

Deficiência intelectual e processo inclusivo: dificuldades enfrentadas

*Alessandra Bertasi Nascimento¹
Priscila Maciel Carreta²*

Resumo

O processo de inclusão escolar continua a apresentar desafios para o atendimento a alunos com deficiência intelectual. Na busca de analisar a percepção de uma professora sobre o tema, aplicou-se uma entrevista estruturada sobre o conceito de educação inclusiva, a participação em ações de educação continuada, possíveis impedimentos para essa participação, dificuldades encontradas para a concretização do processo inclusivo e sugestões para viabilizá-lo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida na única escola pública estadual, em uma cidade do interior da Zona da Mata do Estado de Rondônia. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão foram: o diagnóstico do aluno, a falta de capacitação profissional e a ausência de trabalho colaborativo. Como sugestões, são apontadas: a necessidade de melhorar a infraestrutura da escola, oferecer cursos de capacitação e disponibilizar profissionais que possam dar suporte para a concretização do processo inclusivo. Conclui-se que há a necessidade de analisar como as propostas para a educação inclusiva chegam e são efetivadas nas escolas de municípios distantes dos grandes centros de produção científica, e como essas escolas têm declarado, avaliado e ofertado os apoios necessários à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Inclusão escolar. Deficiência intelectual.

1 Introdução

Nos últimos cinco anos a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular continua objeto de estudo de diferentes pesquisas, a exemplo: discursos de acadêmicos relativos às diferenças e à inclusão (ZUCCHETTI, 2011); revisão bibliográfica sobre deficiência mental e inclusão escolar (BARBOSA; MOREIRA, 2009) e concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012); estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum (BRIANT; OLIVER, 2012).

Tendo em vista os desafios enfrentados para a concretização da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, procura-se analisar a percepção de uma professora sobre o tema, considerando como elementos da hipótese balizadora a dificuldade com o processo de

¹ Professora da Universidade Federal de Rondônia/Vilhena, Psicóloga, Mestre em Educação. E-mail: alessandra.bertasi@unir.br.

² Psicóloga. E-mail: primc_rm@hotmail.com.

educação continuada do professor, de apoio técnico para trabalho colaborativo e a oferta de condições para o atendimento educacional às especificidades do alunado em pauta.

A pesquisa foi desenvolvida em um município no interior da Zona da Mata do Estado de Rondônia, escolhido por contar com apenas uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio para atendimento ao alunado com necessidades educacionais especiais, ainda que disponha de outras escolas no município. Com o estudo, busca-se ofertar um pequeno panorama da realidade local, a fim de questionarmos como a produção científica e as políticas públicas de inclusão escolar para a pessoa com deficiência intelectual têm chegado aos pontos distantes do Brasil e sido aplicadas no processo de inclusão escolar.

2 Deficiência intelectual: conceituação e aspectos da inclusão escolar

A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6 de outubro de 2004, pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

A deficiência intelectual é uma interrupção no desenvolvimento ou uma formação incompleta da mente, causando, no indivíduo, limitações no funcionamento, tanto intelectual como nos comportamentos adaptativos, e pode ser causada por vários fatores (FIERRO, 2004; OMS, 2011). Entre eles figuram: os que atuam antes da concepção, os de ordem genética, ambientais, perinatais, pós-natais, nutricionais e ainda causas desconhecidas (ASSUMPCÃO JUNIOR, 2008).

A deficiência intelectual constitui uma condição permanente, embora não imutável, pode-se obter desenvolvimento e evolução do quadro, ainda que sem sua reversão completa (FLETCHER et al., 2009; MALLOY-DINIZ et al., 2010). Por isso está incluída na seção das necessidades educacionais especiais de caráter permanente (FIERRO, 2004).

O conceito proposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID, 2010 *apud* CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011, p. 25), caracteriza a deficiência intelectual como “[...] limitação significativa tanto no funcionamento

intelectual como no comportamento adaptativo que se expressa em habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência se origina antes dos 18 anos.”.

Duas das áreas do comportamento adaptativo que seguem, devem estar comprometidas: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, autodeterminação, funções acadêmicas, lazer e trabalho. A avaliação deve considerar fatores multidimensionais, tais como os ambientais e pessoais em sua relação dinâmica, a fim de que se possa ofertar apoios específicos à aprendizagem e desenvolvimento, áreas que as pessoas geralmente enfrentam dificuldades (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011).

Considerando os possíveis comprometimentos das pessoas com deficiência intelectual e as prováveis desvantagens relacionadas a oportunidades de direitos, autonomia financeira e qualidade de vida dessas pessoas, frente a outros membros da sociedade, essa vem proporcionando ações que visam à satisfação de necessidades (PASSERINO; MONTARDO, 2007), o que se denomina inclusão.

A inclusão social de pessoas com necessidades especiais visa proporcionar uma sociedade igualitária para todos, de forma que os indivíduos possam se adaptar e ter um desenvolvimento social assim como os outros indivíduos (PASSARINO; MONTARDO, 2007).

Em decorrência da inclusão social, a inclusão escolar pressupõe incluir o aluno no ambiente escolar, de forma que a educação não se limite a cumprir apenas a legislação inclusiva e sim garantir a esse alunado, além do acesso à escola, mudanças que reestruturem o fazer pedagógico para oportunizar a participação em todas as suas atividades curriculares, entendidas como as de recreação, lazer, esporte, aquisição de habilidades acadêmicas, sociais, sem restrições e isolamento (MITTLER, 2003).

Envolve a oportunidade da pessoa com deficiência intelectual, incorporar novos conhecimentos, ampliar os já existentes e favorecer o desenvolvimento, superando a visão limitadora de apenas desencadear condições de superação de dificuldades ou socializar o aluno (BATISTA; ENUMO, 2004; LIMA, 2009; BRASIL, 2010), além de dar suporte e condições adequadas de aprendizagem para desenvolvimento escolar desse indivíduo (KAFROUNI; PAN, 2001).

De acordo com o artigo 2º do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência [...]” e denomina como atendimento educacional especializado (AEE), conforme o § 1º “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, a serem ofertados por meio das salas de recursos multifuncionais, considerada, portanto, o *locus* para o desenvolvimento “complementar à formação dos estudantes com deficiência [...]”, conforme inciso I do artigo acima tratado.

A Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2009), institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Prevê no artigo 9º que os professores das salas de recursos multifuncionais, articulados com os demais professores do ensino regular, são os responsáveis pela elaboração e a execução do plano AEE dos alunos por eles atendidos. Para tanto, devem articular a participação da família e demais serviços setoriais, tais como: de saúde e assistência social.

Já no artigo 10 da Resolução supramencionada está previsto que a oferta do AEE deve estar institucionalizada por meio do projeto pedagógico da escola, prevendo, entre outros aspectos, segundo o inciso IV, o “plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”, e no inciso VII, “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.”.

Para que o processo inclusivo se efetive, espera-se dos professores, ações que favoreçam a elaboração, implantação de novas propostas e práticas de ensino com alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando um aprendizado de acordo com cada capacidade (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

Todavia, pesquisas realizadas nos últimos cinco anos continuam apontando a necessidade do investimento na formação continuada de professores. Essa é entendida como a que se realiza de modo continuado, após a formação inicial em nível de graduação, contribui

para o desenvolvimento profissional e a qualidade na ação pedagógica e do ensino (NASCIMENTO, 2006).

Crochík et al. (2011) ao estudarem, em Campo Grande (MS), atitudes de professoras no ensino fundamental quanto à educação inclusiva, constatam serem favoráveis ao processo inclusivo, contudo revelam atitudes de preconceito explícitas ou veladas; a necessidade de adaptação do currículo; de trabalho em grupo, tanto pelos professores quanto pelos alunos; algumas defendem o diagnóstico clínico para conduzir o trabalho com os alunos, em um claro posicionamento médico-psicológico.

Em pesquisa nas escolas públicas e privadas de Porto Velho (RO), constatou-se presença de barreiras arquitetônicas, salas de recursos com necessidade de materiais e desconhecimento de diagnóstico de alguns alunos incluídos (TADA et al., 2012).

Em decorrência de constatações dessa natureza a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), emitiu em 23 de janeiro de 2014, a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) em que ressaltam ser o AEE um atendimento pedagógico e não clínico, não sendo imprescindível a existência de laudo médico (diagnóstico clínico) para declaração do aluno com deficiência e apontamento do mesmo no Censo Escolar. Indica a elaboração do Plano de AEE como o documento responsável por comprovar, institucionalmente, o reconhecimento da matrícula do aluno por parte da escola como público alvo da educação especial e assegurar-lhe o atendimento educacional de suas especificidades.

Pesquisa com a professores de sala de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais, em Porto Velho (RO), demonstrou o crescimento do acesso das pessoas com deficiência no ensino regular, com necessidade de investimento qualitativo, principalmente no tocante à formação do docente. Percebeu-se a existência da formação inicial e a necessidade da formação continuada para desenvolvimento da efetivação do trabalho docente, que tem ficado a cargo do protagonismo e da trajetória pessoal de cada professor, ainda que com a colaboração de ações pontuais de formação ofertada pela secretaria de estado. Os sujeitos ainda apontam dificuldades à concretização do processo, como: necessidade de envolvimento, inclusive de gestores; ausência de condições de trabalho compatível com discurso de educação de qualidade; dupla jornada de trabalho; excesso de alunos em sala; escassa quantidade de materiais e mobiliários; espaços improvisados (SILVA, 2014).

Em relato de ação da Universidade de São Carlos, por meio de programa de pesquisa, ensino e extensão, constata-se o indicativo de que o trabalho colaborativo, favorecedor de interações em grupo, ao contrário do trabalho independente, favorece a superação de dificuldades por vezes não perceptíveis entre as pessoas que trabalham sozinhas e isoladas. Traduzem resultados de confiança dos professores nos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular; modificações nas atitudes dos professores no trato com o alunado mencionado e nas práticas pedagógicas para o atendimento escolar; resolução de problemas de ordem administrativa, comportamental e pedagógica; promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos e das escolas para atendimento à inclusão escolar (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). As autoras ainda indicam a necessidade de investimento na formação dos professores para a consecução do trabalho colaborativo, já que tendem a adotar postura passiva, e a aguardar uma postura ativa do colaborador na resolução dos impasses.

3 Metodologia

Participou da pesquisa uma professora do ensino regular de uma escola estadual de ensino fundamental e médio da rede pública, no interior da Zona da Mata do estado de Rondônia. Embora a pesquisa tenha sido projetada para trabalhar com quatro professores que atuavam junto (JUNTO A/AO) a alunos com diagnóstico de deficiência intelectual - informação obtida no momento da assinatura da carta de anuência da escola, quando a coleta de dados foi realizada -, constatou-se haver somente um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, esse por meio de laudo médico. Os outros alunos não haviam passado por qualquer avaliação ou dispunham de registro que pudesse realizar tal indicativo, a não ser a dificuldade apresentada no transcorrer das atividades pedagógicas em sala de aula, o que não necessariamente caracteriza deficiência intelectual e necessidade de encaminhamentos diferenciados na ordem da oferta do atendimento educacional especializado. Desse modo, somente um professor atendeu ao critério de inclusão na amostra.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada, gravada em áudio, elaborada com base no estudo *Educação inclusiva: concepções de professores e*

diretores (SANT'ANA, 2005). Contém um roteiro de questões de identificação (informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, participação em cursos de especialização e eventos com a temática de inclusão) e de informações subjetivas sobre: conceito de educação inclusiva; cursos de capacitação com a temática de inclusão, contribuições que esses possibilitaram; possíveis impedimentos para a participação nessas ações de educação continuada; dificuldades encontradas quanto ao processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual; condições de trabalho que possibilitam o processo de inclusão e as sugestões apontadas para viabilizá-lo.

O método adotado está fundamentado na pesquisa qualitativa que se aplica nesse estudo, com o intuito de fazer um levantamento quanto à subjetividade da professora (REY, 2005). Tem caráter descritivo e exploratório, realiza levantamento de opiniões acerca de diferentes pontos sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual (ROESCH, 2009) e explora informações sobre o tema abordado (ANDRADE, 2006).

Os dados foram transcritos, estudados e interpretados a partir de categorias de análise pré-estabelecidas (ROESCH, 2009). São elas: conceito de educação inclusiva e educação continuada; contribuições da educação continuada; dificuldades encontradas na realização do processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual; condições que dificultam o processo inclusivo desses alunos e sugestões que viabilizem a inclusão escolar.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE nº 05247112.9.0000.5300. O levantamento bibliográfico foi efetuado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, com os descritores: inclusão escolar, deficiência intelectual. Esse deu subsídio à fundamentação teórica, associada à pesquisa documental referente à legislação brasileira e publicações oficiais sobre Educação Especial/Inclusiva. Na escola obteve-se a anuência para realização do estudo e do sujeito da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista, com horário previamente marcado, ocorreu no local de trabalho da professora, na busca de ausência de interrupção e minimização de desconforto ao sujeito.

4 Resultados e Discussão

A participante desse estudo é graduada em pedagogia e pós-graduada em pedagogia gestora. Atua como pedagoga há 15 anos, sendo 14 anos na mesma escola. Participou de cursos de educação continuada oferecidos pela escola, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das áreas de Matemática e Língua Portuguesa; Gestar I e II e pró-letramento.

Percebe-se que a professora possui formação em áreas diversificadas: alfabetização, gestão escolar, ensino da Língua Portuguesa e Matemática. Não participou de qualquer ação de educação continuada na escola ou ofertada por órgãos que estava ligada e que envolvesse as temáticas: inclusão, educação inclusiva, deficiências, necessidades educacionais especiais. Relata na entrevista que a única oportunidade de discutir sobre os aspectos mencionados foi no curso de graduação, onde cursou uma disciplina que auxiliava na conceituação básica.

Ao conceito de educação inclusiva, são atribuídas as seguintes características: “[...] permitir que alunos com necessidades especiais, convivam em sala com outros alunos, que participem das atividades, que tenham uma regularidade na presença e de forma que eles possam ter uma socialização, bem como o aprendizado, considerando o ritmo de cada um.” (Professora).

Revelou conhecimento do que é a educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, abordando os pontos: socialização, desenvolvimento da pessoa, aprendizado considerando as condições individuais, participação nas atividades e aprendizado. Quanto ao aprendizado, na expressão da professora, não ficou claro se ligado somente às questões de convivência em espaço comum ou se também voltado para a ampliação de conhecimentos pautados em um currículo estabelecido pela escola.

Em seu discurso, apontou como impedimentos à educação continuada, “[...] a falta de educação continuada, disponibilidade de vagas e a distância quanto à realização dos cursos, falta de profissionais para realizar os cursos de capacitação no Estado, a burocracia dos órgãos públicos estaduais.”.

Durante a entrevista, disse realizar pesquisas individuais a fim de compreender as necessidades dos alunos com deficiência intelectual, motivada pelas condições de ação profissional. Infere-se que sua prática pedagógica poderia ser melhor direcionada e executada se dispusesse de uma rede de apoio colaborativa.

Tal realidade revela ausência de envolvimento de outros sujeitos para o processo inclusivo e o não envolvimento da escola para atendimento à proposta de educação inclusiva. Essas condições limitam a ação da professora na concretização de ações que melhor atendam às especificidades do seu aluno.

Todavia, ainda que houvesse ações de educação continuada ofertadas pela escola ou órgão a que a professora fosse ligada, o êxito no processo inclusivo fica condicionado à coexistência de outros aspectos que se complementam, a exemplo: suporte profissional para auxílio no desenvolvimento do trabalho da professora, melhoria na estrutura da escola, condições de acesso à participação, trabalho colaborativo. Tais fatos indicariam a existência de projeto específico de inclusão em nível institucional escolar (KAFROUNI; PAN, 2001).

A ação escolar continua a repetir os resultados da análise à política de educação continuada de professores, delineada nas ações de educação continuada na rede estadual de ensino em Pimenta Bueno (RO), durante os anos de 1996 e 2005. Nesta pesquisa, constatou-se apenas a reprodução verticalizada de programas e projetos oferecidos pelo Ministério da Educação, por intermédio da antiga Secretaria de Educação Especial. Para tanto, o professor, quando é liberado pelo gestor local, é deslocado, geralmente, para a capital do estado, participa de ações pontuais por meio do repasse/multiplicação de conteúdos e pouco é incentivado a investigar a própria prática (NASCIMENTO, 2006).

Ainda, quanto à política de formação de professores em análise, as ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação em Ariquemes – RO, no período de 2001 a 2011, para atender à educação inclusiva, verificou-se que as professoras participantes dos cursos de formação, são responsabilizadas pelo processo de inclusão e de ensino e aprendizagem do alunado. A família e a equipe gestora ficam à margem do processo, falta apoio da equipe gestora para o desenvolvimento dos trabalhos, os colegas rejeitam o repasse do conteúdo das formações e na escola há ausência de compartilhamento de dúvidas e anseios com outros professores (NUNES, 2013). O trabalho da autora também aponta a continuidade das ofertas de educação continuada por meio da multiplicação/repasse, delineadas com ações pontuais, centralizadas na capital do estado, necessitando deslocamento, aspectos que confirmam os resultados do estudo realizado em Pimenta Bueno-RO (NASCIMENTO, 2006).

Em relação às dificuldades encontradas pela professora na realização do processo inclusivo de aluno com deficiência intelectual, foram apontadas as seguintes circunstâncias:

[...] dificuldade em obter um diagnóstico clínico desse aluno, [...] resistência dos pais para aceitar a deficiência, [...] condições financeiras da família ou até mesmo por falta de interesse; falta de capacitação dos professores [...] formação acadêmica não possibilitou uma preparação quanto ao processo pedagógico com esses alunos, como avaliá-los, que tipo de atividades contribuirá para que ele tenha um avanço; falta de apoio institucional, a escola precisa receber esse aluno com deficiência intelectual, no entanto ele é visto como o ‘aluno problema’, a escola não fornece ao professor um suporte quanto à assistência e orientação, falta uma mobilização da escola no intuito de conscientizá-la como um todo para aprender a conviver com as diferenças. (PROFESSORA).

Diante das dificuldades apresentadas, percebe-se que as condições de trabalho como formação acadêmica, o apoio pedagógico e a infraestrutura da escola, não colaboram, efetivamente, para a realização do processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual (MOSCARDINI, 2011).

Nota-se que as dificuldades no processo inclusivo do alunado em questão é uma realidade na escola e para os professores, pois esse processo se esbarra nas peculiaridades estruturais da escola e perceptivas dos professores. Tal fato continua a produzir a realidade de “[...] distanciamento existente entre os princípios contidos nos documentos oficiais que devem orientar a implantação dessa dinâmica e a forma como ela se estrutura, de fato, no ambiente escolar.” (MOSCARDINI, 2011, p. 152).

Na visão da professora entrevistada, a dificuldade também reside na percepção da família, a qual resiste na compreensão das necessidades da criança e provável envolvimento no processo educacional para oferta dos apoios necessários, além da percepção dos outros profissionais envolvidos, os quais veem o aluno como *problema*. Todas são condições que dificultam o trabalho colaborativo na concretização do processo inclusivo.

Se os professores ficam desprovidos das condições de formação que sustentam a prática pedagógica, o conhecimento das habilidades e necessidades apresentadas pelo aluno, o estabelecimento de objetivos e estratégia que possa fornecer os caminhos a serem trilhados por aquele no trato com o aluno para a ampliação dos aspectos de socialização e cognitivos do

último, como dizer que a escola reconhece a matrícula institucional do aluno e oferece condições inclusivas para assegurar o atendimento educacional de suas especificidades, ainda que o professor detenha a compreensão do conceito de educação inclusiva?

Em pesquisa em um município do Norte do Paraná constatou-se que para o êxito escolar de alunos com deficiência intelectual, é necessário investir na adequação curricular, no diagnóstico do aluno, nos relatórios de avaliação que subsidiam a prática pedagógica, na formação de professores e conscientização da comunidade escolar sobre a responsabilidade coletiva do processo inclusivo (LOPES, 2010), aspectos que são inferidos a partir da análise das percepções da professora entrevistada.

Como forma de enfrentamento a essas dificuldades, a professora apresenta algumas sugestões que, a seu ver, poderiam favorecer a implementação da inclusão escolar para alunos com deficiência intelectual:

[...] repensar sobre o processo de inclusão escolar, [...] o processo pedagógico, a estrutura física da escola, encaminhamento com os pais [...] é preciso que se dê suporte aos professores para que eles possam possibilitar, de acordo com a capacidade de cada aluno desenvolver e aprender. É preciso estruturar a escola, capacitar os professores, [...] disponibilizar orientadores, psicólogos, psicopedagogos para dar suporte à escola e à família diante do diagnóstico da deficiência. (PROFESSORA).

As sugestões apontadas pela professora diante das dificuldades enfrentadas no processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual, concentram-se em expectativas de mudanças exteriores a ela mesma. Há sim a necessidade de se analisar como estão sendo tomadas as decisões no interior da escola e como o processo está sendo conduzido, mas isso passa pela colaboração dos diferentes profissionais envolvidos e as atitudes por eles assumidas, incluindo a do sujeito da pesquisa.

Em análise às políticas públicas para a educação especial na rede pública estadual em Rondônia, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), por meio da percepção de gestoras e professoras que tiveram experiência com essa modalidade de ensino, constatou-se: a necessidade de refletir sobre a forma de implementação da política, pois essas nem sempre atendem à realidade, isso quando chegam à escola; o discurso é afinado com a proposta de inclusão, mas a concretização é dissonante; há a necessidade de

proporcionar oportunidade de discussão entre os sujeitos sobre a política a ser implementada, tanto precedendo à sua execução, quanto no decorrer dessa, visando à superação de descompassos que obstaculizam a conquista de educação inclusiva (AIMI, 2012).

Ainda que pesem, a ausência da educação continuada e a dificuldade em se obter um diagnóstico clínico, a professora entrevistada não se percebeu como sujeito ativo no processo; aguarda a ação de outros sujeitos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). A postura, talvez, possa ser motivada pela ausência de oportunidade de acesso e discussão da legislação atualizada, bem como a compreensão do papel do professor da sala de aula regular no trabalho colaborativo com o professor da sala de recurso multifuncional para oferecer métodos e técnicas que possam favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual.

Embora qualquer professor tenha suas responsabilidades para com o aluno, não há como negar que uma equipe técnica, formada por orientador educacional, psicopedagogo e psicólogo, colaborariam na sustentação do trabalho docente para com o aluno com deficiência intelectual. Pesquisa realizada em São Paulo, visando à caracterização de profissionais responsáveis pela avaliação de alunos com deficiência intelectual, revela ausência de padronização na constituição da equipe e dos procedimentos adotados; diferenciação entre os procedimentos postos em movimento pelas equipes de escola especial e as redes, estadual e municipal de educação; compreensão da deficiência intelectual, ligadas às concepções do contexto social e cultural no qual o aluno está inserido (VELTRONE; MENDES, 2011)

5 Considerações Finais

Sem a intenção de ofertar condições de generalização da realidade aqui constatada, o estudo intenta retratar como a política pública de educação inclusiva para o aluno com deficiência intelectual tem sido percebida pelo sujeito que, diretamente, trabalha com o aluno, o professor.

A professora não desacreditou na viabilidade da educação inclusiva e aponta a necessidade de aperfeiçoamento no processo. Esse, ao nosso entender, deve ser traduzido em modificações na política pública de inclusão no interior das instituições de ensino e que deve

ser pensada a partir de resultados de pesquisas as quais, considerando as questões também culturais, levantem informações referentes ao modo como elas chegam e são efetivadas nas escolas de municípios distantes dos grandes centros de produção científica. Assim será possível discutir o desenvolvimento pleno do aluno a partir de um processo de ensino e aprendizagem que lhe ofereça apoios pedagógicos e de infraestrutura escolar necessários à educação de qualidade a que tem direito.

Os resultados ainda apontam que a professora está ciente de que não está capacitada para o processo inclusivo e se faz necessário o processo de educação continuada. Aspectos que poderiam beneficiar, e muito, os alunos com deficiência intelectual, estão ligados aos procedimentos de declaração da deficiência, avaliação inicial e contínua de suas habilidades e necessidades de apoio, oferta de orientações substanciais para a ação pedagógica do professor, a fim de que não se rotule, indistintamente, os alunos que oferecem dificuldade no processo de escolarização, tampouco que o processo avaliativo seja submetido a posicionamentos arbitrários e subjetivos. Para tanto, faz-se mister o trabalho colaborativo dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, a envolver o protagonismo da professora entrevistada.

Os resultados obtidos afirmam a hipótese inicial de que a escola carece de formação profissional, apoio técnico para trabalho colaborativo e a oferta de condições para o atendimento educacional às especificidades do alunado em tela.

Constatam-se, historicamente, grandes mudanças no processo de atendimento a alunos com deficiência intelectual, entretanto, ainda há muito a se avançar a fim de que possamos dar oportunidades de acesso e sucesso a todos no interior das escolas.

Sugere-se a ampliação da pesquisa envolvendo outras instituições de ensino no mesmo município e em outros municípios do interior dos estados posicionados, geograficamente, distantes de grandes centros de produção científica, a fim de que os resultados encontrados possam ser representativos de diferentes realidades.

A realização de outros estudos podem ofertar quadros distintos de aspectos já superados e a serem enfrentados, pois ligados às condições materiais e culturais de cada realidade a ser investigada.

Intellectual deficiency and inclusive process: difficulties encountered

Abstract

The process of school inclusion continues to present challenges for the care of students with intellectual disabilities. In order to analyze the perception of a teacher on the subject, we applied a structured interview about the concept of inclusive education, participation in continuing education activities, possible impediments to such participation, difficulties in the implementation of the inclusive process and suggestions to make it possible. The qualitative research was applied in the only public school in an interior city of Zona da Mata in the Rondônia state. The main difficulties to achieve the inclusion were: the student's diagnosis, the lack of capacity professional and the lack of collaborative work. As suggestions, these were pointed out: the need to improve the school infrastructure, provide training courses and provide professionals to show support and this way achieve the inclusion. We conclude that there is a need to examine how the inclusive education proposals come and take effect in schools located in distant cities from the great scientific production centers and how these schools have declared, evaluated and offered the necessary support to the school inclusion of students with intellectual disabilities.

Keywords: *Inclusive education. Inclusion school. Intellectual disability.*

Deficiencia intelectual y proceso inclusivo: dificultades encontradas

Resumen

El proceso de integración en la escuela sigue siendo un desafío para la atención de alumnos con discapacidad intelectual. Con el fin de analizar la percepción de un maestro en la materia, se aplicó una entrevista estructurada sobre el concepto de educación inclusiva, la participación en actividades de educación continua, los posibles impedimentos para dicha participación, las dificultades en la aplicación del proceso inclusivo y sugerencias para que sea posible. La investigación cualitativa se aplicó en la única escuela pública en una ciudad del interior de la Zona da Mata, en el estado de Rondônia. Las principales dificultades para lograr la inclusión fueron: diagnóstico del estudiante, la falta de capacidad profesional y la falta de trabajo en colaboración. Como sugerencias, éstos fueron señalados: la necesidad de mejorar la infraestructura escolar, impartir cursos de capacitación y proporcionar a los profesionales para mostrar su apoyo y de esta manera lograr la inclusión. Llegamos a la conclusión de que hay una necesidad de examinar cómo las propuestas de educación inclusiva van y entrará en vigor en las escuelas ubicadas en ciudades distantes de los grandes centros de producción científica y cómo estas escuelas han declarado, evaluado y ofreció el apoyo necesario para la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad intelectual.

Palabras clave: *Educación inclusiva. Inclusión escolar. Discapacidad intelectual.*

Referências

AIMI, D. R. da S. **Políticas públicas para educação especial em Rondônia**. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Porto Velho, RO, 2012.

ANDRADE, M. M. Métodos e técnicas de pesquisa. In: _____. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 129-137.

ASSUMPTÃO JUNIOR, F. B. Deficiência Mental. In: ASSUMPTÃO JUNIOR, F. B.; TARDIVO, L. S. L. P. C. **Fundamentos de psicologia: psicologia do excepcional: deficiência física, mental e sensorial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 5-13.

BARBOSA, A. J. G.; MOREIRA, P. de S. Deficiência mental e inclusão escolar: produção científica em Educação e Psicologia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 337-352, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/11.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04**, de 23 de janeiro de 2014. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília: MEC, 2007.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

CARVALHO, E. N. S.; CARVALHO, R. E.; COSTA, S. M. Público alvo. In: _____. **Política de atenção integral e integrada para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla.** Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2011.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

FLETCHER, J. M. et al. **Transtornos de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. S. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **Interação**, Curitiba, p. 31-46, 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewArticle/3316>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 181 F. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Avaliação neuropsicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A (Orgs.). Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais

especiais no sistema regular de ensino. In: _____. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 56-73.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n41/n41a06.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: _____. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Araraquara, SP, 2011.

NASCIMENTO, A. B. **Política de educação continuada**, delineada nas ações de formação dos Professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO). 2006, 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campo Grande, MS, 2006.

NUNES, N. M. B. **Formação continuada em educação inclusiva**. 2013, 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2013.

OMS. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Tradução: Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá: Organização Mundial de Saúde, 2004.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Pelotas, RS, p. 1-18, abr. 2007. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/144/145>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

REY, F. G. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa: fundamentos epistemológicos. In: _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p. 1-51.

ROESCH, S. M. A. A pesquisa qualitativa. In: _____. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 154-175.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SILVA, S. C. G. C. **Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO.** 2014, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho (RO), 2014.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

TADA, I. N. C et al. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 65-69, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/08.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 11 maio 2014.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197-218, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a10v27n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Artigo recebido e avaliado em dezembro de 2014.