela sobre suas idéias plausíveis e importantes decisões para luta internacional pelo direito do cidadão com necessidades educacionais especiais e para educação inclusiva. Com fortes ações e parcerias como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defende a proposta da convenção pelo direito de todos à educação.

Esta polêmica situação da educação faz parte de um processo histórico cultural que nos levará as muitas discussões, reflexões anos de trabalho, podendo ainda assim não alcançar o processo de inclusão descrito nos documentos analisados.

Fizemos um recorte da Declaração de Salamanca para que ficasse ainda mais claro aos leitores desta pesquisa, que as propostas expostas pelo documento são reflexos da união de dirigentes e representantes de vários países, que juntos estabeleceram as propostas determinadas. Nesse sentido podemos notar que:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e

social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementados não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Ibid. p. 2).

A citação abaixo, de Salamaca, foi destacada pela professora Dr<sup>a</sup>. Ribeiro (2003, p. 47) em seu livro a fim de mostrar a importância de Salamanca no processo inclusivo na sociedade, citando que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. [...] As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Existe imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social.

Ribeiro (2003, p. 49), em seu capítulo “A escola que se projeta”, também assegura:

Hoje a escola inicia sua busca para o estabelecimento de um espaço educativo aberto, diversificado, permitindo o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos e profissionais. Neste sentido, a Educação Especial amplia seu campo de atuação quando visa trabalhar com todos, na intenção de analisar, sugerir, adaptar e compor a utilização dos recursos favoráveis do meio escolar na promoção do desenvolvimento de todos.

O profissional da educação assume a convicção de que todos são capazes de aprender e de que o pressuposto de sua aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos. Desse modo, o aluno precisa de ambientes estimuladores, não estereotipados. O conhecimento que o aluno vai adquirir depende da riqueza das experiências que lhe forem oferecidas.

Assim, nesta pesquisa esse resgate da história, visa clarear se há ou não ligação do que se valoriza na sociedade com as propostas em educação, educação especial e o que é viabilizado.

## 1.2 DELINEAMENTO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Apresentaremos neste item a inclusão escolar no ensino regular e a forma como vem ocorrendo esse ensino hoje em nossa sociedade. Daremos início com as palavras de Ribeiro (2003, p. 41) quando a autora expõe a seguinte situação:

O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.  
A perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação.

A bibliografia especializada, conforme apresentada no item 1.1, mostra que as discussões sobre a educação especial não são recentes em nossa sociedade e que vivemos situações que evidenciam dificuldades na viabilização dessa modalidade de ensino, em conflito a todo instante com valores e padrões sociais.

Para esmiuçar mais essa temática, as Diretrizes Nacionais, Estaduais e Municipais serão expostas a seguir contextualizando esta dissertação a fim de dar subsídios para entender e elencar o que os professores fazem em sala de aula com o deficiente intelectual, considerando os documentos, os materiais e as cartilhas que lhes são entregues como fonte de apoio ao trabalho de inclusão no ensino regular. Assim, alguns documentos elaborados pelo MEC, que fazem parte da Legislação Nacional e constituem diretrizes da educação especial no Brasil, serão apresentados neste item, como fonte de informação.

Um deles, é o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo grupo de trabalho, nomeado pela Portaria Ministerial nº. 555, e prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Este documento que aborda a Política Nacional na Educação Especial foi organizado com a intenção de estabelecer a concepção sobre a inclusão no mundo, enfatizando que ela parte dos direitos humanos ligados diretamente à sociedade, cultura e Estado.

O delineamento da Política Educacional apresentado traz as relações de quebra de paradigmas estabelecidos em sociedade, em prol do direito de todos de poderem estar juntos, sem que haja discriminações entre seus membros.

Além disso, explicações sobre as providências oficiais referentes a inclusão foram explicitadas nesse documento sobre a situação das escolas:

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 (BRASIL, 2008, p. 5).

Também, o próprio documento traz uma citação referente a etapas anteriores à proposta de inclusão, assinalando a necessidade de ações de apoio fora do ambiente escolar para acompanhamento do aluno:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades (Ibid. p. 6).

Além disso, garantir o atendimento à diversidade humana é proposta básica da educação especial, conforme destaca o Plano Nacional de Educação PNE, como proposta de metas:

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Ibid. p.6).

A citação acima aborda uma proposta instaurada em 1961 que teve sua de Lei 4.024/61, substituída pela Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN, diferente da proposta anterior, e não se apresenta capaz para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular em suas diversas deficiências. Não sustentando essa situação, a própria Lei encaminha esses alunos às escolas de ensino especializado.

A luta pelo ensino regular em 1961 - histórias que envolvem diretamente a educação e seu currículo - não consegue então sustentar suas ações voltadas ao processo de inclusão no ensino regular. Desta forma, a idéia de inclusão no ensino regular busca influências de muitos autores, como: Maria Montessori, Freinet entre outros, como uma das referências Europeias, que apresentaremos com uma maior intensidade nesta Dissertação, dizendo que:

Com o passar dos anos, constatou deficiências na educação de seu tempo e passou a utilizar seu método em crianças comuns, em escolas regulares, obtendo um excelente resultado. O Método Montessori foi difundido através da "Pedagogia Científica", síntese das suas idéias sobre educação; seu campo de trabalho foi a escola criada por ela em um bairro de operários chamada "Casa dei Bambini", onde aplicou seu modelo de ensino, contrariando os procedimentos tradicionais adotados na época (CONTEÚDO ESCOLA, 2004, p. 1).

Em consequência as abordagens da década de 60, e suas tentativas para o processo de inclusão, em 1988 a Constituição Federal trouxe aparatos que buscavam romper o preconceito e garantir o direito de todos, como veremos a seguir:

Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e , garante, como dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, p. 6).

Outros movimentos foram aparecendo a partir desta determinação e consagrando então, que as crianças com necessidades educacionais especiais fossem matriculadas no ensino regular, tais como: a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), e adendos na Lei que envolve o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçando que:

Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p. 7).

Posteriormente, com a Lei nº. 8.069 (BRASIL, 1990), em seu artigo 55, começa então o processo de inclusão no ensino regular fazendo com que o sistema político se organizasse para isso.

Como o sistema de ensino não conseguia dar assistência ao aluno especial, tivemos em 1994 a publicação da Política Nacional de Educação Especial, criando o acesso de “Integração Instrucional” já com suas condições revistas a priori para tentar modificar o quadro da educação especial, para um quadro inclusivo no ensino regular no Brasil:

Orientando o progresso de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, p. 7).

Com estas determinações voltadas à mudança em 1994, a esperança para uma educação inclusiva crescia cada dia. Reafirmando a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB, com a seguinte afirmação:

Em mais uma organização Política a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, no seu artigo 59, preconiza que sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades: assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (Ibid. p. 8).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 2º, fazem referências a procedimentos:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

A Política nacional para Inclusão em sua seqüência de fatos pré-estabelecidos pelo sistema, como o PNE – Plano Nacional de Educação, na Lei nº.10.172 (BRASIL, 2001b) aponta:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Visando reiterar essa perspectiva cabe referência a convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956/2001 afirmando os direitos humanos para todos, com especial interpretação na reformulação educacional, em suas diferentes formas de interpretar o acesso à escola:

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA OS ESTADOS PARTES NESTA CONVENÇÃO:  
Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001c).

Uma situação intrigante sobre as políticas na educação especial é dos poucos acertos e das muitas utopias a respeito da inclusão, hoje no ensino regular. A bibliografia apresentada mostra dados contraditórios, nos próprios documentos nacionais e internacionais sobre a inclusão no ensino regular. Bueno, Mendes e Santos (2008, p. 43) fazem referência a essa situação entre as políticas nacionais e internacionais que envolvem a inclusão, destacando que:

A inclusão escolar é hoje o tema mais candente das políticas educacionais em todo mundo. Isso fica evidente quando constatamos a sua incidência nas grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas acadêmica e de cunho técnico-profissional.

Daremos continuidade às exposições documentais de nível Nacional, para entender ainda melhor o suporte à educação especial concedido pelos órgãos competentes,

para que seus profissionais da educação possam fazer o processo de inclusão no ensino regular.

### **1.2.1 Diretrizes Nacionais: legislação**

Neste ponto da pesquisa focalizamos a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Capítulo V, o artigo 59, frisando que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades: currículos, métodos, técnicas, especificamente o que se refere o currículo, e apresentando questões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), formulados especificamente para educação especial e adaptação curricular, foram apresentados aos profissionais da educação como forma de ação no processo de inclusão nas escolas, com o intuito de se seguir um plano de ação para a inclusão nas escolas regulares.

Elaborado em Brasília no ano de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, surgiu como um documento visando unicamente a integração de todos independentemente da sua região, considerando a grande miscigenação existente no Brasil e a sua complexidade cultural.

Em uma consideração o documento explicita que:

Buscando subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram o presente material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998, p. 13).

Os Parâmetros relatam ainda que: “enfrentar esse desafio é condição essencial para atender a expectativa de democratização da educação em nosso país e as aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso”.

O documento revela também a necessidade de:

[...] dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar as adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras



peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

As afirmações indicam que a viabilização das adaptações curriculares também implicam dificuldades:

É indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios e inquestionáveis demandas socioculturais. O que se pretende, numa fase de transição onde os avanços são inquietamente almejados, é o enfrentamento desses desafios mantendo-se a continuidade entre as práticas passadas e as presentes, vislumbrando o porvir; é procurar manter o equilíbrio cuidadoso entre o que existe e as mudanças que se propõem (Ibid. p. 17).

A citação acima em poucas palavras define um pouco sobre as possibilidades e os limites do processo de inclusão no ensino regular e as bases para uma mudança consciente, para o alvo principal que são as pessoas com necessidades educativas especiais.

Ao se referir a educação especial, o documento se diz amplo a nível Nacional e expõe que: “conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania” (Ibid. p. 21).

Toda trajetória documental sobre a inclusão no ensino regular, vem mostrando que as instituições especializadas devem estar aptas para atender prontamente as necessidades que não fazem parte do âmbito escolar, estas são chamadas pelos Centros de Apoio como parte “terapêutica”, e visam os atendimentos fonoaudiológicos, de fisioterapia, de terapia ocupacional, assistência social, psicologia e psicopedagogia.

Além disso, palavras consistentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não deixam dúvida quanto à importância das parcerias em seus diferentes aspectos relatando que:

Os parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações (Ibid. p. 23).

A atenção à diversidade, palavra base descrita no documento, foca principalmente as relações sociais, sócio culturais em todo a aspecto inclusivo no ensino regular.

É uma proposta elaborada com o foco totalmente voltado à instituições de ensino regular, confiando em seus empenhos como instituição, em suas obrigações diante do documento, como sociedade e como escola, em todo âmbito educacional. Em aspectos gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial, apresentam as diferentes formas existentes na sociedade que se enquadram como diversidade, isto é, "diferença".

Aspectos considerados importantes no processo de adaptação curricular apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial, serão apresentados a seguir nesta dissertação como forma de informação ao leitor. Destacando o seguinte pensamento:

O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos, é central para a escola e associa-se a própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce – ou deveria exercer – a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere (Ibid, 1998, p. 31).

Este documento apresenta o currículo como um guia escolar, orientador de atividades, determinante na ação pedagógica. Seria correto afirmar que o currículo deve ser equiparado a um guia? Um guia nos leva a imaginar algo pré-estabelecido que deva ser seguido para que não aconteçam erros no percurso! Serão também estabelecidas neste guia formas de atuação generalizada?

Continuaremos a análise do documento desenvolvido pelo MEC para nortear a educação quanto às suas ações para educação especial. Segue uma citação afirmando o que foi discutido acima:

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (Ibid. p. 31).

O MEC afirma a necessidade de se estabelecer uma educação para todos, viabilizando a especificidade de cada um, e que estas deverão ser atendidas no ambiente escolar.

Mantoan (2006, p. 44) destaca seu pensamento a esse respeito: “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”.

O documento destaca a importância do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, tendo-o como ponto de partida para uma trajetória pedagógica de sucesso. Esse documento deverá operacionalizar o currículo e colocar algumas sugestões (ANEXO 5) como fonte importante de informação.

Seguiremos com as perspectivas do MEC para a adaptação curricular no ambiente institucional, fazendo a ligação com autores de renome na educação especial/deficiência intelectual. Segundo o documento, as adaptações curriculares provêm de dados das situações educacionais da prática:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo (BRASIL, 1998, p. 33).

De uma forma positiva a adaptação é sugerida para sanar as dificuldades dos educandos dentro e fora do processo de inclusão. A adaptação curricular ainda tem o sentido de análise em relação ao currículo. Focaremos a sustentabilidade de adequação educacional, para que as mudanças sugeridas para inclusão possam ser desenvolvidas em um programa curricular, dinâmico, sustentável, aberto as modificações.

Para que o ambiente seja rico de oportunidades educacionais, alguns cuidados deverão ser tomados pelos professores, no que diz respeito à inclusão, conforme o documento elaborado pelo MEC:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo (Ibid. 1998, p. 31).

As atividades deverão ser mediadas pelo professor atento a atitudes de igualdade. A adaptação curricular deverá acontecer a partir do mesmo material utilizado pelos demais alunos. O nível de abstração ou a demora de respostas a serem dadas ao professor pelo educando que está realizando a atividade será o diferencial da inclusão. A proposta inclusiva é exatamente esta: conteúdos iguais, manipulados pelo educador a partir das necessidades e individualidades de cada educando. Nesses aspectos estão diretamente ligadas às ações cognitivas, ações motoras, manipulação de objetos, entre outros aspectos determinantes para que o professor possa estabelecer a atividade, ou seja, possa adaptar a mesma atividade ao educando, considerando todos os aspectos citados nesta dissertação, por Freinet e Montessori.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As adaptações curriculares apóiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 1998, p. 31).

As adaptações sugeridas para adaptação em sala de aula são classificadas pelo MEC como adaptações menos significativas, pois são elaboradas por pequenas modificações do dia-a-dia no currículo escolar, mudanças simples e tidas como corriqueiras elaboradas pelo próprio professor em seus planejamentos pessoais. Encontra-se em anexo nesta pesquisa (ANEXO 4), um quadro explicativo sobre as adaptações curriculares não significativas do currículo escolar.

Essa adaptação está diretamente ligada à forma como o professor agirá em sala de aula, chamadas de adaptações organizativas. Determinando por exemplo como o aluno poderá ser colocado em sala de aula, estabelecendo as relações com os demais, a organização didática deste profissional será de suma importância, propondo ao educando incluso atividades interessantes e incentivando-o a participar delas. Outras ações como a organização do tempo, também deverá ser levada em consideração.

Alguns exemplos serão expostos a seguir sobre as adaptações relativas aos objetivos a serem priorizados em sala de aula, seguindo as observações deste documento.

Valorizar, principalmente, a permanência com colegas e grupos que favoreçam o desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem, da criança inclusa. Em alguns momentos a proposta de inclusão tenta ser libertadora.

Um aspecto importante é a atenção, para o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família, sabendo que a família como alicerce principal neste processo deverá sempre estar preparada para estas situações, tanto nos aspectos positivos como negativos.

As relações de ensino e aprendizagem deverão ser levadas em consideração. Uma atuação em conjunto da instituição de ensino será importante para que este educando possa ter seu rendimento e as suas avaliações curriculares, tendo como referência o currículo regular.

A relação entre ambiente/aluno e vice-versa deverá ser flexível para que de diversas maneiras, sempre em caráter processual, permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão, seja elaborado e reelaborado quando necessário o meio onde este educando incluso está inserido.

O tipo de conteúdo e atividade de aprendizagem deve visar principalmente a socialização, a inclusão, a atenção individualizada e a relação conteúdo-capacidade.

As organizações de infra-estrutura são muito importantes, estas deverão estar voltadas para o atendimento às dificuldades de cada educando em particular, sempre dentro de suas reais necessidades.

Visar de forma colaborativa a estrutura da sala de aula, a preparação metodológica de ensino-aprendizagem, para que o professor possa de forma adequada trabalhar as especificidades deste educando sempre propondo a ele as adaptações necessárias, sem que seu material seja diferente do das crianças que estão em sala.

Esta prática simples de adaptação requer uma visão inteligente acima de tudo, do profissional que a irá desempenhar. Esta deverá ser inclusiva e não exclusiva. O aluno deverá se sentir inserido ao meio, com isso seu material deverá ser o mesmo que os dos demais alunos, suas atividades as mesmas que dos demais alunos,

sendo esta a única forma de anunciarmos que há inclusão, não visando seus aspectos sociais apenas, mais também os intelectuais.

A estrutura organizacional, a didática em sala de aula, organização física, tempo flexível e a disposição de mobiliários, deverão ser peças-chaves na organização de idéias e na atuação dos profissionais.

A proposta de inclusão torna-se fácil e simples uma vez que o profissional que for desempenhar esta tarefa tenha no mínimo boa vontade. Adaptações não significativas estão aqui expostas sobre avaliação, viabilizando o uso de técnicas diferenciadas para elaboração desta avaliação, argumentos simples, que possam atender às exigências do educando em questão.

Esta dissertação visa um aprofundamento sobre as diferentes formas de adaptação propostas não só pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como as Adaptações Curriculares Significativas (ANEXOS 4 e 5) e outras maneiras de se adaptar utilizando o próprio currículo imposto pelo sistema e a criatividade diante das dificuldades encontradas. Entre elas estarão em destaque:

- Níveis de Adaptações Curriculares;
- Adaptações relativas ao Currículo da Classe;
- Adaptações Individualizadas do Currículo;
- Adaptações de acesso ao Currículo;

Os Parâmetros solicitam a organização do currículo escolar voltado aos aspectos culturais e a heterogeneidade de cada região, colocando sua interpretação para uma adaptação correta da seguinte forma:

A compreensão de currículo como um território político que esteja intrinsecamente comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versa a teorização educacional crítica, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento e a cultura, enfatizando-o como prática cultural e prática de significação (BRASIL, 1998, p. 31).

Estes aspectos são importantes no processo cultural de formação do professor e deverão ser estabelecidos pela sociedade, para que o esquema educacional deixe de ser formatado, atendendo com isso apenas a uma clientela, aquela que não foge das regras sociais. Mantoan (2008, p. 59) coloca em seu artigo “Ensinando a Turma toda: as diferenças na escola”, sua posição em relação às instituições de ensino, e comenta:

Embora a palavra de ordem seja melhorar o nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos.

No início desta dissertação abordamos diferentes documentos nacionais, regionais e municipais, que pudessem acima de tudo nos orientar diante do processo inclusivo do deficiente intelectual no ensino regular.

Constatamos diferenças entre argumentos que fogem da realidade das salas de aula hoje no Brasil. No âmbito nacional os Parâmetros abordam as adaptações como um guia e de forma muito sucinta, sendo substituído mais tarde por outro documento, por falta de informações, para a inclusão no ensino regular. Nos subitens à frente, 1.2.2 discutiremos as adaptações no Estado do Paraná e no subitem 1.2.3 discutiremos as adaptações em Londrina.

Acreditamos ser necessário ao lado do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o profissional da educação volte os seus olhares para as especificidades do indivíduo. A Inclusão será sempre um problema a ser resolvido, enquanto, em sala de aula, não trabalharmos com a heterogeneidade, as diferenças.

Ademais, serão expostos alguns conceitos como o de Mazzota, de argumentos a favor de condições para viabilizar a inclusão.

Em uma das suas obras Mazzota (1982, p. 15) com a atenção voltada ao âmbito institucional escolar, faz referência ao desenvolvimento pleno do deficiente intelectual.

Se tem em vista que a educação se justifica pelas características essenciais do ser humano, pela sua possibilidade de “modificação” e “desenvolvimento interior” e não apenas “exterior, como dos outros seres vivos, entende-se que as suas condições fundamentais são as mesmas para todo homem, embora os seus meios sejam diversos.

Quando são oferecidas condições à educação transformadora, capaz de dar ao indivíduo autonomia para recriar seus valores e suas capacidades de ação diante das situações, o sujeito torna-se peça integrante do processo. Fica valorizada a importância, de sua participação, em situações corriqueiras que acontecem em sala

de aula. Serão condutas como estas que deverão ser levadas em consideração no quesito inclusão escolar, conforme Mazzota (2002, p. 10) argumenta:

Entendo que a inclusão é à base da vida social onde duas ou mais pessoas se propõem a, ou têm que, conviver; já que muitas vezes o convívio não depende apenas da vontade individual. E, conviver implica a presença de duas ou mais pessoas.

O autor aponta também o perigo de permanecer a educação especial, apenas, como uma boa idéia, alertando que a educação está repleta de boas idéias não concretizadas ou sem sucesso. Considera ainda que:

O desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1996, p. 11).

O processo inclusivo deverá ir muito além, como salientar o autor. Requer mudança de perspectiva na educação.

Não poucas vezes, diversas situações identificadas como de educação especial nada tem de especial e outras, ainda, sequer poderiam ser consideradas educacionais. Em cada contexto da educação especial formal há que serem definidas as especificidades que se pretende garantir e os meios para tal. É preciso, através de estudos científicos, procurar conhecer melhor a clientela que está sendo atendida, bem como a que se encontra fora do atendimento organizado, a fim de se atuar no sentido da provisão dos recursos necessários para o bom desempenho desta modalidade de ensino, no conjunto das ações voltadas para universalização do ensino fundamental (MAZZOTTA, 1996, p. 200).

As propostas de ensino estão voltadas para a construção de um planejamento curricular especial diferente para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais. As propostas existentes estão desprovidas do principal sentido que é a organização curricular adequada a sua clientela, visando o seu bem estar e atendendo as suas necessidades, e não fixada em um padrão idealizado, que venha a requerer alunos homogêneos. O autor ainda considera que:

À medida que essa idéia for, de fato, sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que



há de especial na “educação especial” e, conseqüentemente, no “currículo especial” se converta em um dos elementos de uma ação socioeducacional global, que assegura, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessita (MAZZOTTA, 1987, p. 118).

Mazzotta (1987) deixa muito claro as considerações ao ser diferente, é necessário elaborar currículos e adaptá-los de modo a atenderem as necessidades dos alunos, afinal somos sujeitos diferentes uns dos outros e todos em nossas especificidades precisamos de adaptações.

O autor, em poucas palavras, referindo-se aos profissionais da educação e aos aspectos culturais que os envolvem, delinea questões para esclarecer por que o processo de inclusão ainda não se fez compreender no Brasil.

Segue a consideração do autor, sobre a inclusão da educação especial no ensino regular:

Nos últimos anos tem havido, de fato, certo esforço no sentido de incluí-la como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral. No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social, econômico e cultural em que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção (Ibid. p.13).

Prosseguiremos nossas considerações referentes às adaptações curriculares no ensino regular, retomando propostas educacionais que ilustraram respeito às características físicas e mentais das crianças.

Muito antes da nomenclatura “Inclusão”, já fazia parte da história da educação, pessoas que pensavam no bem-estar da criança. Alguns educadores utilizaram de muita sabedoria e boa vontade para criar formas de educar com criatividade e respeito, crianças “anormais”, dando-lhes condições educacionais para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Dois autores são essenciais para sustentar essas afirmações, assinalando o início do trabalho realizado com as pessoas com deficiência intelectual. As propostas educacionais de Freinet e Montessori constituem exemplos de respeito às características das crianças para seu desenvolvimento integral e participação social. Foram educadores que buscaram e propiciaram condições para o desenvolvimento individual e social de seus educandos.

Celestin Freinet, que viveu de 1889 a 1966, criou sua pedagogia em um cenário de profunda desigualdade social, oriunda da primeira e da segunda guerra mundial. Foi, assim, levado a uma grande luta durante toda sua prática pedagógica, para construir uma caminhada contra as desigualdades sociais proporcionadas pelo sistema capitalista.

Maria Montessori, italiana, médica que viveu de 1870 a 1952, deu início a um trabalho com crianças especiais, ainda na clínica da universidade. Sua pedagogia relacionava-se à normatização e envolvia o corpo, o espírito, a inteligência e a vontade do educando em realizar suas atividades, com a chamada pedagogia da vontade e da atenção.

As obras desses educadores foram desencadeadas mais de trinta anos antes da Declaração da Educação para Todos, em 1990, e da luta a favor da inclusão ocorrida a partir da Declaração de Salamanca, em 1994. São assinalados a seguir pontos de suas obras que poderiam ser tomadas como condições de viabilização da inclusão.

Resgatamos das propostas de Freinet e Montessori pontos de semelhança com as metas programadas da adaptação curricular para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Freinet, na época de recessão, entre a primeira Guerra Mundial (1914 -1918) e a segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) sustentou suas ações pedagógicas e sofreu muitas perseguições durante toda sua vida. Costa (2006, p. 27) relata sobre a técnica de Freinet.

A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social. O autor defende ainda que é através das experiências que as crianças chegarão ao verdadeiro conhecimento. Para isso acontecer, as escolas deverão se adaptar ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim, que elas alcancem com a máxima exuberância, seu destino de homem.

Ao transmitir o sentido de igualdade entre as crianças, Freinet desenvolvia a inclusão em uma época que nem sequer era feito uso desta nomenclatura, traçando um alicerce de conceitos e conhecimentos partindo do que os educandos tinham para lhe dar, e fazia disso o despertar do interesse dos educandos.

Por acreditar que o interesse da criança não estava na escola e sim fora dela, Freinet idealizou a forma maior de atuação pedagógica, o centralizar o educando à diferentes situações, como as aulas passeios, os textos livres, o livro da vida, a auto-avaliação, entre outras situações que Freinet acreditava serem importantes para o desenvolvimento das crianças.

Freinet (2004, p. 2) destacou a importância dos caminhos a serem trilhados pelos educadores em uma pedagogia adaptativa, explicando que:

Por certo, os caminhos que ele indica nem sempre estão perfeitamente aplanados; ainda não são estradas largas, uniformes, calçadas e asfaltadas, mas na maioria das vezes, trilhas no flanco das montanhas, que serpeiam de clareira em clareira, ao assalto dos colos e dos picos. Mas essas trilhas existem cuidadosamente balizadas, com seus refúgios e abrigos. Caberá justamente a vocês melhorar seu traçado e sua textura, para transformá-las em caminhos seguros, que os bons operários do futuro poderão seguir confiantes.

As experiências como as que Freinet propõem para a educação, oferecem sugestões para a adaptação curricular no ensino regular. O senso de cooperar, participar, ajudar e trabalhar são formas que deverão ser realizadas pela pedagogia no ato de incluir. Conforme Costa (2006, p. 27):

Neste sentido, Freinet (1973) defende a idéia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Esses são aspectos que propiciam a inclusão e condições que despertam interesse pelo processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Não muito diferente de Freinet, Montessori trabalhou com sua pedagogia estabelecendo a autonomia do educando, mas dando ênfase aos seus aspectos biológicos.

Montessori considerava que a vida é desenvolvimento, e quem deveria estabelecer este desenvolvimento era a educação. Ligada ao movimento da escola nova, Montessori foi contra os métodos tradicionais de ensino, de transmissão de conhecimento, acreditando que este método não respeitava os mecanismos de evolução das crianças. Pedagoga e médica, Montessori iniciou seus estudos muito cedo em Roma aos cinco anos de idade. Tornou-se mais tarde, em 1826, a

primeira médica italiana na área de psiquiatria, atendendo crianças com problemas de atrasos no desenvolvimento, recusando-se a aceitar que tais crianças não fossem capazes de aprender.

Maria Montessori não concordava com o ensino da época, sempre baseado na memorização e na disciplina que, segundo ela, podava a criatividade das crianças. Defendia que os educandos devessem desenvolver seus trabalhos em sala de aula de maneira individual, de acordo com seu ritmo e levando em consideração que cada educando tem seu próprio desenvolvimento e que é preciso ser respeitado. Isso faz com que seu método crescesse na Itália, dando origem a “Casa de Bambini”, inaugurada em 1907, em Roma no Bairro de San Lorenzo.

Constante investigadora; dita várias conferências sobre os métodos educativos para crianças afetadas por deficiências mentais. Cria em Roma a Escola Ortofrênica, da qual foi diretora até 1900. Sua primeira “Casa de Bambini”, foi inaugurada em 1907 e se converte na origem do método educativo Montessori (MARIA MONTESSORI, 2009)

O mundo despertou para a obra de Montessori, em virtude dos atendimentos que ela dava às crianças com deficiência intelectual, na Itália. Começaram as solicitações para que ela fosse dar cursos para professores, nos Estados Unidos, Espanha, Londres, e o olhar do mundo voltou-se para o método Montessori.

A proposta educacional de Freinet e Montessori constituem ilustrações de condições que propiciam a espontaneidade da criança, para o respeito ao seu limite intelectual, emocional. Evidenciaram de forma concreta - o ensino por objetos, jogos de estímulos manuais, visuais, de concentração - o que os documentos expostos sobre PCN propõem: despertar na criança com deficiência intelectual desenvolvimento de seu potencial, autonomia sobre suas ações.

Not (1979, p. 131) sintetiza as contribuições de Freinet e de Montessori ao afirmar que:

O método natural de Freinet recusa toda a ação exercida do exterior sobre o aluno, para ensinar-lhe, por artifício, aquilo que ele poderia aprender muito melhor naturalmente por sua própria ação, tal como aprendeu a falar e a andar, isto é, por si mesmo e em resposta às necessidades expressamente sentidas [...] Para que o aluno seja o autor do seu próprio desenvolvimento, deve-se centrar o estudo na criança e não mais no adulto. A atividade auto-educativa do aluno tem assim sua origem em suas tendências e necessidades profundas; mas essa referência concerne não somente às modalidades de aquisição ou de formação; refere-se também à escolha das atividades e, em conseqüência, aos conteúdos. Trata-se, como mostra Montessori, de uma verdadeira inversão entre o adulto e a

criança: o mestre sem cátedra, sem autoridade, quase sem ensino; e a criança transformada em centro de atividade, que aprende sozinha, livre na escolha de suas ocupações e de seus movimentos.

Essa breve referência às propostas de Freinet e Montessori teve como objetivo ilustrar as diferenças e heterogeneidades das crianças. Essa consideração constitui condição para a apropriação das adaptações dos parâmetros curriculares para atender às diferentes necessidades dos alunos, conforme é apresentado no item seguinte.

#### 1.2.1.1 Estratégias para a educação do aluno com NEE

As adaptações curriculares estão voltadas para os alunos com NEE. Nesta dissertação são focalizados PCNs como elo fundamental no processo de inclusão do deficiente intelectual no ensino regular, para que se possa fazer algo pelo educando no momento da inclusão. São apresentadas diferentes formas de adaptação curricular como as de pequeno porte, médio porte e grande porte, apenas para aquele aluno que requer ou demonstra essa carência no âmbito escolar. Seguindo essas condições propostas pelo documento (BRASIL, 1998, p. 33) destacamos a seguinte informação:

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliações, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender;
- Como e quando aprender;
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno.

O documento se refere à participação integral dos vários setores que envolvem a escola como instituição escolar. Um apoio que é ir além da sala de aula, e que se estende aos corredores, estruturas físicas e sociais da instituição.

As formas apresentadas neste documento sobre o currículo, já citadas anteriormente, voltam a caracterizar a adaptação como:

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

- Atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;
- Desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração (BRASIL, 1998, p. 32).

Aspectos sobre as definições para adaptação curricular serão encontrados nesta pesquisa como já havíamos abordado anteriormente.

As adaptações curriculares são consideradas peça fundamental nas diversas estruturas escolares, em projetos políticos pedagógicos, currículo de classe, adaptações individualizadas do currículo, em todos os seus níveis educacionais.

A proposta extensa de adaptação abrange todas as deficiências, mas estaremos dando ênfase a Deficiência Intelectual, que é a base de pesquisa deste trabalho e na forma de adaptação curricular que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial propõem para a deficiência intelectual.

Seguindo as diretrizes documentais, são citados a seguir itens que merecem atenção no ensino de alunos com deficiência intelectual:

- Ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinho, oficinas etc.;
- Desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia (BRASIL, 1998, p. 47).

É bastante sucinta a adaptação curricular proposta pelo MEC para a deficiência intelectual, ficando apenas com poucas informações, frente às ações requeridas do professor para atendimento ao aluno com deficiência intelectual no âmbito institucional.

Retornamos aos Parâmetros Curriculares, suas últimas abordagens para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, quanto à diversificação, sobre o currículo e a organização dos sistemas de apoio:

Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovam o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. São elementos de apoio, dentre outros:

- As pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio);
- Os recursos físicos, materiais e ambientais;
- As atitudes, os valores, as crenças, os princípios;
- As deliberações e decisões políticas, legais, administrativas;
- Os recursos técnicos e tecnológicos;

- Os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados (BRASIL, 1998, p. 53).

Entre outras situações que estão diretamente ligadas a essa área de apoio as pessoas com necessidades especiais, estão as questões da avaliação.

O processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares.

Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar:

- Os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- O nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- O estímulo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender) (BRASIL, 1998, p. 57).

Dando continuidade a esta dissertação continuaremos abordando a estrutura de documentos que foram implantadas na educação especial, em momentos em que se discutiam novas metas e estruturas para o processo de inclusão. Em seguida daremos ênfase ao documento pela Secretaria de Educação Nacional, como uma continuidade aos Parâmetros Curriculares, já abordados acima.

### **1.2.2 Saberes e Práticas da Inclusão**

Segundo o documento do estado do Paraná, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, este documento que aqui será apresentado “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2006), foi a segunda proposta para a substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Educação Especial, na tentativa de amenizar as críticas que foram ao longo dos anos depositados nele. Estará explícita nesta dissertação no item abaixo, que se refere os documentos do estado do Paraná, maiores informações sobre as críticas feitas aos Parâmetros.

Os documentos na íntegra estão iguais, apenas com a mudança de duas nomenclaturas, o nome inicial do Documento e a mudança da palavra adaptação, para adequação curricular.

Constatamos também uma grande preocupação nesta segunda edição do Documento, que é o estudo programado para os profissionais da educação. Seu início está organizado com cinco atividades que faz com que o profissional da educação tenha que estudar o documento para poder fazer as análises que estão sugeridas nas atividades. São atividades direcionadas, com prazo estipulado para seu início e final.

Essas informações expostas deverão ser direcionadas tanto ao âmbito escolar como familiar. A família neste processo é parte integrante e fundamental para o bom desempenho deste educando no ensino regular.

Finalizaremos esta apresentação documental sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, acreditando em uma visão ampla que se tem organizado para a real tentativa de fazer acontecer a inclusão no ensino regular no Brasil.

A pesquisa dará continuidade às relações políticas voltadas à inclusão no ensino regular em todos os seus níveis de atuação, considerando que este trabalho está voltado à inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular na cidade de Londrina – Paraná, no quesito inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.

### **1.2.3 Orientação do Estado do Paraná**

Estaremos dando continuidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), no Estado do Paraná e reiterando a importância da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Capítulo V, o Art. 59, os sistemas de ensino que assegurarão aos educandos com necessidades especiais, especificamente ao que se refere ao currículo.

Serão abordados neste item alguns documentos referentes a organização curricular do Estado do Paraná frente à inclusão no ensino regular. Voltado à reflexão do processo inclusivo no Estado, foi desenvolvido no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná, o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para Construção de Currículos Inclusivos. Este documento foi elaborado com intuito de substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com



Necessidades Educacionais Especiais, pela Secretaria de Educação Fundamental, no ano de 1998.

O documento vem dar um norte no que se refere à ação do professor em sala de aula com o aluno incluso e visa sua utilização levada a sério por todos os professores da rede Estadual do Paraná, com intuito de chamar a atenção dos professores para um currículo democrático, uma referência a democracia na educação do Estado expondo que: “Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (PARANÁ, 2006, p. 5).

Além disso, estudos sobre as diferentes áreas do conhecimento que envolve a educação especial foram estudados e analisados a fim de dar maior suporte considerando que:

Assim, discutimos cada nível de ensino, desde as orientações às outras redes de ensino, como é o caso da educação infantil, em relação aos primeiros anos do ensino fundamental (municipalizados), que tiveram seus materiais enviados, diretamente às Secretarias Municipais de Educação, até as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que se encontram, em sua maioria, vinculados à rede estadual (Ibid. p. 7).

Desta forma o documento se coloca com a intensão maior de apostar na formação continuada, de estar dando o primeiro passo para a mudança do ensino paranaense. Abordagens sobre as diretrizes da educação especial foram consideradas como marco para construção do currículo inclusivo. Conforme o documento expressa abaixo:

A compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral é recente e exige das famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas um novo olhar sobre o aluno com necessidades educacionais especiais.

Buscamos um olhar em que valores como compreensão, solidariedade e crença no potencial humano superem atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças. Convidamos a um olhar que inspire a educação na e para a diversidade, em que currículos que marginalizam as diferenças dêem espaço à construção de práticas curriculares calcadas no compromisso com a pluralidade das manifestações humanas presentes nas relações cotidianas da escola (Ibid. p. 9).

A busca pelo olhar diferente da sociedade começa então a ser expresso neste documento, revelando como já anteriormente em outros documentos nesta pesquisa, que as relações culturais estão ligadas e que antes de qualquer modificação estrutural a ser organizada, devemos ter em mente que este é um processo lento e precisa ser encarado de tal forma como assinala o documento:

No entanto, a construção dessa nova ética social é um processo complexo e de longo prazo. Envolve mobilização coletiva, pois é assim que se provocam mudanças sociais. Nesse percurso, exige-se disposição para dialogar, confrontar idéias e valores, compartilhar experiências, articular ações e não negar, jamais, o passado. Não neguemos a construção histórica que possibilita, atualmente, vislumbrar novos caminhos, refletir sobre erros e acertos e propor alternativas para superação de práticas que não mais respondam as necessidades sociais (Ibid. p. 9).

Isso evidencia que o Estado do Paraná não se coloca contra os princípios educacionais das escolas especiais, mas aborda a flexibilização do currículo como um todo no sistema. Ainda salientamos sua posição quando este se apresenta da seguinte forma:

Vale destacar que a Educação Especial, como integrante dos sistemas educacionais, é modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas deferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino. No entanto, o desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais, seja em escolas regulares, seja em escolas especiais, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se concretiza na análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições (Ibid. p. 9).

Observamos já no início da apresentação sobre a posição do Estado do Paraná no que se refere inclusão no ensino regular, que sua posição de cautela é a todo instante relacionada com seus princípios históricos. Fica ilustrada, na citação a seguir, que sempre é colocada a responsabilidade dos atos no Estado, diante da inclusão.

Assim concebemos e praticamos uma inclusão educacional responsável no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, como oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional. Sobretudo, não negamos nossa história, em que o direito à vida, à convivência social e, em um passado recente, à educação escolar de qualidade para os alunos com

necessidades educacionais especiais foram construídos pela ação de muitas mãos. Todas elas são importantes e valorizadas nas Diretrizes para a Educação Especial do Estado (Ibid. p. 10).

Uma trajetória histórica vem documentada, colocando o porquê das ações no Estado por uma educação para todos, visão essa posta diante do cidadão, de sua história e da história a ser construída.

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas das Secretarias de Educação (Ibid. p. 15).

Seguiremos com alguns princípios que regem este documento:

Como propósito, o Departamento de Educação Especial, responsável pela orientação da política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, passa a apresentar as bases filosóficas, teóricas e metodológicas que norteiam as Diretrizes Curriculares para a educação Básica, no que se refere ao acolhimento e reconhecimento das diferenças desses alunos no contexto escolar, para a efetivação de seu processo de aprendizagem e participação social (Ibid. p. 16).

O Governo do Estado do Paraná visou apresentar a proposta da Secretaria de Estado da Educação - SEED do Paraná, destacando o Estado como pioneiro, com a sua secretaria de Educação Especial, afirmando ainda:

Esse marco histórico guarda um significado para a compreensão atual da Educação Especial, já que as concepções sobre a natureza do atendimento realizado, que o antecederam e o sucederam, relacionam-se uma complexa luta de interesses decorrentes das transformações políticas e econômicas porque passaram as diversas formações sociais. Deve-se entender o momento histórico que difundiu a Educação Especial como integrante do sistema de ensino em meio às mesmas contradições existentes no contexto geral de educação, decorrentes de suas formas de participação na sociedade capitalista, constituída na dimensão da práxis do trabalho social (Ibid. p.16).

Como característica principal o documento vem apresentando toda abordagem histórica que anteriormente nesta pesquisa já citamos em seu primeiro capítulo. Ainda podemos afirmar que, o que está exposto na citação acima, faz parte de uma sociedade líquida. Todas as transformações, as reelaborações documentais, que

substituem umas às outras, fazem parte desta liquidez. Pois não estamos em uma proporção sólida da sociedade para que tenhamos a certeza do que deveria nos reger diante da educação, estes são aspectos globais e estão diretamente ligados ao nosso cotidiano.

São situações que fazem parte da globalização, industrialização, capital. É interferência direta em nossas tendências voltadas à educação. Principalmente quando nos referimos a educação inclusiva.

Retornamos ao documento do Estado do Paraná, e caminharemos rapidamente pelos relatos históricos citados pela Secretaria de Estado da Educação-SEED, com algumas referências a mito, segregação e suas influências diretas nas perspectivas inclusivas no Paraná.

Desde a concepção metafísica, que relacionava a deficiência ao sobrenatural, em que pessoas nessas condições eram tratadas como a personificação do mal, sendo passíveis de torturas e morte para expiação dos pecados, até os séculos da Inquisição Católica que se seguiram, apenas reforçou-se a mística da divindade a respeito das pessoas com deficiência.

Os primeiros modelos para explicação das anomalias físicas, mentais ou sensoriais, decorrentes de deformações congênitas ou doenças graves que acometiam as pessoas, foram buscados na mitologia e no sobrenatural, durante séculos. Na Idade Média essa crença foi intensificada, concebendo-se a deficiência como obra e intervenção direta de Deus ou de outros seres superiores, seja sob a forma de castigo para expiação de pecados, ou seja, sob a forma de benção quando privilegiados pelo dom da vivencia ou do milagre da cura (Ibid. p. 17).

As concepções expressas na citação estão ligadas ao período pré-científico que decorreu por toda a idade Média. O documento assinala as diferenças decorrentes do contexto.

Ao final do século XVI, na Europa, em função do desenvolvimento das forças produtivas e das novas formas de elaboração do conhecimento dela decorrentes, foram lançadas as sementes que operariam mudanças significativas em relação a esse grupo de pessoas no convívio social, três séculos mais tarde (Ibid. p. 18).

Verificamos na história descrita pela SEED, que as relações científicas só vieram à tona com a medicina no final do século XIX. Todos os movimentos médicos científicos se deram na Europa em passos lentos. Cabe nesse sentido referência ao menino selvagem, e o precursor da educação especial Jean Itard.

A partir deste marco histórico, a educação especial começa então a se propagar, nas suas diferentes formas de organização, em outras partes do mundo sobre a influência Européia.

Os aspectos políticos que envolvem este documento valem ser conferidos, por suas várias perspectivas, para a real organização feita e refeita pelos poderes públicos, sobre os documentos elaborados para a educação especial, conforme citação a seguir.

A partir da década de 1980, inúmeras leis foram aprovadas, organismos internacionais sistematizaram documentos norteadores das políticas públicas, grupos sociais organizaram-se politicamente e ganharam força nas reivindicações em torno da igualdade de direitos e oportunidades, ocasionando uma revolução nos instrumentos jurídicos (Ibid. p. 26).

Compromissos com a educação para todos começaram a emergir na sociedade, forçando a sociedade a enxergar o “OUTRO”, com suas especificidades.

No Brasil, o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão educacional é a Constituição Federal de 1988 (CF) na qual se explicita, pela primeira vez, que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além desse claro indicador integrador, a CF estabelece diretrizes para tratar a Educação Especial como modalidade de educação escolar obrigatória e gratuita, ofertada também em estabelecimentos públicos de ensino, de maneira a propiciar aos alunos com deficiência os benefícios aos demais alunos e a integração das escolas especiais aos sistemas de ensino (Ibid. p. 26).

Algumas reuniões internacionais com Jontiem – Tailândia, Salamanca (1994), Declaração de Madri (2002), de Dakar (2000), entre outras, facilitaram em se fazer cumprir algumas determinações nacionais.

Tais documentos abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender as suas necessidades nos contextos escolares comuns (PARANÁ, 2006, p. 26).

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, afirma todas as ações propostas pelas Declarações acima citadas, organizando em seus artigos 58, 59 e 60, a educação a alunos com necessidades educativas especiais, com preferência no ensino regular, conforme ilustra a citação a seguir.

Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os alunos com necessidades especiais como o público a que se destina essa modalidade de educação.

Estabelece-se, também, de forma inovadora, a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a oportunidade de articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino. Desfaz-se, assim, o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como Subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente posto (Ibid. p. 27).

Além disso, a experiência que o Estado do Paraná apresenta suas ações voltadas às instituições, como Apaes, com atendimentos aos deficientes intelectuais.

Outro dado interessante é que por constituir a única possibilidade de atendimento especializado nos municípios, passou a incorporar, além da deficiência mental, alunos com deficiências sensoriais, além dos chamados distúrbios de comportamento e/ ou emocionais (Ibid. p. 31).

A Educação Especial no Paraná começa a ir para outros atendimentos além das APAES, a partir de 1970, com algumas estruturas criadas para o auxílio à educação especial no estado, como os Núcleos de Educação Regional. E em um segundo momento dessa história, buscava-se ações que pudessem mobilizar a classe de professores a terem menor resistência à inclusão. Este era um ponto que se sobressaia fortemente sobre a classe de professores.

Ações mais contundentes em relação a mudanças na perspectiva do trato das políticas inclusivas, naquele momento, foi o primeiro Concurso Público para a Educação especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Essa ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada (Ibid. p. 34).

Com esse suporte Político Pedagógico, os profissionais da educação começaram a contribuir mais no cenário da educação especial do Paraná sobre a perspectiva inclusiva que estava presente naquele momento da história. O Estado do Paraná se colocava neste período como responsável e efetivo diante da inclusão no país.

Neste momento o Paraná propunha uma inclusão que não seria limitada apenas às pessoas com necessidades educativas especiais, e sim a todos.

Não se admite, portanto, continuar-se a ouvir declarações em que a escola inclusiva seja caracterizada apenas como aquela que possui matriculados em suas turmas alunos com deficiência, ainda que continue a apresentar altos índices de evasão e repetência, grande número de analfabetos funcionais, ou alunos marginalizados por sua condição de pobreza extrema ou pela cor de sua pele, entre outras situações de exclusão e fracasso (Ibid. p.38).

A inclusão para “Todos” que faz apologia à inclusão total ou radical, fazendo com que todos tenham acesso ao ensino regular e que lá sejam respeitados e vistos como indivíduos que aprendem em diferentes ritmos, como qualquer outro aluno no ensino regular. Ainda na inclusão para “Todos” o documento salienta que nesta abordagem inclusiva os profissionais da educação devam respeitar a individualidade de cada um, independente de suas especificidades.

Outro aspecto inclusivo que o documento analisado apresenta é a “Inclusão Condicional”, que requer algumas atitudes e ações dos órgãos competentes como veremos a seguir:

É considerada a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuírem o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (Ibid. p. 38).

Entre estes dois paralelos o Estado do Paraná apresenta sua proposta de ação diante da inclusão chamada de “Inclusão Responsável”, adotada pelo Paraná com a seguinte perspectiva:

Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de inclusão responsável. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidade efetiva de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (Ibid. p. 39).

Reafirmando esta proposta, o Estado do Paraná relata que:

Assim, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta

lingüística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais (Ibid. p. 39).

Com sua proposta definida, o Estado do Paraná apresenta seu trabalho inclusivo e seus segmentos de atendimento especializado colocando-o da seguinte forma:

Define que a oferta de serviços e apoios especializados, em Educação Especial, destina-se a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais permanentes, em função de:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências/ ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;

- dificuldade de comunicação e sinalização, demanda o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocego, cegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral (Ibid. p. 44).

Todos os atendimentos apresentados são estruturados no Estado, contando com a ajuda e o apoio constante dos professores. Estes por sua vez são capacitados, inseridos nesta abordagem com muita seriedade, pois preferem não ter acesso a essa área da educação que é a educação especial. A recusa ainda é muito grande, o medo do novo, a ausência de informações e a sensação de incapacidade tomam conta dos profissionais da educação.

O documento assinala a tendência em educação especial dada pela psicologia:

O inegável véis clinico-terapeutico que marcou as práticas da Educação Especial, historicamente, esteve fortemente orientado por contribuições das teorias psicológicas em seus encaminhamentos, em detrimento da reflexão crítica acerca da incorporação das concepções e modelos advindos das diferentes tendências pedagógicas no contexto institucional (Ibid. p.46).

E também enfatiza como a influência da psicologia refletiu no sistema educacional.

Esse processo de psicologização da Educação Especial determinou a organização de um currículo distinto daquele desenvolvido para a escolarização formal dos demais alunos, com práticas diversas, em naturezas e objetivos, da educação regular (Ibid. p.46).

Dessa forma a deficiência intelectual era conduzida em práticas curriculares da seguinte maneira:



Na área da deficiência mental, fazia parte da rotina escolar organizar atividades que obedeciam a uma seqüência previamente estabelecida de dificuldades a serem supridas pelos alunos, determinada pelo critério de seu grau de abstração, envolvendo uma hierarquia de experiências cognitivas como a sensação, percepção, conceituação, generalização e assim por diante, de modo a atenuar o déficit intelectual dos alunos (Ibid. p. 46).

Como um modelo instrumental de apoio às deficiências, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná oferece serviços de apoio pedagógico especializado, como as Classes Especiais e as Escolas Especializadas. Proporcionando aos alunos com deficiência intelectual um atendimento com profissionais especializados em contraturnos. Entretanto, salientaremos o apoio voltado à pessoa com deficiência intelectual:

Destacam-se alguns serviços de apoio pedagógico especializados ofertados pela SEED/DEE, no contexto regular de ensino.

- Sala de recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental.
- Classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas.
- Escolas Especiais.
- Classes Hospitalares.
- Atendimento Domiciliar (Ibid. p. 54).

Finalizamos assim essa seqüência de informações sobre o Documento “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos”, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, do Estado do Paraná. É importante salientar a iniciativa da Secretaria de Educação do Paraná de introduzir os documentos “Cartilhas”, criados e distribuídos aos professores da rede Estadual de Ensino diante da educação especial. Entre estes referenciais denominados de Cartilhas, encontramos documentos que relatam situações importantes com pessoas com necessidades especiais: como proceder com esse indivíduo, formas de prevenção, causas da deficiência, como identificarem.

Esta Cartilha, denominada “Conhecendo e Compreendendo a Pessoa com Deficiência”, que foi elaborada em Curitiba no ano de 2006, aborda situações importantíssimas que a sociedade precisa saber sobre a deficiência intelectual. Este documento está nesta dissertação (ANEXO 6) com as informações e suas principais características.

Outro documento é a Cartilha denominada “O currículo da educação especial: flexibilização e adaptações curriculares para o atendimento as necessidades

educacionais especiais”. Esta Cartilha foi elaborada no ano de 2006, como uma proposta de Estudo aos professores da rede estadual de educação. Grupos de estudos foram submetidos a trilharem o caminho deste documento em conjunto. Esta cartilha de estudos aborda a adaptação curricular em diferentes parâmetros como o projeto político pedagógico, o professor como responsável pelo planejamento curricular e os serviços de apoio pedagógico especializados em suas diferentes deficiências.

Esse documento expõe as formas de atendimento oferecidas ao deficiente intelectual em escola regular.

Sala de Recursos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) – é um serviço especializado de natureza pedagógica que apóia e complementa o atendimento educacional realizado em classe comum, voltado ao atendimento especializado de alunos que apresentam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental, condutas típicas e superdotação (Ibid. p. 10).

Outra forma de atendimento ocorre na classe especial:

Classe Especial – os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamenta-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátrico. Para encaminhamento dos alunos é assegurada avaliação, realizada por equipe multiprofissional. A classe deverá configurar a etapa ou ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental em que o aluno se encontra, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu reingresso no ensino regular (Ibid. p. 11).

Outra forma de atendimento ao aluno com deficiência intelectual ocorre nas Escolas Especiais, conforme citação a seguir:

Escola Especial – prestam atendimento pedagógico especializado, exclusivamente para alunos com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condição de comunicação e sinalização diferenciadas. Para a complementação do atendimento educacional especializado desses alunos há serviços de natureza terapêutica desenvolvidos por equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais), além de currículos funcionais e adaptações curriculares de grande e pequeno porte, voltadas às singularidades dos grupos atendidos ou das necessidades individuais dos alunos (Ibid. p. 12).

Toda educação especial trabalhada nas escolas especiais e nos centros de apoio no Paraná são regidas pelos documentos apresentados acima. Para tanto, temos avaliações que complementam essas normatizações do alunado no ensino regular ou na escola especial.

Daremos ênfase a algumas fichas avaliativas e diagnósticas elaboradas e utilizadas de forma interdisciplinar pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e pelas escolas que estão diretamente envolvidas no processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular. Este processo acontece em conjunto com as escolas e a Secretaria. Ambas têm a autonomia de incluir ou não o aluno especial no ensino regular. Estes documentos estarão disponíveis nesta dissertação (ANEXO 7) para maiores esclarecimentos e informações sobre a avaliação utilizada no estado do Paraná, no ensino regular, pelas professoras e pela equipe interdisciplinar psicopedagógica.

A mais recente iniciativa para a educação especial aconteceu entre os dias 02 à 06 de fevereiro de 2009 em todo o Estado, com a Semana Pedagógica com grupos de estudos. Essa proposta visou proporcionar o diálogo, entre os professores e seus dirigentes, sobre o processo de inclusão em perspectivas atuais, mas nunca saindo da sua linha de consciência. Relembrando a “Inclusão Responsável”, que é a nomenclatura utilizada pelo estado para estabelecer suas ações na educação especial.

Este programa de reciclagem atual aborda principalmente a rede de apoio à educação especial e suas perspectivas políticas inclusivas. Nessas relações políticas o documento relata que:

Na perspectiva de que as políticas educacionais inclusivas sejam uma opção concreta de ensino e aprendizagem no Estado Paraná, considerando os distintos percursos trilhados pelos alunos com pontos de partida diferentes para aprendizagem, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – SEED tem ofertado acesso à educação aos alunos com necessidades educacionais especiais através da Rede de Apoio. (PARANÁ, 2009, p.8).

Esta rede de apoio tem como objetivo centrar o aluno no meio educacional, promover a identidade, entre outros aspectos sociais conforme citação:

Para que haja continuidade na construção desse processo, com respostas educacionais que venham atender as especificidades que se apresentam, entende-se que é absolutamente necessário o permanente dialogo entre o Ensino Comum e a Educação Especial. Nesse sentido, a Rede de Apoio

constitui esta ponte, ou seja, a efetivação do Regime de Colaboração, que permeia todo o sistema educacional, previsto na LDB 9394/96. (Ibid. p.9).

Após exposição sobre o documento em seus diferentes aspectos voltados a deficiência intelectual, apresentaremos alguns índices que se fazem necessários para visualização do leitor, sobre o atendimento à pessoa com necessidades educativas especiais no Paraná.

Como estamos em uma abordagem recente da educação especial no Paraná, apresentamos, no quadro demonstrativo a seguir, os índices de apoio da rede estadual de ensino especial, referente à deficiência intelectual em 2008.

**Tabela 1**

**Número de alunos com deficiência intelectual atendido e número total de alunos**

<b>REDE DE APOIO</b>	<b>2008</b>	<b>Alunos</b>
<b>AREA DA DEFICIENCIA MENTAL</b>		
<b>Classe Especial – DM</b>	<b>1.124</b>	<b>10.710</b>
<b>Sala de Recurso 1ª a 4ª serie</b>	<b>892</b>	<b>11.758</b>
<b>Sala de Recursos 5ª a 8ª serie</b>	<b>812</b>	<b>7.655</b>

Fonte: PARANÁ, 2009, p.14.

Como dado importante será apresentado o quadro demonstrativo sobre o número de atendimentos realizados no Paraná no ano de 2008. O atendimento é dado pelo o Estado do Paraná, nas escolas regulares e nas escolas especiais. Notamos segundo apresentação documental, o número de alunos atendidos pela Educação Especial.

**Tabela 2**

**Número de alunos da rede pública e da rede conveniada**

<b>Alunos atendidos pela Educação Especial</b>	<b>Ano de 2008, no Paraná</b>
<b>Rede Pública de Ensino</b>	<b>37.086</b>
<b>Rede Conveniada</b>	<b>42.788</b>

Fonte: PARANÁ, 2009, p.14.

Tabela 3

Número de estabelecimentos de ensino que ofertam os serviços de apoios

<b>Rede Estadual de Ensino</b>	<b>912</b>
<b>Escolas de Educação Especial</b>	<b>390 escolas distribuídas em 316 municípios.</b>

Fonte: PARANÁ, 2009, p.14.

Esta proposta recente do Paraná finda com o seguinte argumento:

A partir do ano letivo de 2009, o Núcleo de Articulação de Inclusão Educacional deste Departamento de Educação Especial e Inclusão educacional, estará implementando, com maior vigor, junto aos demais Departamentos e Coordenações da Secretaria de Estado da Educação e com os Movimentos Sociais organizados, a política de inclusão educacional, visando expandir a rede de apoio para as 2006 escolas que compõem a Rede Pública Estadual e assegurar, cada vez mais, o acesso, a garantia de permanência e o progresso escolar de crianças, jovens e adultos na rede pública e conveniada de ensino (Ibid. p. 14).

A seguir daremos seqüência a análises de documentos que regem o município de Londrina no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

#### 1.2.4 Orientação do Município de Londrina

Partiremos a princípio, para análise do documento: Proposta de Diretrizes para Políticas Públicas de Atenção à Pessoa com Deficiência – Biênio 2007/2009, que garante a atenção à pessoa com deficiência no Município de Londrina. Algumas siglas serão utilizadas nesta abordagem, desta forma estaremos colocando-as para melhor compreensão do leitor. Como: CMTU (Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização), ACIL (Associação Comercial e Institucional de Londrina) e PCD, PCDs (Pessoa com Deficiência).

As garantias iniciam pela atenção dada já no nascimento da criança. A garantia de atendimento, o trabalho de conscientização que deverá ser feito nos hospitais e nas escolas como forma de prevenir as deficiências, fazem parte desta estrutura

documental, entre outras propostas que levem a sociedade à reflexão sobre as pessoas com deficiência.

O documento do Município de Londrina para as pessoas com deficiência, subdivide-se em etapas tais como: cultura, desporto, edificação pública, educação, lazer e turismo, previdência e assistência social, saúde, trabalho e transporte.

A proposta do Município de Londrina para estabelecer a cultura às pessoas com deficiência se destaca em:

- Participação das pessoas com deficiência nos eventos da Secretaria Municipal de Cultura.
- Incentivo e participação da PCDS nos projetos culturais (dança, teatro, etc.), adequando-os seus estatutos para que possibilitem a inscrição do projeto na Lei de incentivo a Cultura, vigente NO MUNICÍPIO.
- Apoio e incentivo a liberação de recursos para o desenvolvimento cultural da PCD visando à profissionalização e formação de artistas COM DEFICIÊNCIA.
- Recomendação de legenda em programas de televisão num ritmo mais lento, bem com o interprete no vídeo (LONDRINA, 2007, p. 01)

A proposta do município sobre o desporto propõe:

- Garantia de realização de jogos recreativos e paradesportivos.
- Incentivo a capacitação de acadêmicos no ensino superior para trabalhar com PCDs.
- Criação de departamento dentro da Fundação de Esportes para a prática do desporto da PCD, com profissionais capacitados.
- Ampliação do percentual da verba para realização de jogos e projetos paradesportivos.
- Implementação de projetos pelas universidades locais e Fundações de Esporte, visando à iniciação desportiva da pessoa com deficiência (Ibid. p. 01).

Com muita complexidade, Londrina tenta estabelecer, o bem-estar das pessoas com deficiência em diversos momentos na sociedade, com relação à edificação pública enfoca:

- Adequação dos equipamentos das edificações tais como campainhas, interfones, botoários, corrimões e outros, conforme preconiza a normalização brasileira.
- Criação de um departamento de Acessibilidade na Secretaria de Obras e Pavimentação, a fim de garantir o cumprimento da legislação relativa à acessibilidade nas edificações.
- Adaptações feitas com base nas informações dos usuários.
- Implantação de serviço telefônico gratuito com o objetivo de receber denuncia da comunidade a respeito de irregularidades relacionadas à acessibilidade.

- Construção de Centro de Referências para a pessoa com deficiência, com o objetivo de centralizar as políticas da pessoa com deficiência, no tocante ao atendimento, encaminhamento, informações etc (Ibid. p. 01).

As organizações para a educação das pessoas com deficiência prevêem:

- Garantia de acesso, permanência e sucesso da pessoa com deficiência em Escolas técnicas ou cursos técnicos com condições adequadas para aprendizagem.
- Promoção de cursos de aperfeiçoamento pela Secretaria Municipal de Educação para os professores da rede municipal de ensino regular sobre escolarização da pessoa com deficiência.
- Divulgação das leis municipais e federais pertinentes e afetas a área.
- Adaptação arquitetônica dos prédios escolares.
- Acompanhamento e orientação às famílias cujos filhos estejam no processo de inclusão na rede comum de ensino.
- Garantia de serviço de apoio pedagógico especializado à PCD a fim de concretizar o processo de inclusão educacional destas pessoas.
- Criação de mecanismos de acesso e promoção de cursos profissionalizantes para pessoas com deficiência.
- Desenvolvimento de programas de prevenção à deficiência.
- Oferta de cursos pré-vestibular no ensino médio (Ibid., p. 02).

A Secretaria da Educação Especial do Município faz com que os órgãos responsáveis se responsabilizem pelo atendimento de qualidade dessas pessoas, principalmente no setor educacional, social e de bem-estar, com o apoio dos setores judiciais do município.

Abordaremos a seguir os aspectos que envolvem o lazer e o turismo proposto, para as pessoas com deficiência, pelo município:

- Remoção das barreiras ambientais para garantir acesso às estruturas de lazer, acessibilidade aos parques a todas as pessoas com deficiência, incluindo informações em braile e outros recursos para que todas as pessoas possam ter acesso à natureza.
- Garantia de acesso de transporte para chegar aos locais públicos de lazer.
- Semáforos sonoros nos pontos críticos, como saída do terminal urbano e outros locais onde a travessia para as pessoas com deficiência possa ter direito de ir e vir.
- Recomendações aos promotores de eventos de lazer para que estes sejam sempre inclusivos (Ibid., p. 02).

Quanto à previdência e a assistência social, destacaremos que:

- Para inclusão nos serviços da assistência social, levar em consideração não só a renda per capita de  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, mas as despesas concretas da família (principalmente na área da saúde e da educação).
- Divulgação dos serviços existentes na rede de atendimento, de forma que a população tenha conhecimento do que existe em termos de benefício e

serviços e possam ter acesso ao direito, com linguagem acessível a todas as classes.

- Reordenamento das entidades que prestam serviços às pessoas com deficiência, definindo a natureza, a política pública, o quadro de pessoal, custo e critérios de qualidade do serviço prestado.
- Discussão intersetorial e planejamento na perspectiva da intersetorialidade quanto ao atendimento às pessoas com deficiência. (Ibid., p. 02).

Entre outras manifestações importantes que acontecem no município, cabe referência ao posicionamento de Londrina no que se refere à saúde e ao trabalho, conforme segue:

- Garantir a continuidade de que o atendimento da policlínica municipal seja multidisciplinar (clínico e reabilitador) observando a necessidade de ampliação na oferta de possíveis especialidades ainda não contempladas pelo serviço.
- Garantia de acessibilidade nos serviços de saúde, com a disponibilização de diferentes equipamentos de forma a possibilitar acesso ao atendimento.
- Implantar serviço de aconselhamento genético na Rede Municipal de saúde visando a prevenção de deficiências.
- Ampliar a capacitação de profissionais do CEO (Centro de especialidades Odontológicas) para que prestem atendimento odontológico à PCD em especial aquelas com deficiência mental (Ibid., p. 04).

Quanto ao trabalho, o Município incentiva:

- Campanhas de conscientização de empresários sobre a importância e capacidade profissional das PCDs, buscando parcerias com a ACIL.
- Organizar seminários de capacitação para entidades sobre o acesso a financiamento público e privado de projetos no primeiro trimestre ou semestre de 2008.
- Campanhas de conscientização sobre a capacidade de trabalho da pessoa com deficiência.
- Formação e informação sobre leis, ética e procedimentos internos nas empresas.
- Fazer parcerias com as empresas para incentivar a qualificação profissional e incentivo a escolarização contínua.
- Acompanhamento regular do cumprimento da cota, desde a contratação até a demissão (Ibid., p. 04).

Finalizaremos a proposta municipal expondo o item referente ao transporte para pessoas com deficiência:

- Caberá as autoridades competentes recomendar às auto-escolas situadas no município o atendimento adequado às pessoas com deficiência.
- Manter a emissão de credencial nos casos de deficiência permanente com direito a acompanhante.
- Atender as quatro regiões de Londrina com ônibus adaptado a pessoa com deficiência.



- Manter na CMTU o setor de transporte especial, com o objetivo de realizar estudos que subsidiem a implementação de políticas de transporte coletivo acessível à PCD; assessorar a adequação da infra-estrutura do município, bem como fiscalizar os serviços já implementados (Ibid., p. 05).

Com seriedade, essas medidas têm sido colocadas em prática no município de Londrina. E finalizando as propostas, temos nessa dissertação (ANEXO 9) a “Proposta de Regimento Interno da 3ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina”.

Na sequência, abordaremos a Deficiência Intelectual, suas causas e características propostas pelo MEC, de forma sucinta, e pela AAMR, para uma confirmação fiel dos dados.

As relações políticas que envolvem toda estrutura para pessoa com deficiência no município estarão expostas nesta dissertação, para maior aprofundamento teórico do leitor.

Em sequência, após as análises históricas e documentais realizadas no primeiro capítulo, estaremos abordando a deficiência intelectual, como se caracteriza conceituações e a questão da avaliação pelo professor.

## **2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

### **2.1 NOMENCLATURA E COMO SE CARACTERIZA**

Estaremos nos referindo neste capítulo ao conceito de deficiência intelectual e algumas definições e nomenclaturas recebidas anteriormente à adoção desta nomenclatura.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares, Estratégias proposto pelo Ministério de Educação (BRASIL, 1998, p. 26), assim consta:

#### **DEFICIÊNCIA MENTAL**

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

- Comunicação;
- Cuidados pessoais;
- Habilidades sociais;

- Desempenho na família e comunidade;
- Independência na locomoção;
- Saúde e segurança;
- Desempenho escolar;
- Lazer e trabalho

Outras caracterizações sobre a deficiência Intelectual serão apresentadas nesta dissertação, como a Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (CIDID) da Organização Mundial da Saúde, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), e a American Association for Mental Retardation AAMR (2006).

A CIF foi aceita por 191 países como a nova norma internacional para descrever e avaliar a saúde e a deficiência.

Retomamos a seguir, da última publicação da American Association for Mental Retardation (AAMR) “Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio” (2006, p. 210), o que segue:

Uma deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social, e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo. A deficiência de um indivíduo pode ser caracterizada por problemas marcantes e severos na capacidade de funcionar (incapacidades das funções e estruturas corporais), na habilidade para funcionar (limitações da atividade) e na oportunidade de funcionar (restrições da participação). Por isso, a deficiência de uma pessoa deve ser considerada dentro do contexto de fatores ambientais e pessoais e da necessidade de apoios individualizados.

Fica assinalada a necessidade de amparos às pessoas com deficiência intelectual na sociedade. Sabemos que sem esses apoios extracurriculares - como os terapêuticos - o atendimento a essas pessoas, principalmente no ensino regular, será muito prejudicado.

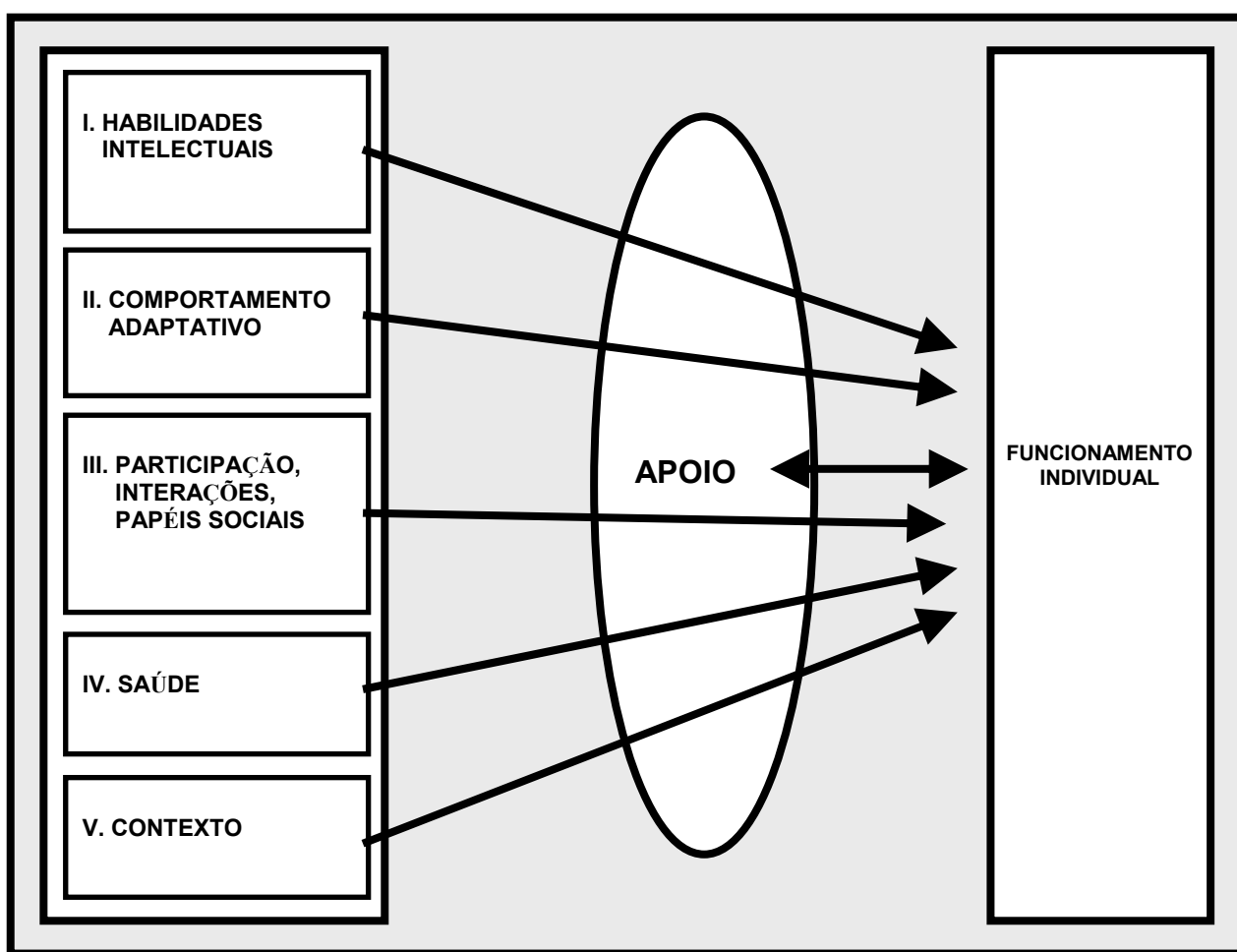
Isto significa que a capacidade do indivíduo para funcionar na vida em geral vai melhorar se lhe são proporcionados os apoios personalizados certos. Se o seu funcionamento não melhora, os apoios adequados podem apenas manter o funcionamento ou limitar a regressão. O ponto importante é que o velho estereótipo de que as pessoas com retardo mental nunca melhoram no seu funcionamento é errado. Com os apoios apropriados, deve-se esperar uma melhora no funcionamento – exceto em casos muito raros (Ibid. p. 212).

A AAMR (2006, p. 212) enfatiza “o modelo teórico multifatorial”, assinalando cinco aspectos a serem atendidos:

1. Habilidades Intelectuais;
2. Comportamento Adaptativo;
3. Participação, Interações e Papéis Sociais;
4. Saúde;
5. Contexto

O quadro a seguir representa a estrutura do contexto social e ambiental de apoio requerido para o funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual.

**Quadro 1**  
**Modelo teórico do retardo mental**



Fonte: AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR), 2006, p. 213.

A partir dessa representação cabe enfatizar o que afirma a AAMR (2006, p. 213):

A abordagem multidimensional do Sistema de 2002 do retardo mental significa que a deficiência de uma pessoa deve ser considerada dentro do contexto dos fatores pessoais e ambientais (as cinco dimensões) e da

necessidade de apoio individualizados. Em outras palavras, a deficiência deve ser encarada dentro da estrutura de toda a vida da pessoa, e não encarada isoladamente. Assim como o funcionamento dos outros leva em conta seus ambientes e a necessidade de apoios, o mesmo acontece com o funcionamento das pessoas com retardo mental.

Essas cinco dimensões a serem identificadas e trabalhadas com a pessoa com deficiência mental assinalam relações que envolvem as mais variadas camadas da sociedade, com a tentativa de estabelecer o mínimo de igualdade com qualidade às pessoas com deficiência mental. Neste sentido, permite fazer um paralelo com o movimento gerado pela Declaração de Montreal sobre os Direitos das pessoas com deficiência intelectual, de 2004, ocorrida no Canadá. A declaração de Montreal (ANEXO 8), cuja versão para o português foi traduzida pelo Dr. Jorge Marcio de Andrade, da DEFINET de Campinas, instaura a luta pela difusão e socialização ampliada de atividades, eventos e ações dedicadas à defesa dos direitos humanos de pessoas com deficiência e demais cidadãos e cidadãs do Brasil e do mundo. A Declaração informa a substituição da nomenclatura Deficiência Mental para Deficiência Intelectual, e esclarece que essa tomada de decisão visou o bem-estar e a autonomia das pessoas com deficiência intelectual, levando-as a terem autonomia em suas decisões, poder opinar e fazer o que querem sem que tenham que se submeter à tomada de decisões de seus cuidadores. A Declaração de Montreal quando a pessoa com deficiência intelectual estar impossibilitada, ela poderá ser impedida de agir sobre sua própria vida, porém a Declaração ainda retoma dizendo que quando elas voltarem a sua normalidade, também voltarão a tomar as suas decisões.

Afirmando que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004, p. 01).

O principal objetivo da declaração é de fazer com que as pessoas saibam e respeitem os sentimentos, pensamentos e decisões das pessoas com deficiência intelectual. A Declaração é clara quando estabelece e afirma que as pessoas com deficiência intelectual, como todas as outras, tem direitos básicos, liberdades fundamentais e autonomia para tomar as suas decisões.

Desta forma a Declaração exorta que:

Todos os Estados Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tornem efetivas as disposições determinadas na Convenção interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Ibid. p. 01).

Afirma também que a pessoa com deficiência intelectual é comumente excluída de toda e qualquer tomada de decisões que tenham relevância sobre sua vida.

Conscientes de que as pessoas com deficiências intelectuais são freqüentemente excluídas das tomadas de decisões sobre seus Direitos Humanos, Saúde e Bem Estar, e que as leis e legislações que determinam tutores e representações legais substitutas foram, historicamente, utilizadas para negar a estes cidadãos os direitos de tomar suas próprias decisões (Ibid. p. 01).

A principal intenção da Declaração é estabelecer uma vida digna de igualdades para a pessoa com deficiência intelectual e estabelecer a liberdade das ações das pessoas com deficiência intelectual a Declaração de Montreal, e valoriza:

A significativa importância da cooperação internacional na função de gerar melhores condições para o exercício e pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais (Ibid. p. 01).

A Declaração assim explicita:

Nós Pessoas com Deficiências Intelectuais e outras deficiências, familiares, representantes de pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados, reunidos na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, da OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, JUNTOS DECLARAMOS QUE:

1. As pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
2. A Deficiência Intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (Ibid. p. 2).

## 2.2 A QUESTÃO DO DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO - CID E CIF

Durante muito tempo a deficiência intelectual passou por testes classificatórios, para ser diagnosticada. Desta forma, muitos erros em relação ao diagnóstico foram encontrados. Os indivíduos ficavam a mercê destas classificações, para só então serem encaminhados ao tratamento. Mazzotta (1982, p.19) deixa claro sua opinião em relação aos testes classificatórios:

O diagnóstico baseado nos modelos médico-psicológicos, sendo um modelo que classifica e rotula a criança, em sua grande maioria serve apenas para atender às necessidades administrativas da instituição de ensino.

Uma análise consciente da situação hoje em relação ao diagnóstico, seria argumentar sobre sua real exatidão em seus resultados. Seriam estes resultados confiáveis, para serem únicos na decisão da vida de tratamentos e encaminhamentos de uma pessoa com deficiência intelectual? Seriam estes resultados confiáveis? Com esse diagnóstico apenas, o professor conseguiria desenvolver seu trabalho pleno com o aluno incluso?

Estas são questões relevantes que norteiam o trabalho inclusivo hoje, em seus diversos aspectos sociais, emocionais, curriculares, afetivos. A preocupação maior seria uma atenção especial para analisar os moldes utilizados em um diagnóstico de deficiência intelectual e ter claro, a sua real confiabilidade.

O autor ainda assegura:

Efeitos negativos facilmente identificáveis tem levado a uma percepção estática da condição de deficiente, contribuindo para uma diminuição de expectativas de pais e professores, em relação às possibilidades do educando e da educação e também a prováveis erros de colocação no sistema escolar (Ibid. p. 19).

Erros relevantes no processo inclusivo poderão levar os educandos a não desenvolverem suas reais capacidades por estarem diretamente presos ao diagnóstico.

Sobre o termo diagnóstico e classificação, Mazzotta faz considerações de outros autores como as análises de English e English sobre diagnóstico:

Diagnóstico é definido como: 1- identificação de enfermidade ou anormalidade a partir de sintomas apresentados e de um estudo de sua origem e curso. 2- qualquer classificação do indivíduo com base nas características observadas (Ibid. p. 32).

Nessa mesma obra Mazzotta cita a definição de Kirk MacCarth (1961) sobre outras visões a respeito do diagnóstico:

Diagnóstico é uma avaliação, da criança, que antecede imediatamente um tipo específico de programa educacional ou terapêutico, enquanto a classificação serve ao propósito de rotular uma criança como pertencendo a um grupo, tipo ou categoria particular (Ibid. p. 32).

Com base nos dados citados tem-se uma noção melhor do que se trata e como muitas vezes esses termos podem prejudicar a pessoa com deficiência intelectual no processo de inclusão.

Quando nos referimos à educação, o diagnóstico torna-se mais complexo, não conseguindo estabelecerem-se metas a serem trabalhadas com a pessoa com deficiência intelectual. Mazzotta enfatiza muito bem este aspecto:

No processo educativo, a situação do diagnóstico é, porém, mais complexa, já que uma grande variedade de fatores entra em jogo, pois tanto no processo de aprendizagem, quanto na adaptação escolar e ajustamento pessoal do aluno podem ser apontados fatores de ordem interna-físicos, intelectuais, emocionais - e de ordem externos, diretamente ligados ao meio ambiente escolar e extra – escolar (Ibid. p. 33).

Nos dias de hoje a deficiência intelectual não está sendo diagnosticada apenas pelos testes de inteligência QI, mas também pelas habilidades funcionais dos indivíduos e suas atuações no meio e com o meio. Apresentaremos neste estudo os aspectos médicos voltados à deficiência mental, e sua definição segundo a medicina.

Abordaremos os aspectos de classificação oriundos dos moldes médicos como a CID 10, (Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão), e a CIF, (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), que trazem os seguintes aspectos:

Nas classificações internacionais da OMS, as condições de saúde (doenças, distúrbios, lesões, etc.) são classificadas principalmente na CID 10 (abreviação da Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão), que fornece uma estrutura etiológica. A funcionalidade e incapacidade associadas aos estados de saúde serão classificadas na CIF. Portanto, a CID 10 e a CIF são complementares e os usuários são

estimulados a utilizar esses dois membros da família de classificações internacionais da OMS em conjunto (OMS, 2003, p. 13).

Com isso pretendemos analisar os diferentes aspectos que envolvem a deficiência intelectual, não podendo deixar de expor as diversas formas de classificação utilizadas pela medicina.

A definição abaixo está totalmente baseada no processo de classificação, QI, e, é o que a CID 10 apresenta sobre a deficiência intelectual:

Em relação à deficiência mental, a CID-10 admite a mensuração de QI como definidora da deficiência e, com base nesse índice, aplica seu sistema de classificação. A exemplo do DSM-IV adota a classificação proposta pela AAMR de 1959 a 1983, com algumas reformulações: (a) *retardo mental leve*; (b) *retardo mental moderado*; (c) *retardo mental grave*; (d) *retardo mental profundo*; (e) *outro retardo mental*; (f) *retardo mental não especificado*. Admitindo o caráter sumário da classificação, os autores da CID-10 admitem a necessidade de um sistema mais amplo e específico para a deficiência mental (OMS, 2003, p. 13).

Já como um complemento a CID 10, apresentaremos também a definição da CIF, (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). Proposta pela Organização Mundial da Saúde, a CIF foi publicada com a intenção de complementar a CID 10, deixando de lado apenas as classificações médicas, mas colocando em prática a social.

A CIF (OMS, 2003) vem organizada em duas partes.

Parte 1:

(a) funções do corpo e estruturas do corpo – referindo-se às funções fisiológicas dos sistemas corporais (inclusive as funções mentais), bem como suas partes estruturais ou anatômicas, tais como órgãos e membros;

b) atividades e participação.

Quatro construtos estão relacionados a Parte 1: mudanças na função e na estrutura do corpo; capacidade e desempenho.

Parte 2:

(a) fatores ambientais;

(b) fatores pessoais.

Um construto está associado a Parte 2: facilitadores ou barreiras existentes nos fatores ambientais.



Por fim, a Declaração de Montreal que aborda a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, nada infere sobre os aspectos avaliativos ou de diagnósticos, apenas afirma e reafirma a necessidade da quebra de paradigmas em nossa sociedade.

### 2.3 VERTENTE MÉDICO-PEDAGÓGICA, PSICOLÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Abordaremos aspectos apontados por Jannuzzi (1985, p. 31) sobre as abordagens voltadas à educação da pessoa com deficiência intelectual, conforme segue:

Essa vinculação da educação do mentalmente diferente com o campo médico apareceu desde os primórdios, como vimos, na Bahia, no estabelecimento de ensino do Hospital Juliano Moreira, em 1874. Mas também a encontramos logo depois, em 1876, no Rio de Janeiro, ligada a estabelecimento de ensino regular. No campo da produção teórica vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, grandemente influenciados pela psicologia.

Na vertente Médico-Pedagógica constam os relatos de grande influência da Psicologia nas escolas de ensino regular, como as palavras de Jannuzzi, assinalam.

Esse despertar dos médicos neste campo educacional pode ser visto não só porque eram procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existia um quadro patológico geral; mas também porque se depararam com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos. Além disso, no campo da educação superior, a medicina é um dos mais antigos no Brasil (Ibid, p. 31).

A autora em sua obra faz referência ao início das academias de medicina no Brasil, surgidas com a chegada de Dom João VI, mais ou menos em 1815, citando Holanda (1976) e afirmando sobre a medicina no Brasil:

Seu currículo foi alterado pelas Reformas de 1854, do ministro Couto Ferraz, pela de 1879, de Leôncio de Carvalho, e, em 1884, através da reforma realizada pelo professor e diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Visconde de Sabóia. Está última reforma introduziu a psiquiatria como disciplina, bem como a pediatria (Ibid. p. 32).

A autora afirma, que também em outros aspectos a medicina aparece envolvida na educação da pessoa com deficiência intelectual, como no Serviço de Higiene e

Saúde Pública em São Paulo, dando origem a inspeção no âmbito escolar da medicina, e em 1911 com a necessidade das classes especiais nas escolas, dando subsídios aos profissionais da educação, com a formação para poder trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual. Jannuzzi estende seus comentários a respeito de outros Estados:

Já no Rio de Janeiro não encontrei tal relacionamento nessa ocasião. Só posteriormente. Lá, em 1850, foi criada a Junta Central de Higiene e Saúde Pública, devido a epidemia de febre amarela. Posteriormente, em 1899, ela atuou nas escolas através da Inspeção Higiênica dos Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação, constituída por uma comissão de médicos subordinados então a denominada Inspetoria Geral de Higiene (Ibid. p. 32).

Essa citação evidencia que a Medicina não estava envolvida com a deficiência intelectual até este momento da história. As ações desses órgãos não eram voltadas para a deficiência intelectual na escola, visavam apenas a Higiene e a saúde geral destas instituições. Neste aspecto César (1978 apud Jannuzzi, 1985, p. 17) revela:

No Rio de Janeiro, essa educação esteve nessa ocasião mais ligada a rede regular de ensino, havendo em 1911 o Decreto nº. 838, da Reforma de Ensino Primário, Normal e Profissional, que propunha subclasses especiais para crianças híidas e retardadas nas escolas – modelo da capital.

Essas afirmações permitem inferir que a entrada da educação do deficiente intelectual nas escolas regulares foi feita pela medicina. Jannuzzi (1985, p. 34), em suas palavras assegura sobre os aspectos médicos, contando que:

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, à medida que criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e segregadas socialmente junto com adultos loucos. Em 1905, os drs. Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha, que nasceu devido às denúncias da comissão encarregada de investigar as condições de assistência a alienados no Hospício Nacional e na Colônia da Ilha do Governador.

Jannuzzi relata algumas situações importantes, considerando na história da deficiência intelectual alguns aspectos fundamentais sobre a influência da medicina na pedagogia, afirmando que:

A comissão era composta de três médicos e um farmacêutico, que relataram não poderem “contemplar impassíveis o espetáculo angustioso das crianças passeando no instituto da Praia da Saudade, (entre degenerados de toda espécie, quiçá de impulsivos, dados à prática de atos mais repulsivos). Dirigindo-se ao ministro da Justiça, a comissão, depois de ponderar que ali observara com tanta surpresa, crianças e adultos, alguns em completo estado de nudez, na mais revoltante promiscuidade, solicitava a construção do Pavilhão Bourneville para tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais. Eram pois crianças grandemente prejudicadas, com problemas patológicos diversos, pois que foram tachados de mentecaptas, por Basílio de Magalhães em 1913, e que passaram, com esse serviço, a terem também orientação pedagógica, junto com atendimento clínico (ibid. 34).

Surgiram outros lugares no Brasil com a proposta para a construção de pavilhões separados dos Hospícios podendo dar o atendimento necessário às crianças com deficiência intelectual. A autora relata a respeito:

Percebo esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, como mantendo a segregação desses deficientes, continuando, pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não só fazendo isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de formulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação: era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. Daí a viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir, etc., necessários ao convívio social (Ibid. p. 35).

Sem sombra de dúvida foi a medicina que priorizou um atendimento mais humano às pessoas com deficiência intelectual. Já em 1900, afirma a autora, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, já se apresentavam estudos sobre a educação do deficiente intelectual, unindo a medicina e a educação. A autora virá abordando ainda nesta dissertação dentro de uma linha histórica, os desfechos para a educação medica na deficiência intelectual, salientando que:

Em 1917, o medico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, dr. B.Vieira de Mello, publicou *Débeis mentais na escola pública e Higiene Escolar e Pedagogia*. Este último continha as normas para o funcionamento desse serviço, encarregado da inspeção em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, desde o primário, normal, profissional e secundário, tanto na capital quanto no interior (MELLO, 1917 apud JANNUZZI, 1985, p. 36).

Aos poucos ia aparecendo a precariedade deste atendimento dado pela medicina. Jannuzzi (1985, p. 36) descreve que nesse sentido:

A abrangência do serviço, o precário corpo técnico (cinco médicos para a capital, dois para o interior, estes ajudados pelos inspetores sanitários), a conceituação ampla redundando em orientação imprecisa aos professores e médicos proporcionaram grande número de deficientes, agora denominados também de retardados, mas sem instituições para atendê-los. Todos esses elementos evidenciam a não necessidade de resolver o problema: retardado era um dos apêndices do serviço e não o prioritário.

Nesse mesmo ano, os ecos sobre o déficit de atendimento começaram a aparecer com a abrangência dos deficientes intelectuais. A autora salienta para a forma de orientação que foi dada aos professores na época.

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava claramente o que seria inteligência, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno, avaliado nas notas de classe.

Havia contudo, uma grande exigência em formatar a anormalidade, baseado nos critérios expostos. Conforme a autora afirma, essa espécie de catálogo se daria da seguinte maneira:

Assim dentro do subnormal estariam os “astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, irrequietos, impulsivos, ciclotímicos, ou alunos que participam de uma e outra categoria”. Seriam, pois sempre alunos “portadores de defeitos pedagógicos”. A orientação dada ao médico escolar não era menos abrangente. Acreditava-se que estes profissionais deveriam classificar os anormais pela simples inspeção (Mello, 1917:105). E seriam os anormais escolares e não os patológicos ou sociais “domínio da terapêutica e da segurança pública” (MELLO, 1917 apud JANNUZZI, 1985, p. 37).

Neste momento da história da educação do deficiente intelectual surgiam as classificações e os moldes para realização de tais classificações, sugerindo o começo de uma história de separação da pessoa com deficiência intelectual no âmbito escolar.

Para completar, acrescentava como modelo do exame médico uma ficha contendo itens em relação a observações do físico do aluno, dados antropométricos e das faculdades mencionadas no Modelo Pedagógico fornecido ao professor.

Assim, temos a seleção dentro da escola separada aos anormais que, como já foi mencionado anteriormente, ficou afeita a parâmetros do bom escolar (tímidos insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas) (MELLO, 1917, apud JANNUZZI, 1985, p. 38).

Sem maiores orientações sobre o que se fazer com as crianças classificadas, mesmo com determinações legislativas, era encontrado nessa época no Estado de São Paulo apenas duas instituições de atendimento especializado. E posteriormente, em 1929, foi organizada a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças. Foi o começo da vertente Psicopedagógica, assim exposto por Jannuzzi (1985, p. 39):

Antes que o Serviço de Inspeção Escolar do estado de São Paulo começasse a seleção dos anormais na rede regular de ensino, o professor Clemente Quaglio já estava ligado a preocupações fundadas na psicologia, pois organizara um laboratório de psicologia experimental em Amparo (São Paulo) e trabalhara no da capital, anexo à Escola Normal da Praça da República. Realizara pesquisa em duas escolas da capital, públicas, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet/Simon.

Era o início de uma ligação mais pedagógica do que médica para a educação especial no Brasil. Foi um trabalho realizado com 149 crianças a fim de começar a identificar as “anormais” fora dos hospitais psiquiátricos.

As escolas, professores e diretores foram orientados a fazerem uma avaliação empírica, através de questionário e observações aos alunos com deficiência intelectual, para posterior encaminhamento médico.

Neste momento daremos ênfase a conceitos de época sobre as nomenclaturas e classificações, já em uma vertente psicopedagógica, voltada à deficiência intelectual. Muitas foram utilizadas no período de 1913, como afecção mental, anormais completos, que seriam as pessoas com atrasos no ponto de vista de seu desenvolvimento, anormais incompletos, anormais de hospício. Todas essas nomenclaturas foram aceitas em um determinado período, pelo parâmetro escolar, aceito como um conceito limiar de anormalidade da ocasião.

Seria importante salientar nesta dissertação a relação de diagnóstico neste momento de transição e complexidade sobre a deficiência intelectual:

Depois de sintetizar as diversas causas da anormalidade, empregando um capítulo especial à hereditariedade, tuberculose e alcoolismo, ele colocou

então as fases e responsabilidades do diagnóstico. Admitia que o principal responsável deveria ser o especialista, o homem de ciência, que parece ser mesmo o médico, pois que citava Bourneville e Séguin como o suporte de sua argumentação. Mas mencionava também a possível seleção gradativa: a empírico – escolar; a médico – pedagógica e a seleção específica (MAGALHÃES, 1913 apud JANNUZZI, 1985, p. 46).

Uma grande preocupação surge com a possível separação dos falsos anormais. A autora relata a este respeito:

Ressaltou os perigos de se confundir e separar os falsos anormais que, mesmo apresentando um “abaixamento considerável de seu nível intelectual”, o tem por causas transitórias, que poderão ser removidas. Seria tão perigoso não perceber os falsos, quanto desastroso não distinguir os verdadeiros anormais, pois que isto os prejudicaria, bem como todas as demais crianças com quem conviveriam. Daí só o especialista deter a última palavra. (MAGALHÃES, 1913 apud JANNUZZI, 1985, p. 46).

A educação destas crianças deveria ser preferencialmente em sala separadas, por fazer de seu processo de imitação um problema ainda maior naquele momento de descobertas sobre a forma de educar. Acreditavam também que essas “anormais” atrapalhariam as ditas “normais”. A autora revela sobre a educação destas crianças:

A educação dessas crianças seria da responsabilidade de todos, que deveriam fazer o que estivessem a seu alcance para tentar corrigir toda imperfeição com que se deparasse. Porém, o papel mais importante caberia ao forte pelo dinheiro, ao sábio, ao competente, aos poderes constituídos, ao clero e as instituições particulares. Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e se necessário, auxiliados pelo pedagogo, sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista, do pedagogo preparado para tal: o médico combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria o do médico (MAGALHÃES, 1913 apud JANNUZZI, 1985, p. 48).

I

De 1920 a 1935, além das duas vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica, estarem interligadas na educação do deficiente intelectual, as perspectivas ainda eram influenciadas através de nomenclaturas esdrúxulas, sempre com a figura médica no âmbito escolar. Jannuzzi (1985, p. 59) relata a respeito da educação do deficiente intelectual.

No período de 1920-35, continuaremos a encontrar a educação do deficiente mental ainda muito ligada às duas vertentes já citadas:

- I. A médico-pedagógica mais subordinada ao médico, não na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares;

- II. A psicopedagógica, que não independe do médico, é verdade, mas com mais ênfase nos princípios psicológicos. Aliás esta disciplina impregnou toda a educação deste período através dos laboratórios de psicologia experimental, das escolas de aperfeiçoamento de professores primários, penetrando nas reformas estaduais de educação, na literatura, etc. A teoria que a veiculava era a da Escola Nova, presente sobretudo no discurso pedagógico, mas com alguma realização na prática escolar.

Jannuzzi (1985) comenta também que neste período os médicos ainda tinham grandes influências na escolarização dos deficientes intelectuais, propuseram a escolarização dessas crianças em classes anexas a hospitais psiquiátricos em que estavam internadas, como, por exemplo, a Escola Pacheco e Silva, de 1929, dependência de Juqueri.

Neste momento a educação nesta instituição atendia os deficientes intelectuais mais comprometidos, os chamados “idiotas, imbecis”. A autora neste sentido aborda:

A escola neste caso foi colocada como “estabelecimento destinado a tratamento médico-pedagógico”. Este profissional detinha o ponto central de sua orientação, sendo o pedagogo seu “auxiliar”. Esta escola seguiu os parâmetros observados pelo seu criador, o psiquiatra Pacheco e Silva, no Estados Unidos, Foi dotada de aparelhagem considerada de grande importância para a “psicologia patológica”. Iniciou seus trabalhos com dezesseis alunos em maio. Em julho do mesmo ano atingiu 32 crianças, todas internadas no sanatório. (CÉSAR, 1929 apud JANNUZZI, 1985, p. 61).

Tendo o pedagogo como um auxiliar, a medicina continua, neste momento da história da educação intelectual, a dominar as escolas e os métodos que deveriam ser trabalhados nelas. A autora afirma:

O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória e trabalhos manuais. Houve também alfabetização. Um aluno aprendeu a ler em oitenta dias (CÉSAR, 1929 apud JANNUZZI, 1985, p. 61).

De acordo com a autora, assim como citava o Dr. Pacheco e Silva, a educação que se desenvolvia ali seria a dos “3m”: mental, manual e moral, os 3 “m” norte-americanos.

Através dos serviços de Higiene Escolar e Educação Sanitária, já citados anteriormente, foram os médicos que continuaram a organização das salas de aula para as pessoas deficientes intelectuais, sua organização, o ambiente escolar e seu tratamento. Essa organização acontecia simultaneamente no estado de São Paulo

e no Distrito Federal. Com a diferença que no Distrito Federal a organização das crianças nas escolas foi realizada pelo serviço de Higiene Mental.

A organização dos médicos em torno da Higiene Mental começou em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Posteriormente houve a formação da Liga Brasileira de Higiene Mental por Gustavo Riedl, seu primeiro dirigente. Em 1925, a Reforma João Luis Alves criou o Curso Especial de Higiene Mental e Saúde Pública anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (NAGLE, 1976 apud JANNUZZI, 1985, p. 62). Mas a sua influência junto às escolas deu-se a partir da organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais, em 1933, por Anísio Teixeira. Esta seção fora fruto da Reforma do Ensino Municipal do Distrito Federal. Em janeiro de 1934 instalaram-se clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica (JANNUZZI, 1985, p. 62).

A autora ainda retrata a entrada do método clínico nas escolas nessa construção médica para a melhoria do atendimento educacional dos DI. Importante salientar que a medicina contribuiu em muito para a formação dos profissionais da educação, para poder dar o atendimento necessário a essas crianças com deficiência intelectual. E continuaram as suas contribuições através das Literaturas. Mais tarde, os médicos foram convocados para organizarem a melhoria educacional das crianças DI, no Rio de Janeiro. Segundo a autora:

Se em alguns profissionais médicos, como Dr. Arthur Ramos, existiu uma certa tranquilidade de diagnóstico e prescrição pedagógica (separação versus não-separação), baseada em critérios clínicos, noutros isso não se manifestou, e eles próprios apelaram para a sanção do especialista, o aplicador de testes: “A linha de demarcação entre a criança normal e anormal é, em certos casos, difícil de traçar e confunde a observação de pais, médicos e professores, exigindo a aplicação de testes por especialistas” (SABÓIA, 1931 apud JANNUZZI, 1985, p. 64). Os facilmente diagnosticáveis o seriam por normas de idade mental e /ou por “defeito de caráter, de vontade, dos sentimentos e da moral” (SABÓIA, 1931 apud JANNUZZI, 1985, p. 64). O próprio Dr. Arthur Ramos detectou os sintomas relacionados com desajustamentos caracteriológicos: agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulência; e ou dificuldades de aprendizagem (JANNUZZI, 1985, p. 64).

A autora ainda indaga que os excluídos são aqueles que os comportamentos não regem de acordo com a sociedade, fogem do que se chama de normalidade, dentro do momento histórico abordado. Afirmaríamos neste momento que diante do apresentado, não teríamos muitas mudanças, hoje, em nossa sociedade.

Esses dados apresentados dizem respeito aos estudos de Jannuzzi em 1985, portanto, anterior ao movimento a favor da inclusão, desencadeado a partir da:



Declaração sobre a Educação para Todos, em 1990, da Declaração de Salamanca, em 1994, da reformulação da CIDID e a adoção da nova classificação da Organização Mundial de Saúde – a CIF, em 2001. Classificação esta que explicita a oposição entre funcionalidade e incapacidade; a primeira concernente a aspectos positivos de funcionamento e possibilidades e a segunda a limites e restrições.

O capítulo que segue diz respeito às condições que viabilizam a inclusão, especificamente à inclusão do deficiente intelectual no ensino regular e o que é requerido para tal.

## **CAPITULO II – A PESQUISA**

### **2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A opção pela pesquisa qualitativa foi feita por ser um caminho mais apropriado para descrever e analisar depoimentos de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, no Município de Londrina – Paraná.

Sendo este tema uma situação nova, não poderia fazer uso de uma metodologia dedutiva a partir de hipóteses de pesquisas derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica da situação do aluno com deficiência intelectual em sala de aula. Se assim se fizesse, fracassaria quanto à consideração a especificidade da situação de cada professora em investigação – professora que tem ou teve em sua classe alunos com deficiência intelectual no processo de inclusão. Conseqüentemente, para esta pesquisa fez-se necessário a utilização de estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las. Por esse motivo fez-se uso de entrevistas semi-estruturadas para registro do que as professoras relataram do vivido com o aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula, conforme sugerem Ludke e André (1986, p. 45), na citação a seguir.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Optamos pela entrevista semi-estruturada a partir de um roteiro com o intuito de manter as professoras livres para fornecerem as informações que consideravam prioritárias na situação do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. O roteiro, constituído de sete itens, foi utilizado para assegurar uniformidade na obtenção das informações básicas para o alcance dos objetivos estabelecidos.

## 2.1 PARTICIPANTES

Colaboraram para esta pesquisa, quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Londrina – Paraná. Cada professora fazia parte de diferentes instituições de ensino. Todas são participantes do processo de inclusão, no ensino regular, e têm em sua classe alunos com diagnósticos de deficiência intelectual. As participantes serão identificadas nesta dissertação como professora, A, B, C e D.

## 2.2 LOCAL

Escolas do Município de Londrina – Paraná. Foram escolhidas quatro escolas diferentes, localizadas em bairros de classe sócio econômica média e baixa. Duas das escolas atendem alunos de classe sócio econômica baixa em dois bairros da periferia da cidade. As duas outras atendem alunos de classe média da cidade.

## 2.3 PROCEDIMENTOS

### **2.3.1 Contato inicial para seleção dos participantes**

O primeiro contato foi com a Secretaria de Educação Especial do Município de Londrina. Foi explicado que era uma pesquisa de Mestrado, com o principal intuito de investigar, nesse município, o processo inclusivo no ensino regular de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, por meio de depoimentos de seus professores de classe de ensino regular.

A Secretaria de Educação Especial do Município, gentilmente autorizou que a coleta de dados fosse feita, fazendo um levantamento das escolas que correspondiam ao perfil solicitado pela pesquisadora.

A prefeitura municipal de Londrina solicitou um Documento informando o que era e como seria a pesquisa. Este documento deveria ser protocolado na Prefeitura como forma de liberação das entrevistas (ANEXO 10).

### **2.3.2 Coleta de dados**

- Entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro, anexo abaixo. As entrevistas foram realizadas em um tempo médio de uma hora à uma hora e meia.
- Gravação da entrevista. A utilização do gravador durante a entrevista ficou condicionada à autorização da entrevistada. O gravador utilizado foi JX-R16, micro cassete.

#### **ROTEIRO**

- **Fale de sua experiência com crianças com deficiência intelectual;**
- **Fale sobre os recursos ou material especial;**
- **Como considera a inclusão do Deficiente Intelectual em sua sala de aula, ou no ensino regular;**
- **Descreva como é o aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula, do ponto de vista social e do ponto de vista da escolarização;**
- **Solicito que fale sobre as atitudes das famílias dos alunos com deficiência intelectual e dos demais alunos a respeito da presença do aluno com a deficiência intelectual no âmbito escolar;**
- **Concepção de adaptação curricular que este professor tem e se faz uso destas e como faz;**
- **Como o professor avalia o seu trabalho no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual;**

### 2.3.2.1 Agendamento das entrevistas

Após autorização do Departamento de Educação Especial de Londrina, foi enviada a comunicação sobre a pesquisa, via e-mail, às escolas que possuíam alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. Foi realizado em seguida, contato pessoal com os diretores das instituições para levantar a disponibilidade do professor e da escola para a realização da entrevista. Na seqüência foram marcadas as datas, considerando essas disponibilidades.

### 2.3.2.2. Dados Coletados

**Quadro 2**  
**Identidade da professora**

IDENTIFICAÇÃO							
PROFESSOR	MUNICÍPIO	LOCAL	SEXO	FUNÇÃO	TEMPO EXPERIÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PÓS GRADUAÇÃO E CURSOS DE EXTENÇÃO
<b>A</b>	Londrina	Escola Municipal	Fem.	Professora	18 anos	Matemática	Extensão em DM - Lato Sensu em Psicopedagogia, Didática, Metodologia, Gestão Escolar.
<b>B</b>	Londrina	Escola Municipal	Fem.	Professora	10 anos	Magistério, Relações Públicas e Pedagogia (2º cursando)	Pós em Relações Públicas
<b>C</b>	Londrina	Escola Municipal	Fem.	Professora	10 anos	Magistério e Normal Superior	Supervisão e Orientação Educacional
<b>D</b>	Londrina	Escola Municipal	Fem.	Professora	12 anos	Matemática	Extensão em DM - Lato Sensu em Psicopedagogia, Didática, Metodologia, Gestão Escolar.

**Quadro 3**  
**Formação Continuada em Educação Especial ou Deficiência Intelectual**

<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b> em educação especial ou deficiência intelectual.				
<b>PROFESSOR</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL</b>
<b>A</b>	Atenção a diversidade	4 Horas	2008 / 2009	APS Down - Associação de Pais e Amigos dos Portadores da Síndrome de Down e Prefeitura Municipal de Londrina.
<b>B</b>	A Inclusão	4 Horas	2009	APS Down - Associação de Pais e Amigos dos Portadores da Síndrome de Down e Prefeitura Municipal de Londrina.
<b>C</b>	Planejamento Específico	8 Horas	2009	Prefeitura Municipal de Londrina
<b>D</b>	não tem	não tem	não tem	não tem

## 2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados qualitativos foi realizada, de acordo com Ludke e André (1986), conforme as etapas a seguir:

### 2.4.1 Primeira Etapa

Deu-se a partir da definição das categorias de análise baseada no roteiro de entrevistas, tendo sido elencadas as nove categorias a seguir:

Categoria 1 Experiências com aluno DI;

Categoria 2 Recurso ou material especial em sala de aula;

Categoria 3 Consideração sobre a inclusão no ensino regular;

Categoria 4 O aluno socialmente;

Categoria 5 O aluno na escolarização;

Categoria 6 Aluno na escola regular, segundo sua família;

Categoria 7 Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência;

Categoria 8 Opinião sobre adaptação curricular;

Categoria 9 Avaliação do professor de seu trabalho para a inclusão.

#### **2.4.2 Segunda Etapa**

Foi realizada leitura cuidadosa das entrevistas de cada participante para categorização dos dados de cada professora.

Foram grifados os itens mais básicos na resposta de cada professora em relação a cada uma das categorias. Após a leitura de cada entrevista a partir das categorias levantadas, foi estudada a organização do Quadro que pudesse espelhar os depoimentos das professoras. Assim segue:

#### **Categorização dos Dados Coletados das Entrevistadas. Análise das entrevistas realizadas com professoras da rede municipal de ensino de Londrina Paraná.**

##### **Professora A**

Categoria 1 – Experiências com aluno DI

A professora A, não tem experiência com Deficiente Intelectual, havia tido um contato anterior, mas não por muito tempo.

Categoria 2 – Recurso ou material especial em sala de aula

O trabalho feito com a aluna é sempre oral. Usa muito material concreto. Trabalha, sempre, com todos, o mesmo material.

Categoria 3 – Considerações sobre a inclusão no ensino regular

As orientações são tardias e sempre se modificam. O Centro de Atendimento que dá apoio em Londrina ao deficiente intelectual e a Secretaria municipal de Educação, estão sempre perdidos em suas orientações, que não sabem o que

fazer no ensino regular com uma pessoa com deficiência intelectual. Considera ruim a inclusão no ensino regular, em virtude do sofrimento dos alunos. Considera-se inexperiente no assunto, ficando incapacitada de ajudar, mesmo com as capacitações não tem a formação suficiente. Acha ruim pelos alunos que ficam ociosos na sala, também porque não consegue dar atenção durante as quatro horas de aula.

#### Categoria 4 – O aluno Socialmente

Socialmente a aluna é bem integrada, participa bem das apresentações da escola: canta e dança em japonês.

#### Categoria 5 – O aluno na Escolarização

Na parte pedagógica a aluna é limitada, está no nível alfabético e só escreve em caixa alta. Precisa sempre de um apoio. “Sozinha, sozinha, sozinha” ela não faz, a aluna não tem autonomia, a aluna é mais ouvinte do que outra coisa em sala de aula.

#### Categoria 6 – Aluno na Escola Regular, segundo sua família

A mãe é bem fechada, não dá abertura para a professora e nem entra na escola; a professora não sabe nem o nome dela.

#### Categoria 7 – Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência

A professora não tem problema com a família das demais crianças, pelo contrário as crianças passam muita segurança para a família em relação a K.M.

#### Categoria 8 – Opinião sobre adaptação curricular

Quanto à adaptação curricular, a professora diz que tenta fazer, mas não sabe. Diz ter procurado na internet, mas não encontrou nada. Tem feito a adaptação curricular; ela vê o conteúdo da semana e utiliza o que lhe foi solicitado pela Secretaria dentro do currículo anual. A professora ainda afirma que a adaptação curricular é para “Inglês ver”.

#### Categoria 9 – Avaliação do Professor, de seu trabalho para inclusão



Avalia o seu trabalho com muitas falhas, não dando atenção necessária à aluna. Sente-se debilitada considerando pouco o que está dando à aluna, porque não sabe. Se soubesse mais, poderia fazer mais por ela, e sente-se bem limitada com a aluna que fica sempre sentadinha na sala, afirmando: “quem dera se pudesse atendê-la em maior tempo”.

### **Professora B**

#### **Categoria 1 – Experiências com aluno DI**

Teve pouca experiência na área na época em que estudava. Como regente da turma é a primeira experiência com a pessoa com deficiência intelectual, esse ano de 2009.

#### **Categoria 2 – Recurso ou material especial em sala de aula**

Utiliza os recursos da escola.

#### **Categoria 3 – Considerações sobre a inclusão no ensino regular**

A professora fica nervosa em ver que a aluna J não vê significado na escola e muitas vezes acha que seria melhor se a aluna estivesse em uma escola especial, desenvolvendo algo que desse prazer a ela. A professora compara a aluna como se fosse sua filha, e diz que não gostaria que um filho seu estivesse nas condições na aluna.

#### **Categoria 4 – O aluno Socialmente**

A professora frisa que socialmente a aluna é bem integrada, participa das atividades da escola, apresentações, canta e dança, ela participa bem. Já na parte pedagógica é mais complexa, a aluna é limitada, está no nível alfabético e só escreve em caixa alta.

#### **Categoria 5 – O aluno na Escolarização**

Faz adaptação curricular, mas fala que a aluna é mais ouvinte do que outra coisa em sala de aula. Aluna Faltosa.

Categoria 6 – Aluno na Escola Regular, segundo sua família  
Não tem problema com a família. Boa aceitação da mesma.

Categoria 7 – Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência  
Boa aceitação e colaborativa.

Categoria 8 – Opinião sobre adaptação curricular  
Reclama sobre a chegada tardia dos cursos para atendimento às pessoas com deficiência intelectual em sala de aula. Que sempre acontece de forma tardia.  
Professora relata não fazer adaptação curricular.

Categoria 9 – Avaliação do Professor, de seu trabalho para inclusão.  
Professora admite que esse não é o caminho ideal para se fazer a inclusão, que tem consciência das falhas de seu trabalho, e que faltam subsídios para poder tentar aprender e poder ensinar.

### **Professora C**

Categoria 1 – Experiências com aluno DI  
Diz não ter experiência na área e não se interessa pela educação especial.

Categoria 2 – Recurso ou material especial em sala de aula  
Utiliza os recursos da escola. Com todos os alunos.

Categoria 3 – Considerações sobre a inclusão no ensino regular  
A professora C diz ser a favor da inclusão no ensino regular. A professora faz sua comparação como mãe e diz: é muito importante manter um filho no ensino regular.

Categoria 4 – O aluno Socialmente  
Deixa claro que seu desenvolvimento social é bom, dentro das normalidades.

Categoria 5 – O aluno na Escolarização

A professora C salienta que o aluno C se encontra em um nível silábico alfabético. A professora diz também ter alunos com mais dificuldades que o aluno D.

Categoria 6 – Aluno na Escola Regular, segundo sua família.

Não tem problemas com a família de D na escola, mãe colaborativa.

Categoria 7 – Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência  
Escola não tem problemas com as demais famílias.

Categoria 8 – Opinião sobre adaptação curricular

A professora diz que o aluno D está na sala certa pela idade mental e cronológica, pois não apresenta dificuldade em acompanhar a turma. A professora C diz não utilizar adaptações curriculares pois o aluno D acompanha normalmente os conteúdos dados aos demais alunos da sala, apresentando dificuldade apenas na fala e quando os cálculos matemáticos devem ser feitos mentalmente o aluno não tem compreensão e precisa de auxílio.

Categoria 9 – Avaliação do Professor, de seu trabalho para inclusão.

A professora apresenta certa insegurança, pois não sabe se está certo o que está fazendo com o aluno D; acredita que uma preparação antes de receber o aluno seria fundamental. Sente medo, pois acredita que o conteúdo ainda está fácil e por isso o aluno D acompanha, mas tem medo de se frustrar como professora, pois sabe que o processo inclusivo é demorado e demanda de conhecimentos anteriores.

### **Professora D**

Categoria 1 – Experiências com aluno Deficiente Intelectual

A professora D diz ser leiga em inclusão e o diagnóstico seria indiferente para ela.

Categoria 2 – Recurso ou material especial em sala de aula

A professora diz que as adaptações que ela faz, todos os alunos fazem como é feito nas avaliações e que desta forma todos os alunos em sala de aula sabem o

que a aluna L sabe fazer. Então ela acredita que desta forma fica mais fácil a aceitação da aluna L. Nestes mesmos conteúdos o que é elaborado para os outros alunos, a aluna L faz garatujas apenas. A professora D diz fazer adaptações todos os dias para a aluna L, dentro do mesmo conteúdo, mas o dia que não tem atividades para a aluna L, a professora D coloca uma criança para acompanhar e indicar os resultados para a aluna L, mesmo sem a aluna L ter compreensão do que está fazendo.

#### Categoria 3 – Considerações sobre a inclusão no ensino regular

A professora acredita na inclusão, mas diz que precisa de apoio para a realização da mesma. Coloca que começou a trabalhar com a aluna L no escuro. Mas acha que a inclusão seria viável para aquelas crianças que são sociáveis como a aluna L, já aquelas que não têm bom comportamento deveriam ficar mesmo nas escolas especiais.

#### Categoria 4 – O aluno Socialmente

Participação ativa da aluna. São realizados trabalhos em grupo e em todos os grupos a aluna L é bem aceita. Quando acontecem brigas em sala de aula, nenhum aluno polpe a aluna L por ela ser APS DOWN (neste momento a professora se refere a síndrome de down da aluna).

#### Categoria 5 – O aluno na Escolarização

Relata que fica angustiada, pois a aluna não tem compreensão das coisas e a aluna L quer fazer as mesmas atividades. A professora diz que a aluna L está alfabetizada “meio termo, mais ou menos”. Neste mesmo momento a professora já diz que a aluna não escreve e apenas copia as atividades do quadro, que seria uma aluna “copista” e posteriormente a professora D diz que a aluna faz garatujas apenas.

#### Categoria 6 – Aluno na Escola Regular, segundo sua família

Não tem problemas com a família.

#### Categoria 7 – Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência

Professora diz que aluna é bem cuidada e não apresenta problemas na escola.

#### Categoria 8 – Opinião sobre adaptação curricular

A professora D diz fazer adaptações todos os dias para a aluna L, dentro do mesmo conteúdo, mas o dia que não tem atividades para a aluna L, a professora D coloca uma criança para acompanhar e indicar os resultados para a aluna L, mesmo sem a aluna L ter compreensão do que está fazendo.

#### Categoria 9 – Avaliação do Professor, de seu trabalho para inclusão

Afirma não saber avaliar, faz as avaliações, mas na hora da nota pede para a direção dar a nota, pois tem medo de fazer errado. A professora não consegue se avaliar, diz que está aprendendo ainda, que pretende seguir o caminho certo, mas não sabe qual é esse caminho. Todas as atividades da aluna L são recolhidas pela professora como forma de documento. A professora diz que fica aliviada quando a aluna faz alguma coisinha e fica aliviada quando vê a aluna fazer este pouco.

### 2.4.3 Terceira Etapa

Organização em Quadro, da Síntese das Categorizações dos depoimentos das quatro professoras, para visualização de convergências e divergências.

**Quadro 4**  
**SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DAS QUATRO PROFESSORAS –**  
**Convergências e Divergências**

PROFESSORAS	A	B	C	D
<b>Categoria 1</b> <b>Experiência com aluno Deficiente Intelectual</b>	Primeira experiência havia sido no ano anterior e havia sentido muita angústia, pois era seu primeiro ano na escola	Pouca experiência como estudante. Primeira experiência com pessoa com deficiência intelectual, esse ano de 2009, como regente da turma	Não tem experiência na área e não se interessa pela educação especial	Afirmou ser leiga em inclusão e o diagnóstico seria indiferente para ela.
<b>Categoria 2</b> <b>Recurso ou material especial em sala de aula</b>	O trabalho feito com a aluna é sempre oral. Usa muito material concreto. Trabalha, sempre, com todos, o mesmo material	Utiliza os recursos da escola.	Utiliza os recursos da escola, com todos os alunos.	Que faz adaptações para todos os alunos. E quando passa a matéria a aluna vira copista.
<b>Categoria 3</b> <b>Considerações sobre a inclusão no ensino regular</b>	As orientações são tardias e sempre se modificam. O Centro de Atendimento que dá apoio em Londrina ao deficiente intelectual e a Secretaria municipal de Educação estão sempre perdidos em	Fica nervosa em ver que a aluna J não vê significado na escola e muitas vezes acha que seria melhor se a aluna estivesse em uma escola especial, desenvolvendo algo que desse prazer a	A firma ser a favor da inclusão no ensino regular. A professora faz sua comparação como mãe e diz: é muito importante manter um filho no ensino regular.	Acredita na inclusão, mas diz que precisa de apoio para a realização da mesma. Coloca que começou a trabalhar com a aluna L no escuro. Acha que a inclusão seria viável a aquelas crianças que

	suas orientações, que não sabem o que fazer no ensino regular com uma pessoa com deficiência intelectual. Considera ruim a inclusão no ensino regular pelo sofrimento dos alunos. Considera-se inexperiente no assunto, ficando incapacitada de ajudar, mesmo com as capacitações não tem a formação suficiente. Acha ruim pelos alunos que ficam ociosos na sala, também porque não consegue dar atenção durante as 4 horas de aula.	ela. Compara a aluna como se fosse sua filha, e diz que não gostaria que um filho seu estivesse nas condições na aluna.		são sociáveis como a aluna L, já aquelas que não têm bom comportamento deveriam ficar mesmo nas escolas especiais.
<b>Categoria 4</b> <b>O aluno Socialmente</b>	Socialmente a aluna é bem integrada	Frise que socialmente a aluna é bem integrada, participa das atividades da escola, apresentações, canta e dança.	Deixa claro que seu desenvolvimento social é bom, dentro das normalidades.	Participação ativa da aluna
<b>Categoria 5</b> <b>O aluno na Escolarização</b>	Na parte pedagógica a aluna é limitada, está no nível alfabético e só escreve em caixa alta.	Faz adaptação curricular, mas fala que a aluna é mais ouvinte do que outra coisa em sala de aula. Aluna Faltosa	Salienta que o aluno D se encontra em um nível silábico alfabético. A professora diz também ter alunos com mais dificuldades que o aluno D.	Fica angustiada, pois a aluna não tem compreensão das coisas e a aluna L quer fazer as mesmas atividades dos demais alunos. A professora diz que a aluna L está alfabetizada "meio termo, mais ou menos".
<b>Categoria 6</b> <b>O aluno na escola regular, segundo sua família</b>	A mãe é bem fechada, não dá abertura para a professora e nem entra na escola; a professora não sabe nem o nome dela.	Não tem problema com a família. Boa aceitação.	Não tem problemas com a sua família. Mãe apenas comparece e é muito atenciosa e cuidadosa.	Não tem problemas com as demais famílias.
<b>Categoria 7</b> <b>Aluno na escola regular, segundo a família da criança sem deficiência intelectual.</b>	A professora não tem problema com a família das demais crianças, pelo contrário, as crianças passam muita segurança para a família quanto à K.M.	Boa aceitação e colaborativa.	Escola não tem problemas com as demais famílias.	Professora diz que aluna é bem cuidada e não apresenta problemas na escola.
<b>Categoria 8</b> <b>Opinião sobre adaptação curricular.</b>	Quanto à adaptação curricular a professora diz que tenta fazer, mas não sabe. Diz ter procurado na internet, mas não encontrou nada. Tem feito a adaptação curricular; ela vê o conteúdo da semana e utiliza o que lhe foi solicitado pela Secretaria dentro do currículo anual.	Reclama sobre a falta de informação sobre as adaptações curriculares. Não sabe fazer e nem tem tempo para realizar em sala.	Diz não utilizar adaptações curriculares, pois o aluno D acompanha normalmente os conteúdos dados aos demais alunos da sala, apresentando dificuldade apenas na fala.	Faz adaptações todos os dias para a aluna L, dentro do mesmo conteúdo, mas o dia que não tem atividades para a aluna L, a professora D coloca uma criança para acompanhar e indicar os resultados para a aluna L, mesmo que L não tenha compreensão do que está fazendo.
<b>Categoria 9</b> <b>Avaliação do professor, de seu trabalho para a inclusão;</b>	Avalia o seu trabalho com muitas falhas, não dando atenção necessária à aluna. Sente-se debilitada	Admite que esse não é o caminho ideal para se fazer a inclusão, mas tem consciência das falhas de seu trabalho.	A apresenta certa insegurança, pois não sabe se está certo o que está fazendo com o aluno D; acredita que uma preparação antes de receber o aluno seria fundamental.	Não consegue se avaliar, diz que está aprendendo e que pretende seguir o caminho certo, mas não sabe qual é. As atividades da aluna L são recolhidas pela professora como forma de documento.

#### 2.4.4 Quarta Etapa

Esta etapa refere-se aos comentários sobre Quadro 7, Síntese das categorizações dos depoimentos das quatro professoras – convergências e divergências.

Com relação às experiências com alunos com deficiência intelectual (Categoria 1) a análise dos depoimentos evidenciou que essa experiência das professoras é muito recente, pois nenhuma delas chega a ter um ano e meio de experiência. A professora A, disse que sua primeira experiência havia sido no ano anterior e havia sentido muita angústia, pois era seu primeiro ano na escola. As professoras B e D tinham apenas 4 meses. A professora B, destacou que foi auxiliar de sala no ano de 2007, mas como era em forma de rodízio teve pouco contato com a aluna, tendo sido então sua primeira experiência no ano de 2009. A professora C disse que já havia tido, em 2007, um aluno com deficiência intelectual, mas era fácil identificar, pois o aluno tinha características físicas aparentes, já no ano de 2009, a professora não sabia que o aluno que estava em sua sala era deficiente intelectual, pois o mesmo não demonstrava em suas ações. Comentou que foi informada pela supervisão escolar, senão ela não o identificaria. A professora D, afirmou ser a primeira experiência com a pessoa com Deficiência Intelectual em sala de aula.

No que diz respeito ao recurso ou material especial em sala de aula (Categoria 2), três professoras fizeram referência ao material concreto existente na escola, enquanto a professora C afirmou que o aluno não necessitava de apoio dizendo também que não saberia fazer as adaptações, se necessário. A professora A informou que utilizava material com frequência, utilizando toda a sala para o uso, mas era necessário colocar a aluna com deficiência Intelectual apenas com uma professora auxiliar em sala de aula, para poder utilizar o material. A professora B, afirmou utilizar o apoio dos colegas como forma de auxílio educacional, fazia atendimentos individualizados à aluna com deficiência intelectual, utilizava material concreto, e muitas vezes esse material era utilizado apenas com a aluna. A professora C, não utilizava material, pois afirmava que o aluno acompanhava a sala de aula nas atividades e a sua única dificuldade era na fala. A professora D, declarou que usava o mesmo material, mas adaptava o currículo. Não utilizava nada diferente se não fosse com a turma toda.

Quanto as considerações sobre a inclusão no ensino regular (Categoria 3) os depoimentos das professoras foram divergentes. A professora A considerava ruim, pelo sofrimento dos alunos aliado a sua inexperiência e incapacidade de trabalhar com eles, mesmo com alguns cursos que são oferecidos pela prefeitura. A professora B considerava maravilhosa pela convivência. A professora C considerava que o apoio, quando existia, era feito muito tarde. A professora D não via qualquer dificuldade. Cabe lembrar, no entanto, algumas características da situação das participantes, as divergências de opiniões foram de professoras que estavam em escolas diferentes, e embora as Escolas do município de Londrina se apresentem padronizadas, os dados pesquisados não confirmaram esse aspecto, pois foram notadas diferentes metodologias aplicadas pelas professoras entrevistadas, de modo que as ações internas nas escolas são feitas de formas diferentes do que se prega pelo Município. Assim, os dados das entrevistas mostraram que as informações dadas aos professores, sobre as adaptações curriculares para atender as crianças com deficiência intelectual, não eram homogêneas mesmo fazendo parte de um sistema único de educação.

Referente a inclusão do aluno com deficiência intelectual, no que diz respeito a socialização (Categorização 4), houve convergência nos depoimentos. A professora A afirmou que o aluno era bem integrado tinha bom relacionamento e era participativo e sempre estava envolvido em danças e apresentações. A professora B afirmou que a aluna se relaciona bem por conta das outras atividades da escola, não era tímida. A professora C afirmou que era normal imperceptível a diferença, então nada de anormal acontecia nas relações sociais. A professora D disse que a aluna era ótima na socialização com todos os membros da escola.

No que diz respeito ao aluno na Escolarização (Categoria 5), a professora A declarou que o aluno era limitado, alfabético caixa alta, sempre com apoio, sem autonomia, não fazia as atividades se não tivesse auxílio. A aluna fazia apenas garatujas. Tinha consciência que excluía a aluna em vários momentos da escolarização. A professora B fazia uso da adaptação curricular na medida do possível, fazia tentativas e acabava indicando o que a aluna deveria fazer, pois sem a indicação a aluna não saberia fazer. Disse ainda que fazia a leitura do texto em voz alta para todos, mas a aluna só prestava a atenção se a professora estivesse ao seu lado no momento da leitura, caso contrário, para a aluna não fazia sentido



aquele momento. A professora C disse que o aluno tinha um nível silábico alfabético. Disse ainda que havia alunos com mais dificuldades que o aluno com deficiência intelectual. A professora D disse que trabalhava sempre dentro dos limites da aluna, afirmando que a aluna era copista. A professora elaborava atividades para todos com igualdade. Quando a aluna não sabia, ficava ociosa por não ter em vários momentos atividades preparadas para realizar em sala de aula, ficando sozinha enquanto a professora estava ocupada com os outros alunos. Neste momento a professora coloca outra criança para falar a resposta para a aluna Deficiente Intelectual, mesmo que a criança inclusa não tivesse nenhuma noção do que estava reproduzindo, era um fazer por fazer.

Referente a opinião da própria família do aluno com deficiência no ensino regular (Categoria 6), a análise evidenciou opiniões sobre ausência da família e sobre participação da família. A professora A afirmou que a mãe era fechada, não falava com ninguém na escola, e que a mãe disse não ter paciência com seu filho, ficava nervosa com facilidade e que quem ajudava nas atividades da escola era a irmã mais velha; o pai era mais aberto, mas também não tinha diálogo sobre a criança na escola. A professora B deixou claro que não existia consciência da família, que era necessário a aluna aprender a ler, escrever e ter autonomia; a família não era presente na escola e a aluna era muito faltosa. A professora C disse que a mãe era presente, falava sobre a deficiência do aluno sem problemas, estava sempre na escola; relatou que a mãe morava sozinha e tinha mais dois filhos com deficiência intelectual, que dava toda assistência a todos os filhos, mesmo sendo de uma família humilde. A professora D afirmou que a irmã da aluna era presente, que a aluna estava sempre arrumada e limpa, mas não tinha apoio dos familiares para estabelecer a alfabetização, pois a família era analfabeta; disse que a mãe tinha vários companheiros e a rotatividade de “pai” dentro de casa era muito grande, não facilitando o ensino.

Quanto a opinião da família dos outros alunos sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular (Categoria 7), a análise mostrou não revelou convergência nos depoimentos. A professora A disse que não tinha problema com a família dos demais alunos, nunca teve. A professora B disse que não tinha problemas com as famílias dos demais alunos e que a escola nunca foi questionada a esse respeito. A professora C alegou que não se percebia a

deficiência intelectual da criança, e não teve problemas também com as demais famílias. A professora D contou que as demais famílias gostavam muito do aluno e que nunca foi questionada por ninguém, nem pela sociedade e afirmou que a criança era muito bem aceita e tratada com igualdade em todos os sentidos.

Sobre a opinião da professora sobre a adaptação curricular (Categoria 8), a análise revelou convergências no questionamento feito pelas professoras a esse respeito. A professora A disse que fazia uso, mas a aluna era mais ouvinte do que qualquer outra coisa em sala de aula. A professora B fazia uso, mas saía da escola todos os dias se questionando se o que ela fazia era o ideal; achava que adaptação curricular não era feita como deveria, e ficava se interrogando se as pessoas que davam os cursos para as professoras da prefeitura sabiam o que estavam fazendo. A professora C não fazia uso das adaptações e disse não saber fazer, mas estava aberta se fosse necessário. A professora D, usava a adaptação, mas achava que o aluno(a) deveria estar na 1º ou na 2º série e não na 4º série, apenas pela idade, pois a adaptação não dava conta de alfabetizar o aluno com deficiência intelectual. Por fim, na avaliação do professor de seu trabalho para a inclusão (Categoria 9), houve convergência nos depoimentos de três professoras que se manifestaram insatisfeitas a respeito. A professora A frisou que se sentia bem limitada, achava que não podia atender a aluna e sentia muito mal por isso. A professora B não achava que o que fazia era suficiente, sentia-se incapaz e impossibilitada de fazer mais, e disse que se fosse sua filha ela não estaria no ensino regular. A professora C comentou que seu trabalho ia bem, pois não precisava de adaptações, nem de receitas para atender seu aluno com deficiência intelectual. A professora D disse não saber se avaliar, ainda estava aprendendo e pretendia seguir o caminho certo, mas não sabia qual era esse caminho; afirmou que ficava aliviada quando a aluna fazia alguma coisinha em sala de aula.

## 2.5 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO CONSULTADO

A análise dos dados dos depoimentos das professoras sobre o processo de inclusão em sala de aula com os alunos com deficiência intelectual mostra que a inclusão no ensino regular tem muito a caminhar. Os dados reiteram que não é

possível falar sobre a inclusão do aluno com deficiente intelectual, sem falar da formação docente, dos currículos que se apresentam formatados sempre, das legislações nacionais e internacionais, e do resgate histórico desta educação. As afirmações da professora A ilustram isso quando ela se refere às várias orientações da Secretaria de Educação que confundem as professoras, e ao fato de que a Secretaria deveria estar mais apropriada de suas informações, antes de exigir tanto do professor, revelando também que a própria Secretaria não dá conta da inclusão. Em vários momentos das entrevistas as professoras mostraram que nem a escola e nem o professor teve algum tipo de acesso ou alguma informação sobre as condições intelectuais do aluno que estava ali para ser incluído. Essa constatação reiterou Mazzotta (1985) quando este faz referência ao contexto histórico na rede de ensino e fala das dificuldades encontradas pelas professoras para poder dar aula ao aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Encaixando-se desta forma com Jannuzzi (1985), quando a autora apresenta o início da inclusão na medicina e a falta do comprometimento pedagógico, citado anteriormente nesta dissertação.

As professoras que participaram das entrevistas não sabiam nem o que as crianças tinham, no início do ano, e não sabiam o que fazer e por onde começar. Essa coincidência foi notória em todas as escolas observadas e entrevistadas pela pesquisadora. Afirmamos não estar longe da história exposta nesta dissertação, quando em 1900, os hospícios começaram a ser separados por alas, para poder dar um atendimento melhor aos “pequenos idiotas”. O desconhecimento das professoras era semelhante ao daqueles que iriam atender os “pequenos idiotas”. As professoras, como aqueles profissionais, passavam a sensação de estarem indefesas diante do sistema cultural e social no qual estavam inseridas.

A análise dos dados nos remete a pensar que ainda demoraremos muitos anos para fazer com que a pedagogia venha a assumir a sua responsabilidade na educação especial. Os documentos publicados pelo MEC, pelo Estado do Paraná, e as Cartilhas de auxílio ao atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais, não são nem sequer conhecidos pelos professores. O sistema educacional apresenta-se falho com as pessoas com deficiência intelectual. Uma ilustração disso foram os comentários da professora A, quando nos cedeu o planejamento anual adaptado para o aluno DI, esclarecendo que havia

sido realizado no mês de abril. Para a pergunta do porquê no mês de abril e não no início do ano, a professora respondeu que havia sido uma exigência da Secretaria de Educação Especial do Município, mais uma vez dizendo que toda a inclusão era feita por fazer, conforme suas palavras: “Balela, o que se faz com isso? É limitado ainda estar aprendendo a trabalhar com as adaptações elaboradas em um currículo separado! Isso é coisa para INGLÊS ver”.

A análise mostrou divergências das professoras a respeito da validade das adaptações curriculares, bem como de que seu uso, quando realizado, era acompanhado de muitas dúvidas. Esses dados sinalizam que, na prática, a situação educacional do aluno com deficiência intelectual não apresenta grande mudança em relação à previsão de Januzzi, em 1985, de que a Luta pela deficiência mental no Brasil, não tinha data para começar. Ainda nos vemos neste momento escolar que as datas não são próximas do que a realidade nos solicita.

A pesquisa assinalou falta de informações às professoras, como ilustra o depoimento da professora D que afirmou que “...o trabalho de inclusão começa todo ano no escuro.” Os documentos do Estado do Paraná e do Município de Londrina mostraram que as condições estão estabelecidas como receitas prontas a serem seguidas. Os dados encontrados nas escolas pesquisadas não reiteram isso, muito contrário, não encontramos documentos sobre inclusão na escola. Os depoimentos evidenciaram professoras despreparadas e sem norte para trabalhar com pessoas com deficiência intelectual no ensino regular, que não sabiam por onde começar e nem o que fazer com o educando que estava inserido em sua sala de aula.

Os depoimentos e a análise realizada não indicaram condições ou prática na escola que ilustrasse preocupações da instituição com os direitos e deveres para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ensino regular. Não foi detectada qualquer atividade ou programação que viabilizasse as deliberações, ou propostas para tal. Não vivenciamos isso na prática, ao contrário, foram encontradas diversidades de informações nas escolas que são classificadas como padronizadas na forma de ensinar. As professoras foram em sua maioria sinceras ao dizer que faziam a inclusão, outras entram em conflito na própria entrevista, dizendo que, hora faz, hora não faz a inclusão social, muito menos a pedagógica.

Os dados assinalaram professoras angustiadas e lacunas que não são supridas pelo município, no que se refere à informação. A falta de investimento do município ficou muito clara nas respostas das professoras A, B, C e D, ao dizerem que não têm cursos, apenas treinamentos que acontecem no meio do ano sempre com as mesmas propostas, não atendendo às necessidades da sala de aula. Esses dados reiteram Mazzotta (1985) quando relata essas dificuldades que o sistema nos apresenta diante da educação especial.

Todos os autores utilizados nesta dissertação, demonstraram em todo desenvolvimento deste trabalho, quando citados, que a inclusão tem um caminho longo a ser percorrido. Desta mesma forma fica claro nesta pesquisa, realizada no município de Londrina, que o processo inclusivo não acontece de fato. Documentos, propostas e idéias são estabelecidos, mas não são cumpridas em sala de aula.

## COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de sistematizar e analisar as formas de atuação dos professores do 1º ao 5º ano do ensino regular, junto a alunos com deficiência intelectual, que propiciaram sua inclusão, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Consideramos ter alcançado os objetivos propostos para esta investigação, uma vez que pudemos analisar como está a situação dos alunos com deficiência intelectual na escola regular do município de Londrina-Paraná, através dos depoimentos de suas professoras. Foram identificados aspectos que dificultaram a vivência da professora com o aluno com deficiência intelectual ao constatar faltas de: subsídios aos professores da rede municipal de ensino para a realização do trabalho com as pessoas deficientes intelectuais; capacitação para receber este aluno no ensino regular; cursos para fazer a adaptação curricular; assistência do município e apoio para que a inclusão aconteça de fato. As reclamações das professoras assinalaram que: fazem as adaptações no escuro; não sabem características e dados sobre o aluno(a), nunca viram e nunca foram informadas a respeito; a capacitação dos Centros de Apoio ocorrem muito tempo depois do início das aulas. Verbalizaram compreender que os alunos inclusos precisam estar com seus pares, mas precisa haver adaptação, compatível com sua idade intelectual.

Este estudo ampliou nosso entendimento e conhecimento sobre a situação do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum, ao mesmo tempo que oportunizou o esclarecimento sobre o processo de inclusão que se realiza no município de Londrina, no Paraná. Os dados mostraram que as professoras do ensino regular não se sentem impossibilitadas de trabalhar com os alunos com deficiência intelectual, mas que precisariam de um apoio maior, de uma estrutura que organizasse o município para que o processo de inclusão pudesse acontecer corretamente, e não às escuras, como afirmaram as professoras entrevistadas.

As entrevistas com roteiro propiciaram o recebimento de respostas sinceras e ao mesmo tempo impactantes, evidenciando que enfrentavam momentos difíceis, como, por exemplo, não saber fazer a adaptação curricular, e ter que deixar o aluno sozinho por muito tempo em sala de aula sem fazer nada. Essa foi uma rotina identificada em todas as entrevistas. As entrevistadas informaram que as atividades

desenvolvidas em classe comum seriam possíveis de serem adaptadas e aplicadas aos alunos com deficiência intelectual, se os professores fossem preparados pelo município, com cursos de capacitação, acompanhamentos dos Centros de Apoio, com a diminuição dos alunos em sala de aula. A análise dos depoimentos sobre como era ter o aluno com deficiência intelectual em sala de aula mostrou convergências ao salientar que todos os alunos inclusos precisavam de acompanhamentos individualizados em alguns momentos, com exceção da professora C, cujo parecer foi de que o aluno não precisava de adaptação e nem acompanhamento especializado. As professoras deixaram claro nas entrevistas que a maior parte do tempo que os alunos inclusos passavam na escola, não era aproveitado como deveria, ficando os alunos ociosos por horas.

A análise dos depoimentos assinalou sentimentos e concepções das professoras sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual; o sentimento de dó nas professoras aflorou em diversos momentos, ao afirmar que enxergavam aquela criança como se fosse seu filho; que se fosse seu filho elas não iriam querer o ensino regular para ele, pois a sociedade é cruel.

Registramos nossa satisfação em termos desenvolvido uma investigação em que fomos contemplados com valiosas contribuições, que enriqueceram nossas visões diante do processo equivocado que é realizado hoje nas escolas paranaenses, sobre a inclusão no ensino regular. A análise mostrou um processo às avessas e reiterou dados da história da educação especial, como Mazzotta (2005) e Januzzi (1985).

Esta pesquisa constitui o início de uma investigação que requer continuidade em estudos futuros sobre a inclusão no Brasil e o papel dos Centros de Apoio. Analisar dados do que ocorre na prática nas escolas é uma forma de apontar condições requeridas para que a sociedade possa estar preparada para receber os “diferentes”. É um convite para refletir sobre quem são os “diferentes”. Um convite que aqui fica sobre essa relação complexa de mundo em que nos encontramos, uma sociedade que se abre para incluir os “diferentes” e que espera que cada um tenha essa abertura para o “diferente”, para incluí-lo. Aliás, incluir quem, se somos todos indivíduos diferentes uns dos outros?

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF: 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília**, DF: Ministério da Educação, 20. dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 09 jan. 2001b.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Guatemala**: 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. 2. ed. rev.- Brasília: MEC,SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2008.

BUENO, Jose Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e Escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

CALVINO, Ítalo, 1923-1985. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.



CONTEÚDO ESCOLA. Maria Montessori. **Conteúdo escola, o portal do educador:** nossos mestres. 23. jul. 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/84/39/>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **A Pedagogia de Celestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica.** Revista Histedbr on line, Campinas, n 23, p. 26-31, set. 2006 – ISSN: 1676-2584.

**DECLARAÇÃO DE DAKAR.** Texto adotado pela cúpula mundial de educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de Abril de 2000.

**DECLARAÇÃO DE MADRI.** A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o ano europeu das pessoas com deficiência. Trad. de Romeu Kazumi Sassaki.

**DECLARAÇÃO DE MONTREAL.** Sobre a deficiência intelectual, de 06 de outubro de 2004. Montreal Canadá OPS/OMS. Tradução livre: Dr. Jorge Marcio Pereira de Andrade. Disponível em: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2008.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso.** Trad. J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

LONDRINA. **Propostas de diretrizes para políticas públicas de atenção à pessoa com deficiência.** Londrina, Paraná, BIENIO 2007/2009.

LUDKE, M. e André, M. E. D. **A Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANJON, D. G. **Adaptaciones curriculares:** guia para su elaboración. Porto Algibe, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARIA MONTESSORI. In **Infopédia.** Porto: Porto Editora, 2003-2009. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$maria-montessori](http://www.infopedia.pt/$maria-montessori)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

NOT, Louis: **Educação dos deficientes mentais**. trad. Maria Luiza Xavier Borges. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1973. p. 131.

Organização Mundial da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde. **CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação e Fundação de Ação Social da cidade de Curitiba. **Conhecendo e compreendendo a pessoa com deficiência**. 3º ed. Curitiba: Cidade da gente Fundação de ação social, 2004. (Cartilha).

PARANÁ. Secretária do Estado da Educação. Governo no Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce\\_ed\\_especial.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce_ed_especial.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2008.

PARANÁ. Secretária do Estado da Educação. Governo no Estado do Paraná. **SEMANA PEDAGÓGICA – 02 a 06 fevereiro de 2009**. Paraná, 2009. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/Deein\\_sem\\_ped\\_2009.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/Deein_sem_ped_2009.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho, (Org.). **Educação Especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

## ANEXOS

## ANEXO 1

### LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB

**Anexo referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A nova LDB e a Educação Especial em seu capítulo II em que aborda o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especial.**

#### **S. Mas específico em seu Artigo 9º.**

Anexo Art.9 – O atendimento a alunos com necessidades especiais deverá ser realizado segundo as diferentes modalidades de atendimento educacional escola e com o apoio de serviços especializados de natureza pedagógica e/ou de reabilitação.

§1º - Os serviços especializados em reabilitação, embora necessários para muitos alunos, como complementares ao ensino acadêmico, não são da competência das Unidades Escolares;

§2º - Os alunos que necessitam de atendimento em reabilitação, a ser oferecido em instituições especializadas, deverão permanecer freqüentando as escolas do ensino regular.

§3º - São modalidades de atendimento educacional escolar: as classes do ensino regular, as classes especiais em escolas do ensino regular, as escolas especiais (governamentais ou não), os centros integrados de Educação especial, as oficinas pedagógicas;

§4º - São serviços de apoio especializado no âmbito pedagógico: os professores itinerantes, as salas de recursos e os núcleos de enriquecimento (que funcionam em salas de recursos);

§5º - Os serviços especializados de apoio no campo pedagógico, especificamente, podem ser oferecidos: (a) na escola do ensino regular, prestados diretamente ao aluno e ao regente de sua classe, por meio de professores itinerantes, nas salas de recursos e em núcleos de enriquecimento e (b) nas organizações especializadas, articuladas com a rede de ensino regular.

§6º - Os serviços especializados de reabilitação deverão ser oferecidos por profissionais da área de saúde e nas Instituições Especializadas, governamentais ou não, com as quais as escolas da rede pública governamental devem manter parceria;

§7º - As escolas devem organizar as condições físicas e técnicas para o bom funcionamento de serviços de apoio especializado de natureza pedagógica;

§8º - O encaminhamento de portadores de deficiências e os de condutas típicas de síndromes para o serviço de apoio especializado (pedagógico e/ou de reabilitação), dependerá das avaliações acerca de suas necessidades educativas especiais, com a participação de sua família.

## ANEXO 2

### REGIMENTO INTERNO DO CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- CENESP

Anexo Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta, visando á sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Parágrafo Único – Compete especificamente ao CENESP:

- I – planejar o desenvolvimento da Educação Especial;
- II – acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos de Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura;
- III – promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem á melhoria da educação dos excepcionais;
- IV – manter uma rede integrada e atualizada de informação, na área da Educação Especial;
- V – estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalação, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional;
- VI – prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial;
- VII – propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial;
- VIII – analisar, avaliar e promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico á Educação Especial;

IX – promover intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras e órgãos internacionais, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais;

X – divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da Educação Especial;

XI – promover e, se necessário, participar da execução de programas de prevenção, amparo legal, orientação vocacional, formação ocupacional, e assistência ao educando excepcional, mediante entrosamento direto com órgãos públicos e privados, nos campos da Saúde, Assistência Social, Trabalho e Justiça, procurando envolver nessa programação, além dos alunos, os pais, professores e a comunidade em geral.

## ANEXO 3

### DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

**Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.**

**Relembrando** as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

**Notando** com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e **reconhecendo**, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1.

Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,



- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

### 3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adaptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

### 4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
  - a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apóiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;

- às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:
  - a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;
  
- às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:
  - a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;
  
- à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a Educação:
  - a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;
  - a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;
  - a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas atividades e um motor de divulgação e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;
  - a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam a Ação que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).

*Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994.*

## ANEXO 4

### ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR PREVENTIVA

**As informações abaixo especificarão alguns aspectos sobre esse tipo de adaptação curricular. São adaptações preventivas levando o educando a aprender os conteúdos de maneira mais ajustada as suas condições intelectuais** (Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares). Segundo o MEC estes são aspectos que deverão ser favoráveis no Projeto político Pedagógico – PPP. Retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

#### **Adaptações não Significativas do Currículo:**

##### *Organizativas*

Organização de agrupamentos

Organização didática

Organização do espaço

##### *Relativas aos objetivos e conteúdos*

Priorização de áreas ou unidades de conteúdos

Priorização de tipos de conteúdo

Priorização de objetivos

Sequenciação

Eliminação de conteúdos secundários

##### *Avaliativas*

Adaptação de técnicas e instrumentos

Modificação de técnicas e instrumentos

##### *Nos procedimentos didáticos e nas atividades*

Modificação de procedimentos

Introdução de atividades alternativas às previstas  
Introdução de atividades complementares às previstas  
Modificação do nível de complexidade das atividades  
Eliminando componentes  
Seqüenciado a tarefa  
Facilitando planos de ação  
Adaptação dos materiais  
Modificação da seleção dos materiais previstos

*Na temporalidade*

Modificação da temporalidade para determinados objetos e conteúdos previstos.

(Fonte: Manjón, 1995, p. 89).

## ANEXO 5

### ASPECTOS DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

**As informações abaixo especificarão alguns aspectos sobre as Adaptações Curriculares Significativas** (Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares)

#### **Adaptações Curriculares Significativas:**

Elementos curriculares modalidades adaptativas

##### *Objetivos*

Eliminação de objetivos básicos

Introdução de objetivos específicos

##### *Conteúdos*

Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;

Eliminação de conteúdos básicos do currículo

##### *Metodologia e Organização Didática*

Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem

Organização

Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

##### *Avaliação*

Introdução de critérios específicos de avaliação

Eliminação de critérios gerais de avaliação

Adaptações de critérios regulares de avaliação

Modificação dos critérios de promoção

##### *Temporalidade*

Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção)

(Fonte: Manjón, 1995, p.89)

## **ANEXO 6**

### **CONHECENDO E COMPREENDENDO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

**Informativo denominado “Conhecendo e Compreendendo a Pessoa com Deficiência”. A parte que aqui exploramos aqui está voltada ao deficiente intelectual e suas principais características.**

Esta “Cartilha” foi desenvolvida pela Secretaria do Estado da Educação – SEED, junto com a Fundação de Ação Social da cidade de Curitiba.

#### **DEFICIENCIA MENTAL**

##### **REQUISITOS**

São três os requisitos usados para se classificar uma pessoa como deficiente mental: funcionamento cognitivo significativamente abaixo da média; está associada (geralmente) a distúrbio no comportamento adaptativo; origina-se durante o período de desenvolvimento (ate os 18 anos). Apresenta, ainda, prejuízo nas áreas de desenvolvimento.

##### **QUAIS AS CAUSAS?**

As principais causas de deficiência mental são: hereditariedade; problemas durante a gravidez; alterações do desenvolvimento embrionário; condições médicas adquiridas na primeira infância e influencias ambientais;

##### **COMO IDENTIFICAR?**

- Atraso no desenvolvimento psicomotor e da linguagem.
- Dificuldade de recepção, memorização e reação a estímulos visuais, auditivos e táteis.
- Necessidade de supervisão em atividades da vida diária (controle de esfíncter, higiene corporal).
- Aprendizagem lenta com atraso acentuado no rendimento escolar.

##### **COMO PREVENIR?**

**Antes da gestação:**

- Evitar casamentos consangüíneos (casar com parentes).
- Evitar engravidar com idade abaixo de dezoito anos e acima de trinta e cinco.
- Tomar vacinas contra rubéola e tétano pelo menos seis meses antes de engravidar.
- Fazer exame para identificar o fator Rh, sífilis, diabetes e toxoplasmose.
- Evitar contatos com pessoas que estejam acometidas por doenças infecciosas e sexualmente transmissíveis.

**Durante a Gestação:**

- Realizar exames regulares para acompanhamento da gravidez.
- Não fumar, ingerir bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas.
- Não tomar medicamentos por conta própria.
- Não se expor a radiações.
- Evitar quedas.

**Durante o Parto:**

- Fazer o parto em maternidade com assistência médica.
- Exigir a presença de um obstetra e um pediatra (Portaria nº31, de 15/12/1993, do Ministério da Saúde).
- Exigir o teste de Apgar.

**Após o Nascimento:**

- Realizar o teste do pezinho (Fenilcetonúria).
- Realizar exames médicos periódicos.
- Vacinar o bebê contra doenças infantis.
- Amamentar o bebê pelo menos até os seis meses.

**COMO PROCEDER DIANTE DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL?**

- Cumprimente-a de maneira normal e respeitosa, não se esquecendo de fazer o mesmo ao se despedir. As pessoas com deficiência mental, em geral, são bem dispostas, carinhosas e adoram se comunicar.
- Dê-lhe atenção dirigindo-lhe expressões como: “que bom que você veio”, “gostamos muito quando você vem nos visitar”, tentando manter a conversa até onde for possível.
- Seja natural. Evite a superproteção: Ela deve fazer sozinha tudo o que puder. Ajude-a quando realmente for necessário.
- Lembre-se: A deficiência mental pode ser consequência de uma doença, mas não é uma doença; é uma “condição de ser”. Nunca use a expressão “doentinho” ou “bobinho” quando se dirigir ou se referir a uma pessoa com deficiência mental.
- Deficiência mental não é doença mental.
- Em quanto a pessoa com deficiência mental for criança, trate-a como criança; quando for adolescente ou adulta, trate-a como tal.



## ANEXO 7

### AVALIAÇÕES REALIZADAS NO ESTADO DO PARANÁ NA ÁREA DA DI

Os documentos expostos abaixo são avaliações realizadas no Estado do Paraná na área da Deficiência Intelectual. Estaremos apresentando nestes anexos as fichas de acompanhamento das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**



Orientações Pedagógicas para Reavaliação de alunos de Sala de Recursos de 5<sup>a</sup>  
à 8<sup>a</sup> séries  
Área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem  
Fevereiro / 2008  
Documento 2

#### **1. Funcionamento da Sala de Recursos**

##### **1.1 Definição de Sala de Recursos**

*É um serviço especializado de natureza pedagógica que apóia e complementa o atendimento educacional realizado em Classes Comuns do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. (Instrução 05/04- SEED/DEE)*

##### **1.2 Alunado**

Alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries que apresentam deficiência mental e/ou distúrbios de aprendizagem.

**Conceito de Deficiência Mental** - *“Funcionamento intelectual significativamente inferior a média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a*

*duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho”. (educacenso – caderno de instruções, 2007, p. 39).*

**Conceito de Distúrbios de Aprendizagem** - *“Termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogenéticos), não é resultado direto dessas condições ou influências. (Collares e Moysés, 1992: 32)”.*

### **1.3 Condições de Ingresso**

1.3.1 Ser egresso de Serviços e Apoios Especializados de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, com diagnóstico de deficiência mental ou distúrbios de aprendizagem.

1.3.2 Ser aluno da Classe Comum de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries com atraso acadêmico significativo decorrente da deficiência mental, com avaliação pedagógica e psicológica realizada no contexto escolar ou em outros contextos da comunidade.

1.3.3 Distúrbios de aprendizagem com avaliação pedagógica no contexto escolar complementada com avaliação multiprofissional (psicológica fonoaudiológica, especialista em psicopedagogia e outros que se fizerem necessários).

## **2. Procedimentos para Reavaliação Pedagógica e/ou Psicológica**

### **2.1 Justificativa**

A política pública da SEED desenvolve ações em conformidade com os princípios da LDB 9394/96 e com a Del.02/03 do CEE, que normatiza a Educação

Especial no Estado do Paraná e dispõe sobre o encaminhamento para Salas de Recursos sendo indispensável que o aluno seja submetido ao processo de avaliação multiprofissional no contexto escolar.

Visando a reorganização pedagógica das Salas de Recursos em consonância com a atual “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial” do MEC, a SEED/DEEIN orienta ações pedagógicas em relação a reavaliação de alunos que freqüentavam este serviço de apoio especializado, no ano 2007 e que ainda necessitam de atendimento.

## **2.2 Procedimentos que antecedem a reavaliação**

Os profissionais das escolas (equipe pedagógica, professores da classe comum, professores especializados, entre outros) e equipe pedagógica do NRE, deverão analisar detalhadamente todos os instrumentos utilizados no processo de avaliação, anteriormente realizados, existente na escola que ora subsidiaram o encaminhamento do aluno para a Sala de Recursos.

Esta análise tem como objetivo justificar a necessidade de complementação da avaliação, resultando nas seguintes situações:

- a- Alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.
- b- Alunos com indicativos de distúrbio de aprendizagem.
- c- Alunos com indicativos de deficiência mental.
- d- Alunos indicados para freqüentar a SR em 2008, sem avaliação no contexto escolar.

## **2.3 Reavaliação propriamente dita**

### **2.3.1 Avaliação pedagógica:**

O processo de avaliação pedagógica no contexto escolar compreende diversas etapas envolvendo procedimentos sistemáticos, através de instrumentos, tais como: observações, entrevistas, jogos, análise da produção do aluno, entre

outros, permitindo confrontar dados, resultados e também efetuar uma análise minuciosa. Todas as informações possíveis, no decorrer do processo avaliativo devem ser registradas priorizando-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

### **O que avaliar:**

- Contexto sociocultural em que se encontra inserido o aluno.
- Desenvolvimento motor, cognitivo, socio-afetivo e escolar do aluno.
- Estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno.
- Metodologia utilizada pelo professor, nas intervenções no dia-a-dia.
- Conhecimentos tácitos (prévios) que o aluno manifesta na sala de aula , assim como as dificuldades/necessidades individuais, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.

### **Como avaliar:**

A utilização de instrumentos, permite oferecer subsídios à prática pedagógica, podendo ser formais e/ou informais como jogos, testes pedagógicos envolvendo aspectos: cognitivos, acadêmicos, psicomotores, motores, entre outros.

Existe no mercado, uma diversidade de instrumentos de avaliação já padronizados e que têm sua importância e utilidade. Não se pretende desconsiderá-los, mas através desses, oferecer diferentes caminhos que possam subsidiar a prática pedagógica.

### **Instrumentos de Avaliação:**

- **Entrevistas:** poderão ser realizadas com todos os envolvidos, professor(es), direção, equipe pedagógica, familiares e o aluno em questão, com intuito de se obter o máximo de informações acerca da dificuldade apresentada. Devem ocorrer em clima de reciprocidade, sob forma de relações dialógicas.
- a) Com professores e equipe pedagógica – deverá fornecer informações fidedignas sobre a interação do aluno no contexto escolar, o desenvolvimento

do processo de ensino e aprendizagem, as intervenções pedagógicas, estratégias metodológicas e avaliativas adotadas.

- b) Com a família – objetiva sistematizar os dados relativos à origem, desenvolvimento em que o aluno se apresenta, assim como a estrutura e característica do ambiente familiar (condições físicas da moradia, valores em que acreditam, atitudes frente à vida e expectativas de futuro).
- c) Com o aluno – para observação, conhecimento, aproximação do aluno e reconhecimento das características individuais (capacidades/potencialidades/possibilidades/preferências/interesses/habilidades/ dificuldades e necessidades individuais), que definem a forma como o aluno enfrenta as tarefas no âmbito escolar e familiar.
- **Observação do aluno** - permite a análise do problema no contexto, sendo a sala de aula, o prioritário, pois é o locus onde o aluno está apresentando dificuldades. Pode-se considerar uma estratégia essencial para a coleta de informações e análise dos dados do contexto educacional. As observações, devem ser sistemáticas envolvendo outros espaços de aprendizagem, tanto no coletivo quanto no individual, na sala de aula, biblioteca, recreio, entrada e saída do aluno na escola, educação física, isto é, em todos os momentos em que o aluno permanece na escola. Os registros devem ser feitos imediatamente após a observação.
- **Análise da produção do aluno** (material escolar) – aponta dados valiosos em relação aos métodos de trabalho, atitudes e interesses referentes a diversos campos do conhecimento e da adaptação em geral do aluno no ambiente escolar. As informações significativas podem ser coletadas nos cadernos, folhas de registro, textos, relatórios, desenhos e outras produções realizadas no âmbito escolar, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-las.
- **Áreas do desenvolvimento** – investigar as áreas cognitiva, motora, afetiva e social, bem como conhecer as estratégias utilizadas para aprendizagem, como por exemplo: resolução de problemas, organização conceitual .
- **Áreas do conhecimento** – deverá focar aspectos relativos a aquisição da língua oral, escrita (expressiva e receptiva), interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outros, com objetivo de levantar os conteúdos defasados no processo de aprendizagem.

### **2.3.2 Avaliação psicológica (exclusiva do Psicólogo)**

Esta etapa do processo de avaliação no contexto escolar, deverá ser investigada de maneira formal através de testes padronizados e informal com observações, jogos, questionários, desenhos, entre outros.

- **Área emocional** – são utilizados testes formais e informais (questionários, desenhos, entre outros) que favorecem indicações sobre a dinâmica do desenvolvimento global do aluno.
- **Área intelectual** – utiliza-se quase sempre testes formais que são padronizados por terem recebido tratamento estatístico e aplicação em uma amostragem representativa da população.

### **2.3.3 Avaliação da equipe multiprofissional**

Quando houver suspeita de distúrbios de aprendizagem, o aluno deverá ser encaminhado para complementação da avaliação pedagógica no contexto escolar, aos profissionais da área psicológica, fonoaudiológica, especialista em psicopedagogia e outras que se fizerem necessárias.

## **3. Relatório**

O relatório da avaliação se constitui na descrição de todo o trabalho realizado pela equipe avaliadora, após discussão e análise qualitativa das informações coletadas. Deve apresentar linguagem clara e objetiva, evidenciando a natureza e a extensão da dificuldade apresentada pelo aluno e seu perfil de desenvolvimento.

Devem estar registrados os encaminhamentos e as intervenções que deverão ser desenvolvidas pelo professor de sala de aula, do apoio pedagógico especializado e os compromissos que a família terá que assumir.

As intervenções indicadas com os resultados obtidos durante todo o processo de avaliação no contexto escolar, tem como objetivo orientar o processo educacional do aluno, atender as características individuais do mesmo, assim como ajudar na reorganização da prática docente, até como uma ação preventiva.

O Relatório (anexo 6) deverá ser datado e assinado por todos os avaliadores.

#### **4. Ficha Síntese**

Todo o trabalho realizado durante a avaliação no contexto escolar, descrito no Relatório, deverá ser sintetizado na Ficha Síntese (anexo 7) pela Equipe Avaliadora.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

**AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**  
**ENTREVISTA COM OS PAIS ou RESPONSÁVEIS**

***I - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO***

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Nome do pai: /----- \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Endereço residencial: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

***II - COMPOSIÇÃO FAMILIAR***

NOME	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	GRAU DE PARENTESCO	INSTRUÇÃO	LOCAL DE TRABALHO

Observações:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***III - QUEIXA OU MOTIVO DE ENCAMINHAMENTO***

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Idade em que foi constatado o problema: \_\_\_\_\_



Providência tomada na ocasião: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **IV – ANTECEDENTES PESSOAIS**

Concepção (Se a criança foi desejada, se concebida para salvar ou consolidar um relacionamento, posição da criança na ordem das gestações e dos nascimentos, abortos...)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Idade dos pais na época da gravidez

MÃE: \_\_\_\_\_

PAI: \_\_\_\_\_

Gestação (Hemorragia ameaça de abortos: vômitos, enfermidades da mãe – rubéola, intoxicação – exposição a Raios-X, duração da gestação, medicamentos que fez uso...).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nascimento (parto normal, fórceps, cesariana, muito rápido, demorado, se a criança chorou logo, se nasceu roxa, se necessitou de oxigênio, de incubadeira, incompatibilidade sangüínea, peso ao nascer, reflexos de sucção, Teste do Pezinho).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **V – DESENVOLVIMENTO**

Sono (calmo, agitado, fala durante o sono, sonambulismo, terror noturno, tipo respiração enquanto dorme...).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 
- 
- 
- Alimentação (período em que foi amamentado no seio/mamadeira, reações à introdução de outros tipos de alimentação, falta de apetite, alimenta-se em excesso, normal...)
- 
- 
- 
- 
- 

- Linguagem (Em que idade se deu o balbúcio, as primeiras palavras/frases, defeitos de linguagem, gagueira...)
- 
- 
- 
- 
- 

- Desenvolvimento Psicomotor (Idade em que sustentou a cabeça, que sentou sozinho, que engatinhou, que andou, que controlou os esfíncteres – vesical e anal diurno e noturno, preferência manual,...)
- 
- 
- 
- 
- 

**VI – SOCIABILIDADE** (faz amigos (as) com facilidade, brinca – como, quando e com quem, atividade de lazer, comportamento nos ambientes em geral...)

---

---

---

---

---

**VII – DOENÇAS, ATENDIMENTOS MÉDICOS E COMPLEMENTARES** (quais doenças foram contraídas pela criança, em que idade ocorreu, qual a intensidade – leve/moderada/severa, acidentes, cirurgias, tratamentos, uso de medicamentos, vacinas, exames, laudos, pareceres, encontra-se em acompanhamento...)

---

---

---

---

**VIII – MANIPULAÇÃO E HÁBITOS** (Fez uso de chupeta, chupa o dedo, algum tique, quando e por quanto tempo...)

---

---

---

---

**IX – ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA**

Hábitos de higiene (toma banho sozinho, se veste, calça meia, sapatos, se penteia, escova os dentes regularmente sozinho, tem cuidados com sua aparência pessoal e vestuário...)

---

---

---

Responsabilidade por tarefas no lar (especificar)

---

---

---

---

**X – DINÂMICA FAMILIAR**

Com quem a criança reside: \_\_\_\_\_

Relacionamento dos pais entre si: \_\_\_\_\_

---

Relacionamento dos pais com os filhos: \_\_\_\_\_

---

Relacionamento entre os filhos: \_\_\_\_\_

Relacionamento geral entre os familiares: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**XI – ANTECEDENTES FAMILIARES** (doenças, deficiências, vícios, grau de parentesco, idade em que ocorreu, situação atual...).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**XII – HISTÓRICO ESCOLAR** (idade que ingressou na escola, repetência, série que freqüenta nome da escola, professora, turno...).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Escola que freqüentou	Série	Ano
<input type="checkbox"/> Rendimento escolar (necessita de auxílio na execução de tarefas escolares, na escola e em casa...).		

\_\_\_\_\_

Freqüência à escola (se gosta se é assíduo).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**XIII – RELACIONAMENTO NA ESCOLA**

Com os colegas: \_\_\_\_\_

Com os professores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com outros funcionários da escola: \_\_\_\_\_

---

**XIV – PARTICIPA DE OUTRAS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE**

---

---

---

---

**XV – SEXUALIDADE**

Em relação a si mesmo: \_\_\_\_\_

Atitude dos pais: \_\_\_\_\_

---

**XVI – OBSERVAÇÕES**

---

---

---

---

**Local e Data:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**Equipe Avaliadora:**

Nome:

Função/Cargo:

---

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO****AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR****INFORMAÇÃO SOCIAL**

1. Qual é o seu nome?
2. Quantos anos você tem?
3. Qual a data do seu aniversário?
4. Como é o nome do seu pai? Idade? Trabalho?
5. Como é o nome de sua mãe? Idade? Trabalho?
6. Quantos irmãos você tem? (irmãs e irmãos)?
7. Onde você mora?
8. O que você faz quando não está na escola?
9. Qual teu esporte favorito?
10. Qual é o programa de televisão que você mais gosta?
11. Você gosta de música? (cantor, música)
12. Você costuma passear? Onde?
13. Qual a sua comida preferida?
14. Você ajuda em casa? Que tipo de ajuda?
15. Qual o nome de seu colégio e a série que você frequenta?
16. Você gosta de estudar? Por quê?
17. O que você gosta de estudar e o que não gosta?
18. Qual é o nome do professor (a) de sua preferência?
19. Qual é a matéria dele (a)?
20. Qual a profissão que você pretende seguir?
21. Qual é seu maior desejo?
22. Em sua opinião, o que o (mundo, país, estado, cidade,) está precisando fazer para se tornar ainda melhor?

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

**AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO  
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**1. Dados de Identificação**

NRE: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data de início da avaliação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Data final da avaliação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Repetência(s): \_\_\_\_\_

Professor (es): \_\_\_\_\_

**2. Motivo do Encaminhamento**

Colocar o motivo do encaminhamento (entre aspas), podendo a queixa ser da família ou da escola (entrevista com os pais e/ou ficha da escola), **Ex.** “Dificuldade de aprendizagem e no comportamento”. A equipe de avaliação não deverá acrescentar nenhum dado que não esteja nas fichas.

**3. Síntese das Áreas Avaliadas**

Deverá seguir os seguintes passos:

- Sintetizar os dados relevantes da história de vida do aluno, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, motor, socio-afetivo, acadêmico, etc. Estes dados serão colhidos das fichas de entrevista com os pais e da ficha preenchida pela escola.
- Descrever o comportamento do aluno durante todo o processo avaliativo, incluindo as observações realizadas. Levando-se em conta os comportamentos mais frequentes, tanto no aspecto positivo como negativo.

- Sintetizar o desempenho deste aluno apresentado em todas as áreas avaliadas:

- 1) Área Sócio-Emocional
- 2) Área Visomotora
- 3) Área Psicomotora
- 4) Conceitos
- 5) Linguagem receptiva e expressiva
- 6) Português
- 7) Matemática
- 8) Aspectos Psicológicos (a ser realizada pelo psicólogo)

- Os dados descritos aqui darão a idéia geral deste aluno no que se refere ao desempenho apresentado durante o processo avaliativo.
- Procurar usar de uma linguagem clara e objetiva, não deixando margem para dúvidas ou duplas interpretações.
- Não usar siglas, terminologias técnicas ou de difícil compreensão, caso se faça necessário, colocar o significado entre parênteses.
- TODOS OS INSTRUMENTOS que foram utilizados deverão ser descritos no seu aspecto qualitativo. No caso dos testes formais não especificar o nome do teste, apenas as características destes.
- Todos os aspectos a serem descritos deverão fazer parte de um mesmo corpo deste item (síntese das áreas avaliadas) e não separando por subitens.

#### **4. Medidas de Intervenção**

Este tópico diz respeito as ações a serem desenvolvidas pelo professor, para tanto é imprescindível apresentar uma linguagem clara, precisa e objetiva. Considerando que aqui se estabelecerá as diretrizes para a ação do professor em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com este aluno, após a avaliação.

Todas as dificuldades levantadas no processo avaliativo deverão conter sugestões/orientações de trabalho/atividades a serem desenvolvidas pelo professor.

Estas orientações deverão estar dentro das possibilidades de realização do trabalho do professor, da escola e da família.



## 5. Encaminhamentos

Sugerir os atendimentos e recursos que se fizerem necessários para atendimento do avaliando:

- Pedagógico (classe comum com orientação para o professor; classe comum com apoio pedagógico; classe comum com sala de recursos; classe especial; escola especial).
- Outros ( clínicos: médicos; psicólogo, fonoaudiólogo; fisioterapeuta....), conselho tutelar, cursos profissionalizantes (oferecidos na comunidade), guarda mirim... )

## 6. Observações Complementares

Descrever neste campo as considerações que ainda se fizerem necessárias.

**OBS:**

**Lembrar de colocar no relatório a identificação dos profissionais que realizaram a avaliação (nome completo, assinatura, registro profissional, função e data) bem como, rubricar todas as páginas.**

***Local e Data:***

---

**Equipe Avaliadora:**

Nome:

Função/Cargo:

---

---

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**  
**AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**OBSERVAÇÃO DO MATERIAL ESCOLAR**

**Identificação do aluno**

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Caderno**

**a) Organização**

- Separa atividades de forma organizada? (com sinal, pula linha, traço, cores,...)  
( ) sim ( ) não
- Coloca títulos nos diferentes conteúdos ?  
( ) sim ( ) não
- Respeita margens?  
( ) sim ( ) não

**b) Limpeza**

Faz uso da borracha?

( ) sim ( ) não

Cancela as atividades rabiscando?

( ) sim ( ) não

Mancha a folha quando apaga?

( ) sim ( ) não

Rasga a folha com a borracha?

( ) sim ( ) não

Dobra as pontas da folha do caderno?

( ) sim ( ) não

Faz riscos indevidos no caderno durante as atividades?

( ) sim ( ) não

**c) Letra**

A letra é:

( ) angulosa ( ) redonda

Tamanho da letra:

( ) pequena ( ) média ( ) grande

Separa adequadamente as palavras?

( ) sim ( ) não

Os espaços entre as letras na constituição das palavras são proporcionais?

( ) sim ( ) não

Usa letras caixa alta e manuscritas conjuntamente?

( ) sim ( ) não

A pressão do lápis é adequada?

( ) sim ( ) não

### Português

#### a) Ortografia

- Letras:

( ) inversão ( ) troca de letras ( ) acréscimos ( ) omissão

- Sílabas:

( ) inversão ( ) troca de letras ( ) acréscimos ( ) omissão

- Palavras:

( ) inversão ( ) troca de letras ( ) acréscimos ( ) omissão

#### b) Gramática

- Emprega adequadamente:

pontuação ( ) sim ( ) não

acentuação ( ) sim ( ) não

concordância gênero ( ) sim ( ) não

concordância número ( ) sim ( ) não

concordância grau ( ) sim ( ) não

#### c) Produção escrita

- Estrutura logicamente as idéias (introdução, desenvolvimento e conclusão)?

( ) sim ( ) não

- Utiliza-se de vocabulário adequado a idade/série ?

( ) sim ( ) não

- Apresenta idéias criativas, de acordo com o tema proposto?

( ) sim ( ) não

### Matemática

#### a) Número

- Faz inversão na escrita dos numerais?

( ) sim ( ) não

- Estabelece relação número e quantidade?

( ) sim ( ) não

#### b) Operações

- Resolve adição sem reagrupamento?

- ( ) sim                      ( ) não
- Resolve adição com reagrupamento?
- ( ) sim                      ( ) não
- Resolve subtração sem reagrupamento?
- ( ) sim                      ( ) não
- Resolve subtração com reagrupamento?
- ( ) sim                      ( ) não
- Resolve multiplicação?
- ( ) sim                      ( ) não
- Resolve divisão?
- ( ) sim                      ( ) não

c) Resolução de problemas

- Compreende a idéia principal do problema?
- ( ) sim                      ( ) não
- Utiliza-se de estratégias para resolução do problema?
- ( ) sim                      ( ) não
- Na resolução de problemas constrói o significado das quatro operações?
- ( ) sim                      ( ) não

**Observações Complementares:**

---

---

---

**Local e Data:**

---

**Equipe Avaliadora:**

Nome:

Função/Cargo:

---

---

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO  
AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

**ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO**

**Identificação do aluno:**

Nome \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Área Cognitiva:** (Presta atenção nas aulas ou é dispersivo; realiza atividades de sala de aula de forma independente ou necessita de ajuda do professor ou colegas; persiste na realização das tarefas ou desiste diante da primeira dificuldade; necessita de explicações complementares para realização das atividades propostas com vistas a assimilação/compreensão dos conteúdos; demonstra atitude positiva ou negativa em relação aos conteúdos acadêmicas; apresenta facilidade na expressão verbal; demonstra criatividade de pensamento; sensibilidade artística; demonstra preferência por algumas atividades específicas; resolve problemas do seu cotidiano; entre outros.)

---

---

---

---

**Área Afetiva:** (Demonstra interesse e iniciativa para realização as atividades acadêmicas; reações diante as frustrações; controla suas emoções; auto-imagem - *positiva ou negativa, cuidados pessoais, aparência, entre outros* -; características de humor; ajusta-se as normas escolares; manifestações afetivas - *carinhoso, agressivo* -entre outros)

---

---

---

---

**Relacionamento Interpessoal:** (Tem facilidade para fazer amigos; respeita os colegas e os professores; é cooperativo; respeita as regras e normas estabelecidas; entre outros.)

---

---

---

**Relacionamento Intrapessoal:** (Mantém em ordem seus pertences - *cadernos e materiais em geral* -; higiene pessoal, auto-cuidado; executa as tarefas solicitadas; atitudes diante das diferentes situações vivenciadas; assume responsabilidade delegadas; entre outros.)

---

---

---

---

**Área Motora:** (Coordenação global dinâmica e estática; coordenação motora fina; postura - *sentar, andar, entre outros* -; apresenta agitação motora; tiques motores; entre outros).

---

---

---

**Local e Data:**

---

**Equipe Avaliadora:**

*Nome:*

*Função/Cargo:*

---

---

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO**

**AValiação NO CONTEXTO ESCOLAR**

**FICHA SÍNTESE**

**I – Identificação do Aluno**

**II – Motivo do Encaminhamento**

**III – Síntese das Áreas Avaliadas:**

• correlacionar os dados significativos das entrevistas, informações fornecidas pelos professores, análise do material escolar do (a) aluno (a), das observações, comportamentos apresentados durante o processo de avaliação e o desempenho do mesmo nas áreas avaliadas (do desenvolvimento e conhecimento).

**IV – Procedimentos de Intervenção:** (ações a serem desenvolvidas para o aluno obter sucesso)

• todas as dificuldades levantadas no processo avaliativo deverão conter sugestões/orientações de trabalho/atividades a serem desenvolvidos pelo professor. Estas orientações deverão estar dentro das possibilidades de realização do trabalho do professor, da escola e da família.

**V - Encaminhamentos**

**VI – Observações Complementares**

**Local e Data:**

\_\_\_\_\_

**Equipe Avaliadora:**

Nome:

Função/Cargo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA  
SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

## FICHA DE COMUNICAÇÃO DE ALUNO AUSENTE

## 1. DADOS DA ESCOLA

Estabelecimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Rede estadual ( ) Rede Municipal ( )

## 2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Filiação: \_\_\_\_\_

e \_\_\_\_\_

Endereço residencial: \_\_\_\_\_

Ponto de referência: \_\_\_\_\_ telefone para contato: \_\_\_\_\_

Responsável direto: \_\_\_\_\_

Nome e endereço de Parente e conhecido: \_\_\_\_\_

A família e/ ou o aluno estão inseridos em algum Programa Social? \_\_\_\_\_

Qual? \_\_\_\_\_

## 3. HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Datas das faltas: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Professor(a) \_\_\_\_\_

Data da Comunicação da ausência: \_\_\_\_\_

Data do recebimento: \_\_\_\_\_

Assinatura da pedagoga responsável: \_\_\_\_\_

## 4. MEDIDAS TOMADAS PELA ESCOLA

De que forma e data da Convocação do Responsável: \_\_\_\_\_

Data do comparecimento do responsável: \_\_\_\_\_

Motivos das faltas: \_\_\_\_\_

Ações desenvolvidas pela escola: \_\_\_\_\_

Data e assinatura do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

Data do encaminhamento da FICA ao Conselho Tutelar: \_\_\_\_\_

Data do recebimento e assinatura do (a) Conselheiro(a) Tutelar: \_\_\_\_\_

## 5. ATENDIMENTO E MEDIDAS APLICADAS PELO CONSELHO TUTELAR

Retornando o aluno - data de devolução da FICA à escola \_\_\_\_\_

Não retornando - data de encaminhamento ao Ministério Público: \_\_\_\_\_



Data e assinatura do(a) Conselheiro(a) Tutelar: \_\_\_\_\_

Data de recebimento e assinatura do(a) Promotor (a) de Justiça: \_\_\_\_\_

**6. SÍNTESE DO ATENDIMENTO PELO MINISTÉRIO PÚBLICO:**

Retornando o aluno à escola - data de devolução da FICA à escola e comunicação do Conselho Tutelar em: \_\_\_\_\_

Não retornando - (providências adotadas): \_\_\_\_\_

Data de recebimento e assinatura do(a) Promotor (a) de Justiça: \_\_\_\_\_

**7. REGISTRO DE CONHECIMENTO DA ESCOLA E ENCAMINHAMENTO À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO:**

Retorno da FICA em: \_\_\_\_\_

Encaminhamento à secretaria da Educação em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Diretor(a)

## ANEXO 8

**Este anexo se refere à Declaração de Montreal. Base histórica para a utilização da nomenclatura Deficiência Intelectual, utilizada nesta dissertação.**

### **DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** **06 DE OUTUBRO DE 2004**

#### **Montreal – Canadá OPS/OMS**

TRADUÇÃO livre: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade [www.defnet.org.br](http://www.defnet.org.br), Novembro de 2004

**Afirmando** que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais;

**Exortando** todos os Estados Membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) que tornem efetivas as disposições determinadas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências;

**Aspirando** reconhecer as desvantagens e barreiras históricas que as pessoas com deficiências intelectuais têm enfrentado e, conscientes da necessidade de diminuir o impacto negativo da pobreza nas condições de vida das pessoas com deficiências intelectuais;

**Conscientes** de que as pessoas com deficiências intelectuais são freqüentemente excluídas das tomadas de decisão sobre seus Direitos Humanos, Saúde e Bem Estar, e que as leis e legislações que determinam tutores e representações legais substitutas foram, historicamente, utilizadas para negar a estes cidadãos os seus direitos de tomar suas próprias decisões;

**Preocupados** por que a liberdade das pessoas com deficiências intelectuais para tomada de suas próprias decisões é freqüentemente ignorada, negada e sujeita a abusos;

**Apoiando** o mandato que tem o Comitê Ad Hoc das Nações Unidas (ONU) em relação à formulação de uma Convenção Internacional Compreensiva e Integral para Promover e Proteger os Direitos e a Dignidade das Pessoas com Deficiências;

**Reafirmando** a importância necessária de um enfoque de Direitos Humanos nas áreas de Saúde, Bem Estar e Deficiências;

**Reconhecendo** as necessidades e as aspirações das pessoas com deficiências intelectuais de serem totalmente incluídos e valorizados como cidadãos e cidadãs tal como estabelecido pela Declaração de Manágua (1993);

**Valorizando** a significativa importância da cooperação internacional na função de gerar melhores condições para o exercício e o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais;

**Nós Pessoas com deficiências intelectuais e outras deficiências**, familiares, representantes de pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados, reunidos na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, da OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, **JUNTOS**

### **DECLARAMOS QUE:**

1. As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
2. A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.
3. Os Estados têm a obrigação de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante. (*como as torturas*).
4. Os Direitos Humanos são indivisíveis, universais, interdependentes e inter-relacionados. Conseqüentemente, o direito ao nível máximo possível de saúde e bem estar está interconectado com outros direitos fundamentais, como os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais ou outras liberdades fundamentais. Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade.
5. **A.** Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. **B.** O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.

6. **A.** As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades. Em acordo consistente com o dever de adequar o que está estabelecido no parágrafo 5 B, as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas. Conseqüentemente, quando os indivíduos têm dificuldades para tomar decisões independentes, as políticas públicas e as leis devem promover e reconhecer as decisões tomadas pelas pessoas com deficiências intelectuais. Os Estados devem providenciar os serviços e os apoios necessários para facilitar que as pessoas com deficiências intelectuais tomem decisões significativas sobre as suas próprias vidas. **B.** Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência. Somente em circunstâncias mais extraordinárias o direito legal das pessoas com deficiência intelectual para tomada de suas próprias decisões poderá ser legalmente interdito. Qualquer interdição deverá ser por um período de tempo limitado, sujeito as revisões periódicas e, com respeito apenas a estas decisões, pelas quais será determinada uma autoridade independente, para determinar a capacidade legal. **C.** A autoridade independente, acima mencionada, deve encontrar evidências claras e consistentes de que apesar dos apoios necessários, todas as alternativas restritivas de indicar e nomear um representante pessoal substituto foram, previamente, esgotadas. Esta autoridade independente deverá respeitar o direito a um processo jurídico, incluindo o direito individual de ser notificado, ser ouvido, apresentar provas ou testemunhos a seu favor, ser representado por um ou mais pessoas de sua confiança e escolha, para sustentar qualquer evidência em uma audiência, assim como apelar de qualquer decisão perante um tribunal superior. Qualquer representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado caso não o possa fazê-lo.

Com este propósito, os participantes de Conferência OPS/OMS de Montreal sobre Deficiências Intelectuais, em solidariedade com os esforços realizados a nível nacional, internacional, individual e conjuntamente,

#### **ACORDAM:**

7. Apoiar e defender os direitos das pessoas com deficiências intelectuais; difundir as convenções internacionais, declarações e normas internacionais que protegem os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais; e promover, ou estabelecer, quando não existam, a integração destes direitos nas políticas públicas nacionais, legislações e programas nacionais pertinentes.

**E**

8. Apoiar, promover e implementar ações, nas Américas, que favoreçam a Inclusão Social, com a participação de pessoas com deficiências intelectuais, por meio de um enfoque intersetorial que envolva as próprias pessoas com deficiência, suas famílias, suas redes sociais e suas comunidades.

Por conseguinte, os participantes da Conferência OPS/OMS de Montreal sobre a Deficiência Intelectual,

**RECOMENDAM:****9. Aos Estados:**

- A. Reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da Sociedade;
- B. Cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais. Assegurar sua participação na elaboração e avaliação de políticas públicas, leis e planos que lhe digam respeito. Garantir os recursos econômicos e administrativos necessários para o cumprimento efetivo destas leis e ações;
- C. Desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais;
- D. Prover as comunidades e as pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias o apoio necessário para o exercício pleno destes direitos, promovendo e fortalecendo suas organizações;
- E. Desenvolver e implementar cursos de formação sobre Direitos Humanos, com treinamento e programas de informação dirigidos a pessoas com deficiências intelectuais.

Aos diversos agentes sociais e civis:

- F. Participar de maneira ativa no respeito, na promoção e na proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências intelectuais.
- G. Preservar cuidadosamente sua dignidade e integridade física, moral e psicológica por meio da criação e da conservação de condições sociais de liberação e não estigmatização.

Às Pessoas com Deficiência Intelectual e suas famílias:

- H. Tomar a consciência de que eles têm os mesmos direitos e liberdades que os outros seres humanos; de que eles têm o direito a um processo legal, e que têm o direito a um recurso jurídico ou outro recurso eficaz, perante um tribunal ou serviço jurídico público, para a proteção contra quaisquer atos que violem seus direitos fundamentais reconhecidos por leis nacionais e internacionais;

- I. Tornarem-se seguros de que participam do desenvolvimento e da avaliação contínua da legislação vigente (e em elaboração), das políticas públicas e dos planos nacionais que lhe dizem respeito;
- J. Cooperar e colaborar com as organizações internacionais, governamentais ou não-governamentais, do campo das deficiências com a finalidade de consolidação e fortalecimento mútuo, a nível nacional e internacional, para a promoção ativa e a defesa dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiências.

Às Organizações Internacionais:

- K. Incluir a “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à “*peças com deficiências intelectuais*” e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.
- L. Colaborar com os Estados, pessoas com deficiências intelectuais, familiares e organizações não-governamentais (Ongs) que os representem, para destinar recursos e assistência técnica para a promoção das metas da Declaração de Montreal, incluindo o apoio necessário para a participação social plena das pessoas com deficiências intelectuais e modelos integrativos de serviços comunitários.

Montreal, 06 de outubro de 2004.

## ANEXO 9

### Proposta de Regimento Interno da 3ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina

#### PROPOSTA DE REGIMENTO INTERNO DA 3ª CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE LONDRINA

##### CAPÍTULO I

###### Da Natureza

**Art. 1º** A 3ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão colegiado de caráter deliberativo, criado pela Lei Municipal nº 8.693, de 14 de janeiro de 2002, alterada pela Lei Municipal nº 9.569, de 17 de agosto de 2004, realizar-se-á nos dias 25 e 26 de maio de 2007 no Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais – ILECE, COM ENDEREÇO na Av. Juscelino Kubitschek, 1.792 Centro - em conformidade com a legislação em vigor, com o Edital de Convocação nº 1/2007 e com este regimento interno.

**Parágrafo único.** Este regimento interno dispõe sobre a temática, os objetivos, a organização, a participação e a dinâmica da 3ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (doravante denominada 3ª Conferência), incluindo a forma do processo eleitoral para a escolha dos representantes da sociedade civil que comporão o 3º Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (doravante denominado CMDPD).

###### Dos Objetivos

**Art. 2º** A 3ª Conferência, de acordo com a Lei Municipal nº 8.693/2002, tem por objetivos :

- Avaliar as políticas públicas municipais relativas à pessoa com deficiência
- Fixar as diretrizes gerais da política municipal relativa à pessoa com deficiência no biênio subsequente ao de sua realização
- Aprovar o regimento interno das 3º conferência
- Aprovar e dar publicidade às suas resoluções
- Eleger os membros do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, representantes da sociedade civil, para o biênio subsequente.

###### Do Temário

**Art. 3º** A 3ª Conferência terá como tema geral: “Igualdade, Dignidade e Participação: um novo jeito de caminhar”.

**Art. 4º** O tema geral será focado nos seguintes aspectos: educação, saúde, trabalho, desporto, turismo, lazer, previdência social, assistência social, transporte, edificação pública, cultura, amparo à infância e à maternidade e outros que, decorrentes da Constituição e demais leis, propiciem o bem-estar pessoal, social e econômico das pessoas com deficiência.

##### CAPÍTULO II

###### Da Participação

**Art. 5º** Poderão participar como membros da 3ª Conferência todas as pessoas e instituições, públicas ou privadas, interessadas na discussão da Política Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na condição de:

- I – Convidados;
- II – Participantes e
- III – Delegados.

**Parágrafo único.**

Não haverá taxa de inscrição para aqueles que tiverem interesse em participar da 3ª Conferência.

**Art. 6º** Participarão da 3ª Conferência, na qualidade de membros convidados, pessoas representantes do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Ministério Público, das Instituições de Ensino, dos Conselhos de Direitos e de Políticas Públicas, de instituições públicas e privadas, de âmbito municipal, estadual e federal.

**Art. 7º** Poderão ser membros da 3ª Conferência na qualidade de participantes, toda e qualquer pessoa, residente em Londrina ou não, instituições públicas ou privadas, de âmbito municipal, estadual ou federal, desde que tenham interesse na discussão da Política Municipal pertinente.

**Art. 8º** Poderão ser membros delegados (titulares e suplentes) da 3ª Conferência os representantes das entidades e dos órgãos públicos mencionados no artigo 6º, da Lei Municipal nº 8.693/02, alterada pela Lei Municipal nº 9.569/04, indicados durante a pré-conferência e devidamente inscritos conforme Edital de Convocação nº 1/07.

**Art. 9º** Poderão ser membros delegados candidatos, os representantes das entidades da sociedade civil mencionadas no artigo 6º, incisos I a V, da Lei nº 8.693/2002, alterado pela Lei Municipal nº 9.569/04, respeitadas as normas constantes no Edital de Convocação nº 01/07.

#### **Das Inscrições e Credenciamento**

**Art. 10** Todos os membros da 3ª Conferência deverão se credenciar nos dias da 3ª Conferência, exceto os delegados representantes da sociedade civil, que deverão se inscrever no Núcleo de Participação Popular da Prefeitura Municipal de Londrina, situado na Avenida: Duque de Caxias, 635, nos dias 14 a 18 de maio de 2.007, das 8h às 17h e apresentar os documentos relacionados no item 9do Edital de Convocação nº 01/07.

Os delegados representantes do poder público deverão se inscrever no local da realização do evento no dia 25/05/07, no horário das 18h às 19h, e no dia 26/05/07, no horário das 8h às 9h.

#### **Parágrafo único.**

Na ausência de confirmação e havendo manifestação de interesse do delegado suplente, com a devida justificativa de ausência do delegado titular e preenchidos os requisitos constantes no Edital de Convocação nº 1/07, poderá aquele concorrer à vaga no CMDPD.

**Art. 11** Serão aceitas as inscrições de delegados da sociedade civil (titulares e suplentes) que tenham se realizado com antecedência, nos termos do item 8.2 do Edital de Convocação nº 1/07.

**Art. 12** Nos dias 25 e 26 de maio no ato de credenciamento, serão homologadas as inscrições dos delegados (titulares e suplentes) representantes do Poder Executivo, do Poder Legislativo, da Delegacia Regional do Trabalho e do Núcleo Regional de Educação que se efetivarem de acordo com o item 9.2 do Edital de Convocação nº 1/07.

**Art. 13** As inscrições dos representantes mencionadas no *caput* deste artigo deverão ser feitas no dia 25 de maio no horário das 18h às 19h, e no dia seguinte, entre 8h e 9h, no local da 3ª Conferência.

**Art. 14** Cada delegado, poderá representar uma única instituição ou órgão público devidamente identificado no momento da inscrição.

### **CAPÍTULO III**

#### **Da Organização**

**Art. 15** Os membros do atual CMDPD, divididos em comissões, são responsáveis pela estruturação e organização da 3ª Conferência.

**Art. 16** A 3ª Conferência será presidida pela Presidente do atual CMDPD e, em sua ausência, o vice presidente.



- Art. 17** São atribuições da Organização, além daquelas inerentes ao processo de estruturação da 3ª Conferência:
- I** – Apresentar proposta de regimento interno e submetê-lo à apreciação e aprovação da plenária da 3ª Conferência;
  - II** – Organizar as mesas e os grupos de trabalho;
  - III** – Credenciar os membros participantes e delegados da sociedade civil e do Poder Público;
  - IV** – Organizar o processo eleitoral para a escolha dos representantes da sociedade civil que comporão o 3º CMDPD e,
  - V** – Secretariar as atividades da Conferência, bem como elaborar o relatório final e promover a sua publicação.

#### **Da Dinâmica**

**Art. 18** A 3ª Conferência terá a seguinte dinâmica:

**Dia 25/05/07**

- I** – Mesa para abertura oficial da Conferência
- II** – Conferência Magna
- III** – Debate
- IV** – Atividade Cultural e coquetel

**Dia 26/05/07**

- I** – Aprovação do Regimento
- II** – Avaliação da atual gestão
- III** – Plenária de aprovação de diretrizes para políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência – biênio 2007/2009
- IV** – Introdução ao processo eleitoral,
- V** – Eleição dos representantes da sociedade civil que comporão o 3º CMDPD para o biênio subsequente.
- VI** – Apresentação dos Conselheiros eleitos

**Parágrafo único.**

Para a realização da plenária serão apresentadas as propostas oriundas dos grupos de trabalho durante as pré-conferências, de acordo com o item 1.3 do Edital de Convocação nº 1/07.

#### **Da Plenária**

**Art. 19** A plenária tem como objetivo apreciar e votar :

- I** – a proposta de regimento interno da 3ª Conferência;
- II** – as propostas apresentadas pelos grupos de trabalho realizados durante as Pré-Conferências
- III** – as moções.

**Parágrafo único.**

As moções deverão ser apresentadas até às 9h do dia 26 de maio de 2007, devendo conter, no mínimo, trinta assinaturas de membros delegados ou participantes credenciados .

**Art. 20** A apreciação e votação do regimento interno da 3ª Conferência, das propostas oriundas das pré-conferências e das moções terá o seguinte encaminhamento:

- I** – Após a leitura das proposições, as que não forem objeto de destaque serão consideradas aprovadas por unanimidade pela plenária. Em seguida, os destaques serão apreciados e votados por ordem, um a um.
- II** – A cada proposição destacada submetida à plenária será garantida uma manifestação favorável e uma contrária, obedecendo ao prazo máximo de dois minutos para cada manifestação.
- III** – A critério da mesa e, com a aprovação da plenária, poderão ser abertas novas inscrições.
- IV** – Quando a matéria estiver em regime de votação, não serão mais acolhidas questões de ordem, esclarecimento ou de encaminhamento.
- V** – A votação será feita através de cartões e verificada por contraste visual. Somente serão contados os votos nos casos em que não haja evidente diferença entre opositores.

VI – As propostas dos grupos de trabalho serão apresentadas de modo que os pontos de divergência possam ser identificados como destaques para serem apreciados em separado.

**Art. 21** As intervenções da plenária, com o tempo de dois minutos cada, terão a seguinte procedência:

- I – Questão de ordem;
- II – Questão de esclarecimento
- III – Questão de encaminhamento.

**Art. 22** Os casos omissos serão resolvidos pela Mesa Diretora da plenária e, caso haja necessidade, serão submetidos à apreciação da plenária.

#### **Das Votações**

**Art. 23** Todos os membros inscritos como delegados titulares terão direito à voz e voto e os demais membros participantes e convidados, ou delegados suplentes, terão direito à voz.

§ 1º Os delegados suplentes terão direito a votar na ausência do seu titular.

§ 2º Os delegados do poder público terão direito à voz e voto, exceto no processo de escolha dos representantes da sociedade civil que comporão o 3º CMDPD.

**Art. 24** A aprovação das proposições dar-se-á por maioria simples dos delegados presentes.

#### **CAPÍTULO IV**

##### **Da Eleição dos Representantes da Sociedade Civil que comporão o 2º Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência**

**Art. 25** A eleição dos membros representantes da sociedade civil (titulares e suplentes) que comporão o 3º CMDPP, previstos no art. 6º, incisos I a V, da Lei Municipal nº 8.693/02, alterada pela Lei Municipal nº 9.569/04, deverá ocorrer durante a 3ª Conferência, no dia 26 de maio, das 12h às 12h40min.

**Parágrafo único.**

Os representantes a serem eleitos serão escolhidos dentro dos seguintes segmentos :

I – Oito representantes de entidades da sociedade civil organizada, diretamente ligadas à defesa e/ou atendimento da pessoa com deficiência na cidade de Londrina, legalmente constituídas e em funcionamento há pelo menos um ano, eleitas dentre os seguintes segmentos:

- a) dois representantes de entidades que atuam na área de deficiência auditiva;
- b) dois representantes de entidades que atuam na área de deficiência física;
- c) dois representantes de entidades que atuam na área de deficiência mental;
- d) dois representantes de entidades que atuam na área de deficiência visual.

II – Um representante de organizações patronais;

III – Um representante de organizações de trabalhadores;

IV – Um representante das instituições de pesquisa e ensino superior, e

V – Um representante de associações e conselhos de classe.

**Art. 26** O processo eleitoral será organizado pela Comissão Eleitoral da 3ª Conferência, a qual compete:

I – Coordenar e conduzir o processo eleitoral, desde a inscrição dos delegados, conferência da documentação, ratificação da inscrição dos titulares e suplentes à eleição dos membros representantes da sociedade civil;

II – Analisar e homologar as candidaturas (titulares e suplentes), respeitadas as normas constantes do Edital de Convocação nº 1/07;

- III – Divulgar as inscrições de delegados homologadas no dia 25 de maio, às 20h45min;
- IV – Apreciar e julgar eventuais recursos referentes às inscrições homologadas;
- V – Divulgar o resultado final das inscrições homologadas até às 11h do dia 26 de maio;
- VI – Lavrar a ata da eleição que deverá se assinada por seus membros, pelo Presidente da Comissão Eleitoral e pelos delegados candidatos eleitos (titulares e suplentes).

**Art. 27** Os recursos às homologações, ou não, das candidaturas (titulares e suplentes), deverão ser apresentados dia 26 de maio, no período das 11h às 11h30min.

**Art. 28** Serão indeferidas as inscrições de delegados que não preencherem os requisitos contidos no Edital de Convocação nº 1/07.

#### **Da Forma de Eleição**

**Art. 29** Todos os delegados titulares regularmente inscritos, serão candidatos em potencial.

**Parágrafo único.** No horário previsto pela Organização, cada segmento da sociedade civil que comporá o novo CMDPCD, dirigir-se-á ao recinto indicado pela Comissão Eleitoral, onde terá início o processo de eleição.

**Art. 30** Cada segmento da sociedade civil, reunido separadamente, elegerá, através de voto aberto e nominal, o (s) seu (s) representante (s) para compor (em) o 3º CMDPCD.

**Parágrafo único.** Dentre os delegados de cada segmento, serão indicados pelos seus pares ou por auto indicação os candidatos, sendo que cada qual terá no máximo três minutos para se apresentar.

**Art. 31** Será formada mesa receptora, indicada pela Comissão Eleitoral, para coordenar o processo de votação, a qual compete:

- I – Responsabilizar-se pelos procedimentos inerentes ao processo de votação;
- II – Solucionar imediatamente todas as dificuldades ou dúvidas que ocorrerem;
- III – Proceder à chamada nominal de cada delegado e anotar em ata o seu voto;
- IV – Lavrar ata da votação circunstanciada em duas vias constando todas as ocorrências e,
- V – Remeter à Comissão Eleitoral, após concluída a votação, todos os documentos referentes à eleição.

**Art. 32** Ao presidente da mesa receptora, escolhido pela Comissão Eleitoral, coordenadora da eleição cabe a fiscalização e o controle da disciplina no recinto de votação.

**Parágrafo único.** No recinto da votação permanecerão somente fiscal e os delegados daquele segmento, durante todo o tempo necessário para o completo processo eleitoral respectivo.

**Art. 33** O pleito eleitoral será fiscalizado, no mínimo, por um e, no máximo, por dois fiscais indicados pela plenária.

#### **Da Apuração e do seu Resultado**

**Art. 34** Encerrada a votação, instalar-se-á imediatamente a mesa relatora que será composta pelos mesmos membros da mesa receptora, a qual homologará as atas oriundas de cada segmento e dará início a divulgação do resultado.

**Art. 35** O resultado de eleição deverá ser proclamado logo após o término da mesma, sendo considerados eleitos os dois primeiros colocados de cada segmento, para conselheiro titular e suplente, respectivamente, exceto para os representantes das entidades de defesa e/ou atendimento de pessoa com deficiência auditiva, física, mental ou visual, que serão considerados eleitos os quatro primeiros colocados titulares e suplentes, respectivamente.

§ 1º Ocorrendo empate será considerado eleito o candidato com mais idade.

§ 2º Havendo algum segmento cujo número de delegados seja igual ou inferior a dois, considerar-se-ão eleitos automaticamente no caso de concordância dos delegados.

**Art. 36** O resultado da eleição deverá ser divulgado após o seu encerramento.

## **CAPÍTULO V**

### **Das Disposições Finais**

**Art. 37** Durante a realização da 3ª Conferência será cedido espaço aos interessados para exposição de painéis relacionados ao seu tema central —

**Art. 38** As propostas aprovadas na 3ª Conferência constituirão diretrizes para elaboração da política municipal de atendimento à pessoa com deficiência para o biênio subsequente a sua realização.

**Art. 39** As propostas e moções serão encaminhadas de acordo com a sua pertinência a outras instâncias de governo e/ou instituições da sociedade civil.

**Art. 40** As questões omissas deste regimento serão resolvidas pela Organização da 3ª Conferência.

Londrina, 02 de maio de 2007.

*Comissão Organizadora da 2ª Conferência Municipal  
dos Direitos da Pessoa com Deficiência*

### **CRONOGRAMA DO PROCESSO DE ELEIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

8:00 às 9:00 horas – Credenciamento dos delegados

9:45 – Divulgação das inscrições homologadas

10:00 às 10:30 horas – Prazo para os recursos – homologação das inscrições dos delegados suplentes

10:30 às 11:50 horas – Análise dos recursos

11:50 horas – Divulgação final das inscrições homologadas

16:15 às 17:00 horas – Reunião dos delegados por segmento e indicação dos representantes

17:00 às 17:30 - Apresentação dos representantes da sociedade civil eleitos para o CMDPCD.

Comissão Eleitoral

**ANEXO 10**

**Documento que foi protocolado na Prefeitura Municipal de Londrina, para a autorização das entrevistas, realizadas nas escolas do município. Sendo esta base fundamental desta dissertação.**



Eu Bruna Bellinato Scrivanti Santana, moradora da cidade de Londrina – PR .Venho através deste, solicitar ao Secretario de Educação do Município de Londrina ao Senhor Professor Dirceu Vivan, autorização para realização da pesquisa de Mestrado que faço em São Paulo na Universidade Presbiteriana Mackenzie, com 10 professores da rede Municipal de Educação, com alunos que tenham Deficiência Intelectual com Diagnóstico.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde o professor da escola municipal com o aluno especial, apenas responderá a um questionário identificando as suas necessidades e dificuldades de trabalhar com a deficiência intelectual no ensino regular. Se possível autorizar também, fotos do local para integrarem a tese. Esta pesquisa visa o acompanhamento profissional na cidade de Londrina no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Estou terminando meu Mestrado na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo e já iniciei pesquisas de Doutorado na Unicamp, com o principal intuito de levar adiante a formação e a preparação dos profissionais da educação no Município de Londrina-PR. Estarei também a disposição para apresentar posteriormente as informações coletadas a Secretaria de Educação Especial, no intuito de colaborar com a formação do professor no ensino regular.

Desde já me coloco a disposição para eventuais dúvidas.

Atenciosamente

Bruna Bellinato Scrivanti Santana  
43 3343 3001/ 9914 4709

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROCOLO  
Recebido em 08/04/09  
Bruna Bellinato  
(nome)

## APÊNDICE

## APÊNDICE 01

### **Entrevistas realizadas com professoras da rede municipal de ensino de Londrina Paraná.**

**Foram entrevistadas quatro professoras que estarão classificadas como professora A, B, C e D, conforme exposto nas tabelas acima.**

#### **ENTREVISTA – PROFESSORA - A**

Entrevista realizada com a professora A, professora há 18 anos no ensino regular no Município de Londrina Paraná. A aluna K.M está na inclusão, tem 14 anos de idade e está na 4º série do ensino fundamental. Aluna com diagnóstico de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down.

A professora entrevistada tem uma turma de 22 alunos, porque tem uma aluna de inclusão que é a K.M. Na Prefeitura de Londrina, quando se tem um aluno de inclusão o número de alunos que normalmente é de 30, cai para 20, 22 por sala. A professora conta com a ajuda de uma auxiliar meio período, apenas nos dias possíveis, quando não falta professor ou a auxiliar tenha outras coisas na escola para fazer.

Em seu relato a professora diz ser sua primeira experiência com Deficiência Intelectual, (ainda pergunta: “deficiência mental né?”). Tem muita dificuldade, para trabalhar com a aluna. Este é o segundo ano da professora com a mesma aluna, a as dúvidas permanecem, segundo a professora com muita angústia. A aluna K.M foi deixada novamente na sala de aula da professora A, por pedido da mesma. A professora justifica esta escolha dizendo que no primeiro ano com a aluna se sentiu muito frustrada, e quis novamente trabalhar com a aluna Síndrome de Down e tentar fazer algo por ela. A aluna K.M se encontra em nível alfabético. A professora disse ser angustiante por não conhecer o histórico dela e não pode desenvolver o que ela esperava e se sentiu incompetente. O trabalho feito com a aluna é sempre oral. Disse que o trabalho mudou, porque mudou a orientação. Tudo que é feito para os alunos é feito para a aluna. Usa muito material concreto. Sempre trabalhando com todos, o mesmo material. Mas diz que os amigos ajudam a aluna, colaborando bastante.

O trabalho que foi orientado para que a professora realizasse com a aluna no ensino regular, foi que, ela adaptasse o currículo da aluna, seguindo o currículo da escola. Essa adaptação foi exigida pela Secretaria Municipal de Educação, com o prazo de entrega de um mês. E foi solicitado em abril e não antes de iniciar as aulas, como de costume. Segundo a professora, as orientações foram modificadas do ano de 2008 para esse ano. Não fazendo sentido essas adaptações, uma vez que a professora não sabe até onde a aluna poderá ou não chegar em seu aprendizado.

As orientações segundo a professora são tardias e sempre se modificam, a impressão que a escola tem é que o Centro de Atendimento que dá apoio em Londrina ao deficiente intelectual e a Secretaria municipal de Educação, estão sempre perdidos em suas orientações, que não sabem o que fazer no ensino regular com uma pessoa com deficiência intelectual. Disseram que os conteúdos seriam de 4º série, sem se preocupar com a alfabetização, conteúdos normais com avaliações com peso diferenciado. A professora não sabe se ficou mais fácil ou mais difícil, mas está fazendo o trabalho oral. Preocupada em tentar fazer o melhor pela a aluna.

Segundo a professora a mudança de orientação sobre a adaptação curricular, a deixou com tantas dúvidas, que a mesma não sabe dizer se entendeu errado ou se a Instituição que em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação realiza todo ano uma grande reunião com os professores do ensino regular que tem alunos com Deficiência Intelectual, modificou a forma de conduzir a adaptação, solicitando um currículo para o ano. Neste momento ela se coloca em dúvida, sem saber o que dizer realmente sobre as orientações dadas para a inclusão no ensino regular de pessoas com deficiência intelectual. Sempre colocando que faz o que dá, pois a orientação que tem é que o importante é a socialização, pois a parte pedagógica o centro fará. Em uma das suas colocações, a professora diz ter sido convocada para assistir a uma palestra na Secretaria Municipal, onde estava uma representante da Secretaria de Estado da Educação Especial de Curitiba. A professora não pode sair da escola para não deixar a sala sozinha, e foi então a supervisora da escola em seu lugar. Nesta reunião composta por todos os professores da rede que tem alunos na inclusão, foi dito que mudaram as perspectivas para a inclusão. Agora as



professoras pegam o currículo anual e vêem o que a aluno consegue alcançar dentro do currículo.

A orientação é para dar ênfase à socialização, frisando que não é para se preocupar com a alfabetização. Dando como exemplo que a fala da representante da Secretaria dizendo que o conteúdo tem que ser igual, que a própria avaliação tem que ser igual, mas dentro daquela avaliação tem que ter alguma atividade que a criança saiba fazer. Mas toda a sala tem que fazer dando o exemplo que se na avaliação tiver uma conta de  $40 + 40$ , a K tem que ter isso na prova, mas na mesma avaliação tem que ter  $4 + 4$ , e todos os alunos também deverão ter isso na prova. As avaliações têm que ter um peso diferente nas atividades dela e um peso maior nas atividades dos outros alunos. Na última fala da Secretaria de Educação Especial é para fazer a adaptação e mandar para a Secretaria, colocar o que a aluna consegue alcançar dentro dos conteúdos e o que ela não consegue. Este trabalho é exigido a partir deste ano para crianças que necessitam de adaptação curricular. Esta determinação é em nível de Município desde 2008. A professora disse que fez as adaptações apenas das disciplinas de português e matemática, disse que bateu o pé, pois a Secretaria queria que fossem feitas das outras disciplinas como: história, geografia, ciências e estudos sociais. A professora disse não, disse que faria coisas que ela usaria pra vida, que não adiantaria que fossem feitas essas adaptações, que seria tempo perdido. A professora coloca que deve aproveitar o tempo para poder ajudar a aluna, e acha que o que a aluna aprenderia com um mapa não seria significativa a ela. Ainda a professora se coloca como uma ignorante no assunto, mas não aceitou a fala feita pelas pessoas da Secretaria Municipal de Educação. Interrompendo por várias vezes a reunião e perguntando, fazendo suas colocações a respeito disso e não obtendo respostas.

A professora coloca que a própria deficiência retrocede e que o currículo adaptado para o ano todo, não é viável. Questiona que a Chefe da Secretaria pede o currículo adaptado do ano todo da aluna, não levando em consideração que esta aluna pode não aprender ou ter que reaprender as situações do cotidiano. A professora questiona que essa atividade de estrutura do currículo geral para o adaptado deveria ter sido feita no início do ano, como acontece com o currículo normal da escola. A professora ainda questionou com a Secretaria chefe do

departamento de educação especial, porque não é feita a prática pedagógica sobre a adaptação curricular no início do ano. A professora infere que a chefe fica sem jeito e nunca responde. Reclama que nunca pode ser liberada da escola para assistir as palestras que são específicas para inclusão e questiona novamente porque não então filmar e posteriormente apresentar a elas que são as pessoas que estão com os alunos em sala de aula, o que realmente de fato está acontecendo na inclusão. É uma queixa da professora que o conteúdo das reuniões não é repassado ou é repassado a metade da metade. Reclama também que a Secretaria municipal de educação tem a sexta-feira disponível e que na rede de ensino tem apenas 29 crianças inclusas no ensino regular e que mesmo sendo tão poucas escolas e muitas funcionárias, nunca são realizadas visitas, este questionamento a professora fez para o chefe do setor.

A reclamação é que para as próprias funcionárias da educação especial do município, a inclusão é novidade, isso causa desconforto para a professora. Diz que a Chefe de departamento está no cargo há anos só fazendo isso e que ainda não faz direito. Reclama novamente que são poucos alunos Deficientes intelectuais na rede para ter esse acompanhamento tão precário. A professora pede desculpas neste momento e diz: “é um desabafo”, tem tanta gente na prefeitura na área psicopedagógica que poderia fazer alguma coisa. Eles exigem muito das professoras, mas e eles lá? Eles mesmos não estão dando conta da inclusão, e a professora ainda coloca que o alvo principal, as crianças, são as que sofrem com isso.

Em relação à avaliação, a professora pegava o mesmo conteúdo e voltava a avaliação ao nível de cognição da aluna. Hoje a prova é a mesma, a avaliação é para todos, a aluna inclusa tem o apoio de uma pessoa que lê para ela e o que muda é o peso da avaliação, o valor. Para ela é um valor, por exemplo, 30% que ela consiga fazer, 30% que ela faz com a ajuda de alguém e 30% do que ela não faz. Agora se faz a mesma prova para todos e muda o peso da nota. Não se altera mais o conteúdo, apenas se modifica o peso da questão. No caderno é a mesma coisa, tudo que se faz para os outros, se faz para a aluna inclusa.

A professora não utiliza material especial, utiliza sim material concreto, ou seja, o material que tem na escola. Não tem material específico. Sempre todo mundo

trabalha, se eu trabalhar fração todos trabalham também, sempre em grupo, mas em alguns momentos a aluna inclusive trabalha a parte com a auxiliar.

A aluna não copia do quadro, segundo a professora ela só faz “minhocas”, se for sozinha ela faz minhoquinhas lá no papel, mas se a professora reproduzir no quadro as letras caixa alta a aluna acompanha. Ditado ela não acompanha, mas a professora diz que a aluna já tem consciência de que ela não precisa escrever com letra cursiva, essa minhoca seria uma letra cursiva. A professora ainda diz que na 4º série tem outras crianças que também não fazem letras cursivas. Segundo a professora: “Eu enquanto professora, não faço caixa alta no quadro, isso já foi uma orientação da supervisora da escola, porque a escola tem um conteúdo a ser cumprido e a aluna sempre se negou a fazer a caixa alta. A aluna só quer fazer o que os outros fazem, sempre os mesmos conteúdos”. A professora diz que a aluna já tem consciência de que ela é diferente, se recusa em ser atendida pela auxiliar. Não tem dado trabalho em relação a sua própria aceitação, já deu bastante trabalho no ano de 2008.

A aluna sempre solicitava que a professora escrevesse algo que ela pudesse escrever também, mas hoje ela já compreende que tem que ser aluna ouvinte. Aí a professora diz à aluna: hoje você é só ouvinte, você olha para mim e me escuta. Todos os cadernos da aluna foram retirados, a própria professora retirou. A professora cola as atividades no caderno dela. Mas as pesquisas que são dadas em sala de aula a aluna faz em casa com a ajuda da irmã mais velha.

A professora confirma que cola as atividades todas para a aluna e o restante é feito oralmente em sala de aula. A professora diz que questiona ela muitas vezes e diz que foi a forma que encontrou para poder ajudá-la. Diz que gostaria muito que a aluna tivesse uma tutora, isso facilitaria o seu ensino e aprendizagem. A aluna será retida na 4º série, já foi determinado que a aluna não fosse para a 5º série de oito anos. Pela mãe, da aluna nem iria mais à escola. Neste momento a professora pergunta à pesquisadora: “Na minha ignorância. ela precisaria vir todos os dias na escola?”

A professora considera ruim a inclusão no ensino regular pelo sofrimento dos alunos. Ela se considera inexperiente no assunto, ficando incapacitada de ajudar, mesmo com as capacitações, não tem a formação suficiente. A professora acha ruim pelos alunos, não que ela não queira trabalhar, mas pelos alunos que ficam

ociosos na sala. Tem dia também que não consegue dar atenção durante as quatro horas de aula. Precisa preparar melhor os profissionais, a professora questionou a instituição que apóia junto com a prefeitura a inclusão dos deficientes intelectuais no ensino regular e viu que o tempo de permanência no centro é muito pouco, achando o fim da picada. Pois as pessoas especializadas que deveriam ficar dando maior apoio ficam apenas três horas com as pessoas com deficiência intelectual e ela a professora que não tem preparo nenhum tem que ficar mais tempo e dar conta de muitas situações que envolvem essa aluna. A professora questionou como que vai desenvolver o intelectual dessa criança, sendo que as novas regras para adaptação no Município são que a escola socialize, e o centro de apoio alfabetize. A professora fez esse questionamento na reunião, promovida pela instituição responsável pela adaptação nas escolas do município. A professora ainda afirma que gosta de trabalhar nesta área mesmo com todas as dificuldades que passa e faz a questão com quem não gosta, como seria? Neste caso a professora acredita que a criança sofre muito mais. A aluna K.M não é discriminada pelo grupo, as outras crianças não têm nenhum problema com a aluna inclusa.

A professora reclama que além da K.M, tem outras crianças com outras dificuldades. E apenas é cobrada a inclusão e o currículo para a K.M.

A professora frisa que socialmente a aluna é bem integrada, participa das atividades da escola, apresentações, canta e dança em japonês, ela participa bem. Já na parte pedagógica é mais complexa, a aluna é limitada, está no nível alfabético e só escreve em caixa alta. Precisa sempre de um apoio. “Sozinha, sozinha, sozinha ela não faz”, a aluna não tem autonomia.

A professora apresenta que o comportamento da aluna é bem descontraído dentro da escola. Fora da escola ela não cumprimenta as pessoas que fazem parte do meio social dela, nem a professora.

A professora coloca que não tem problema com a família das demais crianças, pelo contrário, as crianças passam muita segurança para a família em relação a K.M. Nenhuma família em nenhum momento veio questionar a professora por ter a K.M, em sala de aula. São famílias bem conscientes.

Quanto à família da K.M, a mãe é bem fechada, não entra na escola. Não é uma pessoa aberta, a professora não sabe nem o nome dela. A mãe não dá abertura para a professora. O pai se chama S.M e também não é presente na escola. O que

a mãe passa para a escola é que o pai é muito bom, pois não deixa faltar nada em casa. Nunca houve rejeição em relação a deficiência com a K.M, segundo conversas rápidas que a mãe teve na escola. A mãe nunca levou os documentos atestando que a aluna pudesse fazer educação física, pela sua situação cardíaca na escola. A escola solicita, mas a mãe não atende.

A mãe foi clara ao dizer que não tem paciência para ajudar a K.M, nas tarefas, então quem ajuda é a irmã. A mãe deixou claro que fica nervosa. Mas a aluna já tem iniciativas para atender ao pedido da professora quando solicitados, como objetos a serem trazidos de casa.

Quanto a adaptação curricular, a professora diz que tenta fazer, mas não sabe. Diz ter procurado na internet, mas não encontrou nada. A professora ainda afirma que a adaptação curricular é para “Inglês ver”. A professora ainda coloca que foi até a instituição que faz a adaptação curricular no município e não obteve da instituição, da psicóloga, nada a mais do que ela já sabia. Ficando insatisfeita, pois não teve o direcionamento, nem quando ela mesma procurou. A professora tem feito a adaptação curricular, mas fala que a aluna é mais ouvinte do que outra coisa em sala de aula. A professora para fazer a adaptação, vê o conteúdo da semana e utiliza o que lhe foi solicitado pela Secretaria dentro do currículo anual, em conjunto com a equipe psicopedagógica do município. O conteúdo que a aluna não tem condição de assimilar, a professora tirou.

A professora avalia o seu trabalho com muitas falhas, não dando a atenção necessária à aluna. A professora se sente debilitada, sabe que é pouco o que está dando a aluna. Não sabe que se soubesse mais, poderia fazer mais por ela, e coloca novamente que se sente bem delimitada com a aluna. A criança sempre fica sentadinha na sala, e quem dera ela pudesse atendê-la em maior tempo.

A professora disse que não vai mais se calar diante das suas dificuldades. Quando a aluna foi para a sala dela, a professora se colocou no lugar da mãe da K.M, imaginando que fosse sua filha ali, sentada quatro horas por dia sem fazer nada, porque na verdade o professor não consegue fazer muita coisa pelo aluno incluso. A professora diz que a aluna fica bastante tempo ocioso em sala de aula. Que às vezes a professora dá um livro pra ela, porque não tem, como fazer uma atividade diferenciada, precisaria de tempo e isso ela não tem para fazer apenas para uma aluna. A professora diz que a escola não tem condições de fazer a inclusão, que a

escola não vai suportar e ainda diz mais, que professores estão adoecendo pela sobrecarga de coisas que sobra para o professor que é imensa e pensa em mudar de profissão, em abrir a loja de artesanato que ela sempre quis. Pois está perdendo o encanto em dar aula, diante das dificuldades. A professora aproveita sempre o período que a auxiliar está com ela para poder dar mais atenção a K.M, e infere que é o que eles podem fazer por ela e que é muito pouco. A professora diz que é incapaz de fazer mais pela aluna, que sente essa incapacidade: “precisamos de uma luz, estamos sem rumo, desamparados”.

A professora não teve acesso a diagnóstico nenhum. Apenas sabe que a aluna é síndrome de Down e diz que nenhuma professora tem acesso ao diagnóstico. A professora não vê o diagnóstico como um norte, pois nunca nem viu um diagnóstico. Só dizem isso é síndrome de down e tem limitações, apenas isso. A professora ainda coloca que depois deste trabalho pronto que a pesquisadora escreva um livro que ela quer ler. A professora não viu, não sabe idade mental e nunca viu um diagnóstico. Quando questionou a Secretaria Municipal de Educação pediu que a professora fizesse testes Piagetianos na aluna se quisesse saber mais sobre. A professora diz tentar fazer, mas que sobra tudo para o professor fazer. A professora disse que iria fazer para poder tentar ver a capacidade da aluna até aonde chega, porque não tem respaldo com diagnósticos. A professora questiona que a aluna no centro de atendimento especializado a aluna não faz, por exemplo, origame e que na escola ela faz. Para a professora o diagnóstico é como se nunca tivesse existido. Pois não tem conhecimento. Não tem assistência, por parte das associações.

### **ENTREVISTA - PROFESSORA B**

Professora formada em Relações Públicas e com pós-graduação na área, com Segundo Magistério, concluiu em 1997, sem habilitação para educação especial, atualmente a professora faz o segundo ano de pedagogia. Teve pouca experiência na área na época em que estudava. Como regente da turma é a primeira experiência com a pessoa com deficiência intelectual, esse ano de 2009. Teve uma experiência em 2007 com a mesma aluna, mas como auxiliar de sala. A aluna é Síndrome de Down com diagnóstico. Mas a professora relata não ter nunca tido

acesso ao diagnóstico. Nos dez anos de prefeitura, foi o primeiro ano que a professora participou de um curso para algumas informações sobre como trabalhar com a pessoa com deficiência. Reclama porque só agora no mês de abril iria ter o primeiro curso sobre adaptação curricular para a aluna J. com 12 anos e na 3º série. A professora explica que o curso é em parceria com um centro de apoio da cidade de Londrina. A professora não tem acesso às diferentes formas que a síndrome de down se manifesta, como a trissomia 21, os exames, cariótipos... A professora através de pesquisa descobriu que algumas relações que relacionava com a higiene, sobre a aluna J. fazem parte da Síndrome.

A professora B diz que a aluna J. respeita e aceita a professora em sala de aula e que tem consciência de que a regra é para ela também. A professora B se mostra consciente que a aluna J. é igual os demais e segue as regras dos demais em sala de aula. Tenta às vezes desafiar a professora, sempre em movimentos de teste; a aluna J tem 100% de consciência de que é diferente e usa isso como artifício para se aproveitar. A aluna J. sempre que contrariada se joga no chão e chora muito.

A professora B relata que a aluna já percebeu que não acompanha o conteúdo e se mostra sempre desmotivada. Em algumas situações a aluna termina de copiar antes de a professora terminar de passar as atividades no quadro, escrevendo em formas de garatujas. A aluna não está alfabetizada, a professora pede que a aluna registre mesmo que faça em forma de garatujas. A aluna tem muita dificuldade em escrever até seu nome, escreve através de símbolos e números. A professora relata que se ficar do lado dela, ela faz as atividades, mas sempre em garatujas, não precisando dar maiores explicações à professora sobre o que escreveu, estando em uma zona de conforto sempre. Ela não aceita a alfabetização, a aluna quer fazer o que as demais crianças fazem, nada separado. Apresenta pouco tempo de concentração, apresenta muitas dores e mal-estar a todo instante, para que seja um motivo para ir embora ou não ir à escola. Quando a aluna começa a falar de repente que está com dor, começa a chorar e não pára até ligar para a mãe ir buscar. Sempre que a aluna J. sai da sala por chorar excessivamente, quando ela volta às atividades para ela são diferenciadas, como desenhos, pinturas, jogos.

A professora relata que mesmo não sabendo lidar com a aluna J., diz que é muito bom tê-la em sala de aula, mas como benefício aos demais alunos da sala, como compreensão das diferenças. Os alunos não questionam a forma como a aluna J.

reage nas aulas e aceitam muito bem a forma como ela age, como ela escreve e ajudam em atividades lúdicas. O registro do conteúdo teórico fica nas garatujas, mas na prática, a aluna desenvolve muito bem as atividades.

A professora B relata que a sexualidade da aluna J. está bem aflorada aos 12 anos de idade que apresenta a aluna. Relata que em sala de aula ela se apaixona pelos meninos, mas logo os esquece. Pede beijos e chora muito pelos meninos. A aluna J. fala muito em transar em sala de aula, mexendo com a curiosidade dos demais alunos em sala. A aluna J. tenta sempre pegar no seio da professora, isso acontece a todo o momento sempre que a professora está detraída.

A professora relata sobre a avaliação dizendo que a aluna, toda vez que recebe a sua avaliação, dobra e coloca na bolsa. Também nas avaliações, a aluna J. diz já saber e não deixa a professora ajudar na hora de realizar a prova. A professora utiliza apoio dos colegas de sala, material concreto e ajuda individualizada, sempre que possível. Relata também que se não tiver ninguém do lado dela, a aluna fica “avuada”. Professora diz ter 23 alunos em sala e enfatiza que geralmente vem 22 alunos porque a aluna J. nunca vai à aula. A aluna coloca tudo na bolsa e brinca com a calculadora como se fosse um celular. A professora fica apenas uma vez na semana com a aluna J. em sala de aula.

A professora relata que a aluna ainda coloca objetos na boca, arranca o tênis e fica descalço em sala de aula, coloca as pernas em cima da mesa, tudo para desafiar a professora. A aluna não tem limite, a professora acredita que as ações da aluna J. não fazem parte da síndrome “que a aluna usa a Síndrome apenas como uma muletinha” para se aproveitar das situações, como artifício. A professora relata que a aluna come excessivamente, tem que estar controlando, mas a família não colabora, mandando muita comida. Garrafas de suco de 2 litros e enquanto tem suco na garrafa ela não pára de beber, a aluna não espera a hora do lanche e bebe dentro da sala de aula. Quando a professora toma a garrafa, a aluna chora desesperadamente atrapalhando toda a aula. Isso acontece freqüentemente.

A professora faz uma crítica à inclusão dizendo que a falta de estrutura, e que ela não se sente capacitada para ajudar a aluna J. A professora diz que muitas vezes olha para a aluna e pensa: “será que realmente estou fazendo a coisa certa para ajudara a J.?”



A professora não sabe o que é esperado para a capacidade aluna, o que ela é capaz de desenvolver em aspectos familiares, emocionais, mas mesmo o que se espera, a aluna está muito “distante”, e a aluna falta muito no centro de apoio. A professora afirma que a aluna J. não vê objetivo na escola, que a aluna vê a escola como um castigo.

A professora fica nervosa em ver que a aluna J. não vê significado na escola e muitas vezes acha melhor que a aluna esteja em uma escola especial, desenvolvendo algo que desse prazer à ela. A professora compara a aluna como se fosse sua filha, e diz que não gostaria de um filho seu estivesse nas condições na aluna.

Reclama sobre a chegada tardia dos cursos para atendimento as pessoas com deficiência intelectual em sala de aula, que sempre acontece de forma tardia.

A professora relata sobre o desenvolvimento social da aluna J. e diz ser muito bom, pois a aluna faz várias atividades na escola, tendo desta forma uma maior interação. A aluna não é tímida e se dá bem com todos. A professora comenta que não tem problemas com os pais dos outros alunos, muito contrário, tem problemas com os pais da aluna J. que não vêem a escolarização da menina como algo importante.

A professora diz deixar a aluna J. de lado no momento de oralidade, leitura e interpretação das atividades em sala de aula. Na avaliação a professora orienta a aluna o tempo todo, e quando ela responde a professora transcreve nas provas. A professora admite que esse não é o caminho ideal para se fazer a inclusão, que tem consciência das falhas de seu trabalho, e que não tem subsídios para poder tentar aprender e poder ensinar.

A professora desconhece diagnóstico. Nunca viu e acredita que este não interfere em nada com a aluna em sala de aula. Também não sabe como se faz o diagnóstico e para que ele pudesse ser útil a ela, na adaptação da aluna J. em sala de aula.

### **ENTREVISTA PROFESSORA C**

Professora do 1º ano do ensino fundamental, a professora C relata ter 26 alunos em sala de aula, contando com a colaboração de uma auxiliar de sala de segunda à sexta-feira. Relata a professora que não teve nenhum contato com o diagnóstico

do aluno, e que se a supervisão da escola não tivesse comunicado à professora da deficiência intelectual do aluno D. a professora não teria percebido. O aluno D. tem 8 anos de idade e acompanha o conteúdo em sala de aula, conforme a professora vai ministrando. A professora frisa que o aluno acompanha muitas vezes o conteúdo melhor que alguns alunos “ditos normais” em sala de aula. A professora relata e se espanta ao saber que no momento em que eu estava na escola e a supervisão providenciou o diagnóstico para mim, que o aluno D. tinha mais dois irmãos com deficiência intelectual. Até o momento a professora não sabia, pois nunca teve acesso ao diagnóstico do aluno D. Se surpreende quando eu mostro a ela o que o médico que fez o diagnóstico diz que o aluno D. tem descrito em seu diagnóstico “Atraso do desenvolvimento, associado a deficiência intelectual e distúrbio do comportamento”. Neste momento a professora se assusta, pois afirma que o aluno D. não apresenta distúrbio em seu comportamento.

A professora C diz que o aluno D. se encontra em um nível silábico alfabético. A professora diz também ter alunos com mais dificuldades que o aluno D.

A professora conta já ter tido aluno com deficiência intelectual, mas sem diagnóstico, diz que foi no ano de 2007 e que percebia que a aluna era diferente pelas suas atitudes, mas com o aluno D. essa diferença é imperceptível. A professora diz que o aluno D. está na sala certa pela idade mental e cronológica, pois não apresenta dificuldade em acompanhar a turma. A professora afirma não utilizar adaptações curriculares pois o aluno D. acompanha normalmente os conteúdos dados aos demais alunos da sala, apresentando dificuldade apenas na fala e quando os cálculos matemáticos devem ser feitos mentalmente o aluno não tem compreensão e precisa de auxílio. A professora relata que o aluno tem uma seqüência lógica, mas frisa sua dificuldade na fala. A professora relata que não vê dificuldade no processo inclusivo, pois o aluno D. acompanha as mesmas atividades dos demais alunos. A professora apresenta certa insegurança, pois não sabe se está certo o que está fazendo com o aluno D. Acredita que uma preparação antes de receber o aluno seria fundamental.

Sente medo, pois acredita que o conteúdo ainda está fácil e por isso o aluno D. acompanha, mas tem medo de se frustrar como professora, pois sabe que o processo inclusivo é demorado e demanda de conhecimentos anteriores.

A professora C. diz ser a favor da inclusão no ensino regular. A professora faz sua comparação como mãe e diz: é muito importante manter um filho no ensino regular. Diz que o aluno D. não é discriminado nem pelos alunos, nem pelas famílias, pois as pessoas não percebem a sua deficiência intelectual. A professora diz também nunca ter trabalhado as diferenças com os demais alunos, pois o aluno D. está bem, então ela nunca viu a necessidade de trabalhar o conceito de diferença com os outros alunos. A professora C indica que o aluno D. tem menos dificuldades que muitos alunos em sala. Diz também que o aluno D. veio de uma escola especializada, para a inclusão no ensino regular, este ano de 2009. Sem problemas com a família, mãe muito presente, apesar dos outros filhos com deficiência intelectual. O aluno fala do pai com muito carinho, a família do aluno D. é muito presente.

A professora é sincera o suficiente para dizer que não saberia fazer adaptações curriculares se fossem necessárias para o aluno D. Diz também não ter interesse pela educação especial. Relata perceber que no caso do aluno D. está contente, pois o aluno está indo muito bem em suas atividades, mas diz também que não sabe se deveria ou não ter feito algo diferente com o aluno D. pois não teve essa percepção e diz tentar fazer o melhor.

### **ENTREVISTA - PROFESSORA D**

Professora D, com 12 anos de experiência. Tem magistério e Normal superior. Não teve cursos nem orientação sobre a deficiência intelectual. A aluna inclusa é uma aluna com síndrome de down com 12 anos de idade na 4ª série. Não teve acesso ao diagnóstico, apenas sabe que a aluna é síndrome de down. A professora D diz ser leiga em inclusão e o diagnóstico seria indiferente para ela. Participou de um curso de capacitação, mas não conseguiu ainda dar conta da adaptação curricular com a aluna L. A professora relata não acreditar em laudos, apenas no convívio diário. Disse que a aluna L. é uma aluna sociável, que a escola é perto de sua casa e que a aluna vê a escola como uma extensão da casa. Esta é a primeira experiência da professora com alunos no processo inclusivo.

A professora D diz que a aluna L. se dá muito bem na escola com seus colegas, a aluna é bem socializada. Não apresenta problemas em relação aos demais pais da

escola, a professora diz que a aluna L. já está há muitos anos na escola e não tem problemas de preconceito pela sociedade local, ou familiares de outros alunos.

A professora está com a aluna apenas há 2 meses, desde o início do ano. Relata que fica angustiada, pois a aluna não tem compreensão das coisas ainda assim a aluna L. quer fazer as mesmas atividades. A professora diz que a aluna L. está alfabetizada “meio termo, mais ou menos”. Neste mesmo momento a professora já diz que a aluna não escreve e apenas copia as atividades do quadro, que seria uma aluna “copista” e posteriormente a professora D diz que a aluna faz garatujas apenas. A professora D não utiliza material nenhum diferenciado para a aluna, apenas adapta currículo, na avaliação a professora faz a mesma para todos os alunos, ela coloca nas avaliações dos demais alunos atividades que seriam apenas para a aluna L e todos fazem, e na avaliação que a aluna L realiza, a mesma só faz o que consegue é desta forma que a professora D adapta o currículo. O material é sempre o mesmo sem diferenças. Participação ativa da aluna. São realizados trabalhos em grupo e em todos os grupos a aluna L. é bem aceita. Quando acontecem brigas em sala de aula, nenhum aluno polpa a aluna L. por ela ser APS DOWN (neste momento a professora se refere a síndrome de down da aluna).

A professora acredita na inclusão, mas diz que precisa de apoio para a realização da mesma. Coloca que começou a trabalhar com a aluna L. no escuro. Mas acha que a inclusão seria viável para aquelas crianças que são sociáveis como a aluna L., já aquelas que não têm bom comportamento deveriam ficar mesmo nas escolas especiais.

A professora salienta que a aluna L. está na 4ª série, mas deveria estar na 1ª: “acaba também que é errado ela estar na 4ª série pela idade”, caindo em contradição quando fala da adaptação. A professora se refere a síndrome de down novamente como APS DOWN, quando coloca que a aluna é bem cuidada pela família e acha que a realidade da sociedade não é a mesma para os demais alunos com DI.

A professora diz que as adaptações que ela faz, todos os alunos fazem como é feito nas avaliações e que desta forma todos os alunos em sala de aula sabem o que a aluna L. sabe fazer. Então ela acredita que desta forma fica mais fácil a aceitação da aluna L. Nestes mesmos conteúdos o que é elaborado para os outros alunos a aluna L. faz garatujas apenas. A professora D diz fazer adaptações todos

os dias para a aluna L. dentro do mesmo conteúdo, mas o dia que não tem atividades para a aluna L., a professora D coloca uma criança para acompanhar e indicar os resultados para a aluna L. mesmo sem a aluna L. ter compreensão do que está fazendo.

A professora relata que suas ações para a adaptação curricular não são muitas e sem orientação então ela faz apenas o que sabe. Diz que da orientação do centro de apoio aproveita-se apenas 50% do que eles dizem, pois a professora D diz que eles também não sabem muito.

Afirma não saber avaliar, faz as avaliações, mas na hora da nota pede para a direção dar a nota, pois tem medo de fazer errado. A professora não consegue se avaliar, diz que está aprendendo ainda, que pretende seguir o caminho certo, mas não sabe qual é esse caminho.

Todas as atividades da aluna L. são recolhidas pela professora como forma de documento. A professora diz que fica aliviada quando a aluna faz alguma coisinha e fica aliviada quando vê a aluna fazer este pouco.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)