



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

JÉSSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES

**DEFICIÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS:
TECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA**

**CAMPINA GRANDE
2024**

JÉSSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES

**DEFICIÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS:
TECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação Inclusiva

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

**CAMPINA GRANDE
2024**

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

M357d Marques, Jéssica Maria Dornelas de Souza.

Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais [manuscrito] : tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola / Jéssica Maria Dornelas de Souza Marques. - 2024.

134 f. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.

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

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Intelectual. 3. Questões étnico-raciais. I. Título

21. ed. CDD 371.911

JÉSSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES

DEFICIÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS:
TECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM UMA
COMUNIDADE QUILOMBOLA

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva em
Rede Nacional - Profei da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - PROFEI

Linha de Pesquisa: Educação Especial
na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Aprovada em: 30/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rafael Ferreira de Souza Honorato** (***.485.064-**), em **23/01/2025 11:36:47** com chave **7964d760d99711ef9e051a1c3150b54b**.
- **Eduardo Gomes Onofre** (***.833.914-**), em **23/01/2025 11:33:16** com chave **fbde25bcd99611efa8b21a7cc27eb1f9**.
- **Munique Massaro** (***.572.478-**), em **27/01/2025 17:38:52** com chave **b84304b6dcee11ef94f12618257239a1**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 28/01/2025

Código de Autenticação: 85f824



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada filha Alice que, com apenas seis aninhos, descortina em mim a vontade de não desistir e compreende, mesmo não aceitando, a minha distância para trabalhar e estudar, me ajudando a ser uma pessoa e uma profissional melhor. Ela sempre foi meu laboratório, meu termômetro e meu guia em minha vida profissional, mas é também minha alegria, minha perseverança e minha força para caminhar na vida pessoal. A ela vai não apenas a dedicação de um curso, mas de uma vida melhor. Eu te amo filhota!

Dedico ainda não só as pessoas com deficiência, como também a todos os seus familiares que mesmo ante todas as dificuldades e incompreensões em um ambiente escolar, não desistem de buscar o aprendizado.

A João Pedro, meu querido primo (sobrinho) e sua valorosa mãe Simone Rossana, que vivenciam as dificuldades diárias para uma educação de qualidade, tendo algumas vezes que recorrer ao Ministério Público para que seu filho tivesse profissional de apoio escolar qualificado e inclusão em sua Escola.

A todas as pessoas Quilombolas que resistem a tentativa de apagamento de sua história, e que com muito axé revigoram sua ancestralidade em um mundo capitalista, a elas ficam não apenas minha dedicatória, como também meu muito obrigada por resistir.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo ou Deus (como queiram chamar) e ao percurso lindo que damos em nossas vidas para poder ser feito o nosso destino, nos fazendo perceber que viver dói, mas que, a cada tropeço saímos fortalecidos e mais humanos. Do mesmo modo, podemos encontrar lindas pessoas neste caminhar, que fazem com que a vida não seja apenas sofrimento e que nos ajudam a entender que cada novo deslize, por mais que pareça negativo, também é a oportunidade de poder perceber a dádiva em colaborar e viver com o outro.

Ao meu amado amigo Paulo André de Assis Sales, que me ajudou, apoiou e fez com que acreditasse em meu potencial quando nem eu mesma acreditava. Foi minha pílula de estímulo, até mesmo quando não estava motivada. Grata por ter entrado em minha vida e ter permanecido nela.

Ao professor e orientador, Dr. Eduardo Gomes Onofre, pessoa que conheci na aula inaugural sem saber que era meu orientador e já fiquei encantada pela sua postura profissional de equilibrar o ambiente com sua motivação e que, ao longo do percurso mostrou-se bastante paciente, amigo e com um conhecimento imensurável, de uma simplicidade sem igual, que transpassava os portais da minha insegurança no novo degrau acadêmico.

Aos amigos de curso, mais precisamente a Amanda Ferreira Barbosa, Sinara Pimentel Andrade da Rocha, Kátia Cilene Lopes dos Santos que sempre estiveram disponíveis para ajudar academicamente e emocionalmente durante todo o percurso do curso.

Aos meus colegas de trabalho, que colaboraram com meu percurso acadêmico e contribuíram para a minha pesquisa. A Gedália Maria, a tão conhecida Dadá Quilombola, pessoa prestativa, guerreira e amiga, e ao Professor Mestre Bartolomeu Júnior, Bartô, pessoas que nunca disseram um não para mim quando os importanei várias vezes, perguntando sobre histórias da comunidade ou dúvidas legislativas sobre o município ao qual se deu a pesquisa.

Aos meus familiares, em especial meu pai, que desde sempre durante a minha vida, mesmo sem entender minhas escolhas e meus trajetos, sempre esteve ao meu lado me apoiando quando solicitei ajuda, queria dizer que obrigada por nunca ter desistido de mim, se não fosse você eu certamente não seria o que sou hoje, Te amo!

A Filipe da Silva Fernandes Chaves, que não poupou esforços para se dedicar a mim e a minha filha, abraçou todos os meus projetos e intenções, mesmo quando não estava em meu melhor momento. Acima de tudo, estava sempre próximo me apoiando, incentivando e mobilizando o possível para me ver sempre bem e feliz, com todo amor e toda paciência que

um taurino tem para dar. Eu não sei expressar em palavras tudo que você é ou faz por mim, amo você.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Enxergamos desigualdades no campo das pessoas com deficiência e isso se torna mais evidente quando estamos tratando de pessoas remanescentes de povos quilombolas, uma vez que mesmo diante de leis de inclusão e de recursos financeiros para adequação de barreiras, ainda percebemos um fosso na luta pela inclusão, acessibilidade e valorização da cultura étnico-racial. No campo da educação a grande problemática é o olhar do professor com este aluno que além de buscar caminhos de acesso a aprendizagem precisa nortear pensamentos de sua ancestralidade. Dito isto, nenhuma mudança poderá acontecer se o professor não reconstruir sua forma de ensinar estabelecendo planos de ensino que permitam seus alunos evoluírem. Assim, nosso objetivo principal é analisar as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, direcionadas aos alunos com deficiência intelectual em uma escola quilombola. Frente a este objetivo desejamos promover um debate em alavancar reflexões de que a inclusão não seja realizada apenas de forma integradora, portanto, nossa pesquisa estabeleceu como necessário cinco capítulos, divididos entre, entender a trajetória da diáspora africana e de onde vem a força e resistência da cultura negra até os percursos sofridos pelas pessoas com deficiência e afro-brasileiras para chegar as conquistas adquiridas em forma de leis que promovessem direitos que minimizassem estigmas em nossa sociedade. Utilizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e como instrumento metodológico, utilizamos entrevista semiestruturada, levantamento bibliográfico e análise documental. O cenário da pesquisa foi uma escola quilombola. Participaram da presente pesquisa cinco professores e três alunos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que a ausência de responsabilidade do poder público em realizar capacitações na temática abordada, a carência de planejamento estratégico em conjunto com as esferas escolares e a falta de diálogos antirracistas, são fatores que não colaboram com a emancipação dos estudantes, portanto, concluímos que a promoção de iniciativas voltadas ao público alvo da pesquisa são insuficientes e faz-se necessário mais coparticipação e recursos aos profissionais envolvidos, além de parcerias em setores que colaborem com a independência e valorização sócio-histórica dos alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Questões étnico-raciais.

ABSTRACT

We see inequalities in the field of people with disabilities, and this becomes more evident when we are dealing with people who are descendants of quilombola communities, since even with inclusion laws and financial resources to adapt barriers, we still perceive a gap in the fight for inclusion, accessibility, and appreciation of ethnic-racial culture. In the field of education, the major problem is the teacher's view of this student who, in addition to seeking ways to access learning, needs to guide thoughts from his/her ancestry. That said, no change can happen if the teacher does not rebuild his/her way of teaching, establishing teaching plans that allow his/her students to evolve. Thus, our main objective is to analyze special education policies from an inclusive perspective, aimed at students with intellectual disabilities, adopted in a quilombola school. In view of this objective, we wish to promote a debate to encourage reflections that inclusion should not be carried out only in an integrative way. Therefore, our research established five chapters as necessary, divided between understanding the trajectory of the African diaspora and where the strength and resistance of black culture comes from, and the paths suffered by people with disabilities and Afro-Brazilians to achieve the achievements acquired in the form of laws that promote rights and minimize stigmas in our society. We used qualitative research and as a methodological instrument, we used semi-structured interviews, bibliographical survey and documentary analysis. The research setting was a quilombola school. Five teachers and three students with intellectual disabilities participated in this research. The results indicated that the lack of responsibility of the public authorities in carrying out training on the topic addressed, the lack of strategic planning together with school spheres and the lack of anti-racist dialogues are factors that do not contribute to the emancipation of students. Therefore, we conclude that the promotion of initiatives aimed at the target audience of the research is insufficient and that more co-participation and resources are needed for the professionals involved, in addition to partnerships in sectors that contribute to the independence and socio-historical appreciation of students.

Keywords: Inclusive Education; Intellectual Disability; Ethnic-racial issues.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAA** - Comunicação Aumentativa e Alternativa
- CAST** - Center for Applied Special Technology
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CID** - Classificação Internacional de Doenças
- CIDDM-2** - Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação
- CIDID** - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CIPTEA** - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- DI** - Deficiência Intelectual
- DUA** - Desenho Universal da Aprendizagem
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FCP** - Fundação Cultural Palmares
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- MEC** - Ministério da Educação
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- OPAS** - Organização Pan-Americana da Saúde
- PAEE** - Plano de Atendimento Educacional Especializado
- PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- QI** - Quociente de Inteligência
- SEESP** - Secretaria de Educação Especial
- SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais

SIGETEC - Sistema de Gestão Tecnológica

TA - Tecnologia Assistiva

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TIC - Tecnologias Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados profissionais dos Docentes	24
Quadro 2 - Dados das Discentes	26
Quadro 3 - Nova distribuição do CID -10 para o CID-11.....	48

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Rainha Nzinga	21
Figura 2 - Guerreiras Daomé.....	22
Figura 3 - Angela Davis	25
Figura 4 - Audre Lorde.....	25
Figura 5 - Maya Angelou	26
Figura 6 - Rota do povo africano escravizado.....	33
Figura 7 - Navio Negreiro	36
Figura 8 - Brincadeira Terra-Mar	40
Figura 9 - Brincadeira “Da Ga”	40
Figura 10 - Olhos Amendoados.....	51
Figura 11 - Mãos com prega palmar transversal	51
Figura 12 - Quilombo de Catucá	57
Figura 13 - Aplicação da brincadeira "Terra e Mar"	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 Cenário da pesquisa.....	18
2.2 Participantes da pesquisa	20
2.3 Tipo de pesquisa.....	26
2.4 Instrumentos da pesquisa.....	28
2.5 Análise dos dados	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO	31
3.1 História do negro, percurso na formação do quilombo e o ato de ensinar.....	31
3.1.1 <i>Pedagogia das Encruzilhadas: um breve resgate da ancestralidade.....</i>	<i>33</i>
3.1.2 <i>Brincadeiras Africanas: possibilidades de entrecruzamento</i>	<i>37</i>
3.2 Compreendendo o termo deficiência: desenhando discussões na nomenclatura e no imaginário social.....	41
3.2.1 <i>Deficiência Intelectual associada a Síndrome de Down (T21).....</i>	<i>50</i>
3.2.2 <i>Deficiência Intelectual associada a Transtorno de Espectro Autista (TEA).....</i>	<i>52</i>
3.2.3 <i>Deficiência Intelectual associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)</i>	<i>54</i>
3.3 Questões étnico-raciais no cenário da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um debate necessário	55
3.4 Os estigmas nos caminhos das pessoas com deficiência desafios face a deficiência intelectual e as questões étnicos raciais.....	63
3.5 Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: diálogos com as legislações.....	69
3.5.1 <i>Salas de Recursos Multifuncionais: desvelando espaços nas escolas.....</i>	<i>76</i>
3.5.2 <i>O Atendimento Educacional Especializado: os primeiros passos de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva.....</i>	<i>80</i>
3.5.3 <i>Formação continuada do professor na perspectiva inclusiva: analisando a construção formativa</i>	<i>83</i>
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
4.1 A entrevista em foco: categorias analisadas	90
4.1.1 <i>Direcionando caminhos para uma inclusão da escola: a voz dos participantes ..</i>	<i>91</i>
4.1.2 <i>Traços de um ensino colaborativo</i>	<i>94</i>

4.1.3 Valorização da cultura e questões étnico-raciais trabalhadas com alunos com deficiência intelectual	97
4.2 Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.....	100
4.3 Planejamento esperado no plano de atendimento educacional especializado.....	103
4.3.1 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Angela Davis	104
4.3.2 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Audre Lorde.....	107
4.3.3 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Maya Angelou.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES.....	127
ANEXO.....	129

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola situada em uma área quilombola localizada no estado de Pernambuco. Ao chegar nesta escola, como professora de Educação infantil, percebi o quanto os pais dos respectivos alunos, ao se apresentarem para falar comigo sobre o andamento do desempenho dos seus filhos, sempre abaixavam a cabeça, como uma espécie de respeito ou medo. Em conversas informais desenvolvidas ao longo de três anos trabalhando nessa escola, a gestora relatou que diversas pessoas da Secretaria de Educação, em anos anteriores, tratavam os moradores daquela comunidade como “índios”. Essa expressão utilizada pela gestora foi para designar que eles eram excluídos de qualquer ação beneficente para a escola. Então, minha preocupação como professora foi assegurar que a nova geração de alunos, que passasse por mim, tivesse orgulho de suas raízes e cultura. Ainda neste período, outro incômodo também passou a surgir. Foi possível perceber que, nesse espaço geográfico, havia um número expressivo de crianças com deficiência, tanto aquelas que já possuíam um laudo diagnóstico, como outros casos possíveis de deficiência que não estavam ainda diagnosticados. Assim, emergiu a necessidade de compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência nesta área quilombola e, posteriormente, desenvolver práticas inclusivas que poderiam mediar o processo de escolarização do mencionado público.

O processo de levantamento de dados foi importante para observar que o campo de pesquisa se trata de um quilombo urbano. Acredita-se que os negros fugidos viviam nas redondezas daquela cidadezinha, em área constituída por grandes trechos de mata atlântica, o que, juntamente com a ajuda dos moradores locais, facilitava o esconderijo dos fugitivos.

Observando as demandas verificadas no quilombo onde foi realizada a pesquisa, nosso objeto de estudo foi observar o Programa da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva dentro da escola quilombola, direcionado ao aluno com Deficiência Intelectual. Este objeto de estudo se deu por seus participantes serem triplamente estigmatizados, pois são: 1) remanescentes de povos quilombolas; 2) possuem deficiência intelectual e 3) geograficamente excluídos, por estarem distantes de toda uma rotina de terapias e tratamentos.

Assim, nosso principal objetivo foi compreender as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, direcionadas aos alunos com deficiência intelectual em uma escola quilombola em Pernambuco. Pretendemos, ao desenvolver a presente investigação, contribuir com a prática do professor da sala regular, investigando propostas que fortaleçam o processo

de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, auxiliando no fortalecimento de sua identidade enquanto aluno negro e com deficiência.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI que, em seu Art. 1º, afirma que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, s. p.).

Diante do exposto, e sabendo da dificuldade que algumas comunidades quilombolas enfrentam para acesso à educação de qualidade, a pesquisa em comento surgiu com o desafio de agregar vivências culturais e ancestrais quilombolas nesse processo de ensino-aprendizagem, a exemplo de brincadeiras de origem africana, sob uma perspectiva inclusiva.

No período do desenvolvimento deste estudo – durante o ano de 2023 - a referida escola contava com 3 (três) alunos com deficiência intelectual. Ao iniciar a pesquisa, buscamos compreender as leis adotadas para incluir tais alunos na escola, observar o interesse da gestão municipal em promover tal processo de inclusão e investigar se os referidos alunos estavam sendo negligenciados no que tange as particularidades da condição de área quilombola.

Quanto aos objetivos específicos, estabelecemos: discutir dificuldades que professores de sala regular têm no processo de ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência intelectual; detectar a existência de uma prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual que valoriza a cultura dos ancestrais do quilombo participante da pesquisa; analisar os Plano de Atendimento Educacional Especializado da professora do AEE direcionados aos alunos com deficiência intelectual residentes em comunidade quilombola; e identificar a existência de uma formação continuada da rede municipal que discute os paradigmas da educação especial na perspectiva inclusiva para os professores e profissionais de apoio escolar.

Tecemos estes como objetivos específicos, pois acreditamos que é preciso buscar, no poder público, ações contínuas que colaborem com o ambiente, para que haja uma mediação capaz de realizar o processo de inclusão escolar de forma integral, respeitando a particularidade de cada um. É na ausência de uma política pública que negligenciamos o acesso de alunos com deficiência a uma educação de qualidade, não baseada nos princípios da igualdade, já que pessoas com deficiência necessitam de um acompanhamento adequado

diante do seu quadro biopsicossocial, mas sim baseada no princípio da equidade, visando promover ações justas que lhes façam ter as mesmas oportunidades de ensino e potencial futuro.

A equidade, segundo o professor Pedro Menezes, “se fundamenta tanto na igualdade como no senso de justiça”, e faz-se necessária para que esses estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades, público-alvo da educação especial, tenham a possibilidade de uma vida adulta mais emancipada, não sendo uma pessoa passiva inserida no contexto familiar e na sociedade, mas um suporte de interação e integração para outras famílias que vivem no dilema de ter um filho que precisa de um atendimento educacional específico. Por isso, o presente estudo volta-se para a quebra de paradigmas atitudinais que continuam diminuindo as habilidades humanas.

Destacamos que a presente pesquisa está dividida em Introdução, Caminhos Metodológicos, Fundamentação Teórica, Apresentação e Discussão dos Resultados, além das considerações finais. A metodologia foi separada em: cenário da pesquisa, participantes da pesquisa, tipo de pesquisa, instrumento de pesquisa e análise dos dados.

A fundamentação teórica é composta por cinco capítulos: no primeiro, fizemos um percurso histórico do povo africano: a crueldade enfrentada, a formação dos quilombos e os preconceitos que circundam sua cor de pele, bem como reafirmar sua ancestralidade no espaço escolar, baseando-se na pedagogia da encruzilhada, dando ao professor elementos de discussão que norteiam uma cultura que poderia ter sido dizimada através dos inúmeros episódios de violência, mas que, pela fé e resistência, continuou a perpetuar espaços para manter viva sua história e fortalecer suas raízes. Além disso, trouxemos a importância do brincar nas práticas pedagógicas, valorizando o conhecimento das brincadeiras africanas.

No segundo capítulo, desencadeamos a compreensão do termo deficiência e elaboramos um paralelo de conexão entre a deficiência intelectual e outros transtornos que podem vir agregados a ela. No terceiro capítulo, buscamos discorrer sobre as relações étnico-raciais nas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Neste capítulo, foi elucidada a trajetória de sofrimento diante da falta de informação sobre as potencialidades alcançadas pelo público com deficiência e negro, além da historicidade do processo legislativo em relação às esferas de direito da pessoa com deficiência e da população negra, a fim de que possam entender a importância da efetivação de políticas públicas para a formação integral do ser, abrindo espaço para as discussões alargadas do próximo capítulo.

No quarto capítulo, foi elaborado um roteiro de discussões para que seja possível repensar os estigmas sofridos pelas pessoas com deficiência na comunidade brasileira,

sobretudo relacionando-se às questões interseccionais que circundam este público que reside em comunidades quilombolas. Este movimento possibilita, assim, um olhar reflexivo e atento para suas vivências e angústias, bem como para a falta de direcionamento pelos que deveriam ter ações mais positivas para todos os que ali vivem.

No quinto e último capítulo, debatemos sobre as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a importância da sala de Recursos Multifuncionais, bem como o Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores na perspectiva inclusiva, além de discutir propostas de roteiro metodológico com o intuito de promover uma mediação direcionada aos alunos com deficiência intelectual, facilitando ações dos profissionais envolvidos na rotina deste estudante.

Diante do exposto, pretendeu-se, com o desenvolvimento da presente investigação, avaliar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes da escola pesquisada; esmiuçando discussões que possam colaborar com estratégias pedagógicas que incluam e não segreguem os referidos alunos. Por fim, desenvolvemos nossas considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo desses dois anos, com a reflexão de que o aluno sempre pode aprender, nós é que não descobrimos o método certo para ele.

2 METODOLOGIA

2.1 Cenário da pesquisa

O universo da presente pesquisa foi composto por dois professores da classe regular, uma professora do AEE, três alunos com Deficiência Intelectual e seus profissionais de apoio escolar, envolvidos na colaboração de ensino-aprendizagem em uma escola situada na Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, localizada na região Nordeste do Brasil. Cenário da presente pesquisa, possui área territorial de 445,405km² com uma população residente de aproximadamente 81.055 pessoas (IBGE, 2024). A comunidade na qual a pesquisa foi realizada é composta por aproximadamente 300 famílias. A escola, lócus deste estudo, apresenta portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm, rampas de acesso ao 1º andar, uma sala de recurso multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, banheiro adequado a alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida apenas no andar térreo da escola. A instituição ainda apresenta salas de aula climatizadas, contando com biblioteca e pátio coberto, não possuindo parque de diversão. Ainda em relação à estrutura, há uma área de cozinha (entretanto, sem refeitório), fornecendo uma alimentação escolar - baseada na agricultura familiar - para cada turno matriculado. Segundo o Censo Escolar de 2023, há acesso à Internet e tablet em uso pelos alunos (INEP, 2024).

No entanto, os tablets mencionados não foram distribuídos para todas as salas. Ainda no Censo Escolar, encontramos informações sobre a presença de processo de separação do lixo/resíduos, mas não presenciamos esse tipo de atividade no local. Apesar de dados do Censo informarem que há jogos educativos, equipamento para amplificação e difusão de som/áudio, materiais para prática desportiva e recreação, profissionais de preparação e segurança alimentar, profissionais de apoio e supervisão pedagógica, alguns desses itens não foram presenciados durante a pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, a escola situa-se em uma comunidade quilombola. As comunidades quilombolas eram formadas por

trabalhadores escravizados, às vezes, tentavam escapar para assentamentos chamados “quilombos” (nome talvez derivado de “povoação guerreira” na língua do povo ambundo, de Angola) ou “mocambos” (do termo ambundo para “esconderijos”). Como os marrons na Jamaica, os que buscavam a liberdade construía suas vilas em matas fechadas ou montanhas remotas, de difícil acesso. No caso do Brasil, os únicos vizinhos eram os indígenas, que em geral aceitavam os quilombos (Akpan, 2021, p. 138).

A região Nordeste concentra o maior número de quilombos no Brasil. O cenário da nossa pesquisa está inserido no “Quilombo do Catucá”. Este seguia do Oeste da Região Metropolitana do Recife até parte da Ilha de Itamaracá, cortando também o povoado de Tejucupapo, em Goiana, até a fronteira com a Paraíba. De acordo com o historiador pernambucano Marcus Joaquim M. de Carvalho, Catucá passou a existir durante a Revolução Pernambucana de 1817 (quando os republicanos passaram a questionar os gastos da família real portuguesa no Brasil e o povo sofria com a crise do açúcar). Os escravos, aproveitando a oportunidade, passaram a refugiar-se nas matas que serviam de rota de comércio e, assim, poderiam suprir algumas de suas necessidades com ataques a quem passasse por ali. Atualmente, está entre “os quilombos do Brasil oitocentista, que tinham por base essas cumplicidades entre escravos de engenho, quilombolas e a população livre e liberta local, mormente os não proprietários dos meios de produção”, destaca Carvalho (1991, p. 12).

Quanto ao termo *Catucá*, não encontramos nenhum indício do seu significado, apenas um pormenor que vale destaque: A “mata do Catucá”.

insinuava-se entre os engenhos, aproveitando as beiras de rios e riachos, adensando nos terrenos mais íngremes ou de difícil acesso e menos apropriados para a agroindústria açucareira. Dali facilmente se alcançava as estradas que ligavam as povoações e vilas do litoral, além da estrada que levava ao interior... Os quilombolas navegavam nessa floresta. Moviam-se tanto que aos poucos a expressão Catucá foi ganhando uma conotação mais ampla, servindo para denominar todas as matas entre o Recife e Goiana (Carvalho, 2017, p. 75 - 76).

O texto de Carvalho (1991) ainda traz outra curiosidade intrigante sobre o quilombo, nos relatos históricos trazidos por ele em seu artigo: O quilombo do Catucá, em Pernambuco, traz registros de populações quilombolas formados por pessoas “brancas”. Entretanto, sabendo que o preconceito em se considerar negro era presente, muitos mestiços preferiam se considerar brancos. E, atualmente, observando a comunidade, percebemos pessoas de diferentes tonalidades de pele.

E é em meio ao referido cenário histórico que se encontra a presente pesquisa, realizada na única escola pública desta comunidade, que oferta modalidades de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA (Fundamental e Médio). Assim, os alunos com deficiência intelectual que fizeram parte deste estudo foram aqueles que possuíam laudo da mencionada deficiência, e que estavam devidamente matriculados no Ensino Fundamental I, Fundamental II e EJA na referida escola e que recebiam atendimento na Sala de Recursos Multifuncional, a qual funciona em consonância com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (2008), “oferta do atendimento especializado de maneira complementar, bem como todo apoio necessário para a remoção de barreiras à aprendizagem” (Taniguti; Ferreira, 2021, s. p.). Esse atendimento, no cenário de pesquisa, funciona duas vezes por semana (terças e quintas-feiras). A escola, até a construção desta pesquisa, conta com 19 alunos que possuem laudo referente a uma determinada deficiência, sendo dez alunos no turno matutino, oito no turno vespertino e apenas um no turno da noite.

Considerando que cada um desses alunos deve estar matriculado e frequente a Sala de Recursos no contraturno da escola regular, e que a professora tenha um turno de cinco horas a ser trabalhado em cada turno - mas que só funciona duas vezes na semana - cada aluno dispõe de uma hora de atendimento, tempo insuficiente para a remoção de barreiras, principalmente daqueles que apresentam deficiência intelectual. Estes precisam ser trabalhados de forma individual e com uma rotina maior de vivências, visto que alguns deles possuem outras deficiências agregadas e precisam desenvolver-se pedagogicamente nas atividades programadas, mas também precisam ser estimulados à socialização.

Compreendemos que o ideal para cada aluno deste público seria ao menos três aulas no formato individual e duas em grupo. Alunos com deficiência intelectual aprendem melhor quando suas emoções positivas entram em questão. Assim, criar uma rotina na sala de recursos com idas regulares e frequentes desperta maior entrosamento e estimula a fantasia e a superação (Brites, 2024).

A autora da presente pesquisa escolheu essa escola porque exerceu trabalho remunerado na mesma durante três anos e percebe que as observações realizadas, estudadas e desenvolvidas podem agregar, a longo prazo, na vida destes estudantes e dos profissionais que trabalham na escola.

2.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a cinco profissionais atuantes na área de educação e que trabalham no município no qual foi realizada a pesquisa, sendo elas: uma professora de Atendimento Educacional Especializado, duas professoras de sala regular e dois profissionais de apoios de escolar. Além dessas profissionais, estiveram presentes nesta pesquisa três alunos com deficiência intelectual. Com o objetivo de não expor nenhuma das pessoas envolvidas, como estabelecido nas normas do parecer consubstanciado do CEP nº 6.026.057, usaremos nomes fictícios. Para isso, decidimos colocar nas profissionais nomes de lideranças

femininas negras, por se tratar de um grupo de profissionais do gênero feminino e pela referida escola estar inserida em um território quilombola. Dito isto, usamos os seguintes nomes para os profissionais de educação:

1. Professora de AEE - P1: chamaremos de *Rainha Nzinga*, atribuímos este nome a esta professora pois acreditamos que sua importância para o trabalho inclusivo é de total relevância. Rainha Nzinga manteve seu reinado por mais três décadas contra os invasores e escravizadores portugueses, mostrando seu poder de resistência e articulação para estabelecer a paz e a ordem no Reino da Matamba, localizado nas terras da atual Malanje, Angola. Esta rainha ficou conhecida por ser guerreira, destemida e hábil negociadora, atitudes estas que associamos à professora de Atendimento Educacional Especializado, e que, muitas vezes, tornam-se invisíveis ao olhar da instituição escolar. No entanto, necessita-se ter um poder de articulação muito poderoso entre os professores da sala regular, os profissionais de apoio escolar, a gestão, a coordenação, a família e o aluno alvo da educação especial.

Figura 1 - Rainha Nzinga

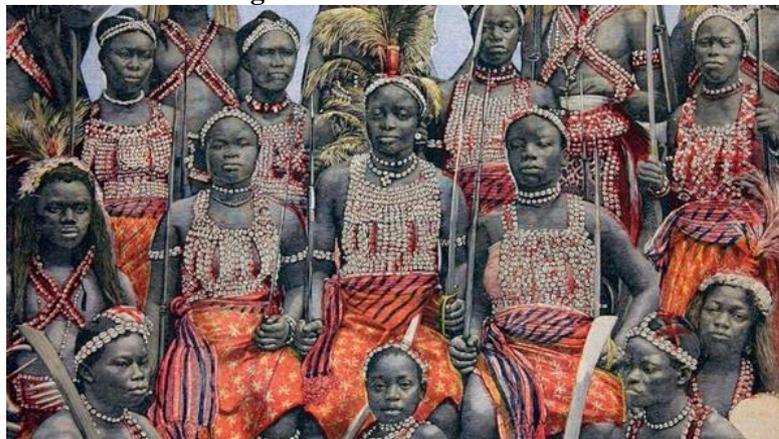


Fonte: Faustino (2016)

2. Profissional de apoio escolar 1 e 2 – P2 e P3: Chamaremos de *Guerreira do Daomé 1* e *Guerreira do Daomé 2*. Conferimos estes nomes a estas profissionais por serem aquelas que ficam diretamente na linha de frente, junto aos alunos com deficiência e, assim como as guerreiras, a excelência de seu trabalho precisa de um comando preciso e de materiais de suporte importantes para vencer sua “guerra”. As Guerreiras de Daomé foi um regimento militar composto apenas por mulheres e durou somente quatro anos, tempo curto, assim como muitas vezes é o tempo de um profissional de

apoio escolar, que por deveras ocasiões é contratado pela secretaria de educação para suprir a demanda que não é comportada pelos efetivos.

Figura 2 - Guerreiras Daomé



Fonte: Santos (2022)

3. Professora da Sala Regular 1 e 2 - P4 e P5: Atribuiremos a elas os nomes de Maria Quitéria e Maria Camarão, respectivamente, personagens retiradas de um acontecimento histórico marcado e vivenciado todos os anos, em forma de homenagem, na mesma região onde está situada a escola. Essas mulheres, junto com seus maridos, filhos e irmãos, são até hoje lembradas como heroínas de Tejucupapo por terem afastado de suas terras, apenas com água quente e pequenos armamentos, 600 holandeses que queriam invadir seu território. Assim muitas vezes é o trabalho do professor: usar constantemente sua criatividade para superar as barreiras encontradas na instituição escolar, a fim de realizar o melhor trabalho para seu aluno.

Diante das explicações acima citadas, destacamos que esses profissionais foram selecionados de acordo com a proximidade que possuíam com a pesquisadora e com os alunos com deficiência intelectual. A nossa entrevista serviu para colher informações sobre o histórico profissional dos participantes e observar quais as perspectivas dos mesmos quanto à política de educação especial na perspectiva inclusiva. A partir disso, pudemos delinear um perfil para os três segmentos que desenvolvem um papel com esses alunos. Já que, de acordo com as legislações vigentes em nosso país, indica que os profissionais precisam estabelecer formação adequada e trabalhar de forma uníssona para estabelecer padrões positivos de desenvolvimento.

No que tange aos profissionais do AEE, para um melhor entendimento, partimos das normas vigentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, norteadas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes

operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - modalidade Educação Especial. Esta política determina que este profissional deve possuir, além de sua formação inicial em qualquer área de docência, conhecimentos específicos em Educação Especial. Aos demais profissionais, não existe uma lei específica para formação desses profissionais, apenas exige-se que possuam formação inicial na área de docência. No entanto, é imprescindível que as secretarias de educação continuem estabelecendo formações direcionadas a este público para que a escola, como um todo, possa estar envolvida e participar, direta ou indiretamente, na formação pedagógica destes estudantes.

Não obstante, cabe sublinhar que, de acordo com a atual legislação brasileira, é dever do Poder Público, nos limites de sua competência territorial, prestar todo aporte no que se refere a uma educação mais inclusiva. Nesse viés de discussão, podemos dispor o que prevê a referida Lei nº 13.146, de julho de 2015, popularmente conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência* que, expressamente em seu artigo 28º, relata:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, s. p.).

Dessa forma, torna-se mais que evidente a obrigação positiva em que o Ente Público, no trabalho em comento delimitado ao Município da Zona da Mata Norte, tem em promover políticas públicas inclusivas, com formações e capacitações dos profissionais de educação, independentemente da área em que atua. Visto que, no momento, este profissional pode não estar com nenhum aluno com laudo de deficiência em sua sala de aula regular, mas o conhecimento adquirido pode fazê-lo perceber que aquele comportamento diferente pode ser uma deficiência e, junto com a coordenação, que precisa tanto de formação quanto os professores, possa ajudar a família a despertar para a situação. Além disso, essas capacitações devem ser promovidas por formadores com experiência prática e teórica que colaborem para o direcionamento do planejamento educacional.

Avançando em nossa discussão, verificamos que os cinco profissionais que atuam diretamente com os alunos com deficiência intelectual possuem formação docente, como previsto em lei, mas, desses, apenas dois não têm especialização ou formação específica para lidar com alunos alvo da educação especial e tempo de atuação com este público inferior a dois anos. Dos professores entrevistados, apenas a profissional do AEE e os profissionais de

apoio relatam capacitação específica em sua área realizada pela prefeitura uma vez por semestre. Os professores de sala regular informaram que, somente na efervescência da Lei de Inclusão, foi realizada uma formação específica e, no ano de 2024, outra, visto que o tema deste referido ano é inclusão escolar. A fim de facilitar as referências aos profissionais envolvidos nesta pesquisa, segue abaixo um quadro com viés ilustrativo, a fim de evidenciar esses profissionais e suas formações e experiências na área de inclusão escolar.

Quadro 1 - Dados profissionais dos Docentes

	Rainha Nzinga P1	Guerreira do Daomé 1 P2	Guerreira do Daomé 2 P3	Maria Quitéria P4	Maria Camarão P5
Formação Acadêmica Inicial	Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Magistério	Pedagogia	Licenciatura Plena em Letras
Formação Acadêmica Secundária	Especialização em Psicopedagogia em Atendimento Educacional Especializado	Especialização em Psicopedagogia		Especialização em Psicopedagogia	Especialização em Língua Vernácula e Gestão Educacional
Tempo que trabalha com aluno com deficiência	8 anos	1 ano	2 anos	15 anos	17 anos

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

Quanto aos alunos com deficiência, o cenário desta pesquisa, no ano das entrevistas, em 2023, possuía dezenove alunos com deficiência. Dentre estes, resolvemos destacar os alunos com deficiência intelectual que, por vezes, são apagados por seu temperamento calmo, sendo aqueles que “não incomodam” e, em algumas situações, são condicionados a serem invisibilizados pelos profissionais de educação. Além disso, costumam ser subjugados pela sua condição a não aprender; por isso, frequentemente são esquecidos.

Em relação às alunas que foram abordadas na presente pesquisa, assim como procedido com as docentes, utilizamo-nos de pseudônimos. Para diferenciar cada uma delas, usaremos os nomes de importantes pensadoras e ativistas feministas negras, já que todas as estudantes são do sexo feminino. Assim, dividimos da seguinte forma: a aluna com Deficiência Intelectual, TEA e TDAH será chamada de *Angela Davis*, em referência à sua teoria sobre a importância do feminismo negro para reconhecer as dificuldades da mulher negra na sociedade; a aluna com Deficiência Intelectual será chamada de *Audre Lorde*, devido

ao seu trabalho como escritora sobre o autocuidado feminino; e, por fim, a aluna com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual será chamada de *Maya Angelou*, em homenagem ao seu papel na arte e no ativismo político, que a tornou a primeira mulher negra a estampar uma moeda nos Estados Unidos.

Figura 3 - Angela Davis



Fonte: Phillips (2020)

Figura 4 - Audre Lorde



Fonte: Britannica (2024)

Figura 5 - Maya Angelou

Fonte: Darrisaw (2019)

Quadro 2 - Dados das Discentes

	Angela Davis	Audre Lorde	Maya Angelou
Deficiência	Deficiência Intelectual, TEA e TDAH	Deficiência Intelectual	Deficiência Intelectual e Síndrome de Down
Turma	5º ano -Ensino Fundamental I	EJA - Ensino Fundamental I	7º ano - Ensino Fundamental II

Fonte: Dados de Pesquisa (2024)

2.3 Tipo de pesquisa

A construção da nossa pesquisa se deu através de pesquisa qualitativa. Esta abordagem foi selecionada por acreditarmos que a base para um bom resultado necessita da união dos seguintes fatores: “o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo” (Ludke; André, 1986, p. 4). Além disso, a pesquisa qualitativa nos possibilita um olhar individual para as angústias de cada ser envolvido, e isso nos proporcionou um levantamento de dados completos que, em conjunto com o levantamento bibliográfico, possibilitaram reflexões

importantes acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, nas perspectivas de profissional de AEE, profissional de apoio escolar e professor de sala regular.

Com este percurso da pesquisa, o direcionamento inicial foi o contato com o professor da sala regular, o professor do AEE e o profissional de apoio escolar, profissionais envolvidos diretamente com alunos com deficiência intelectual da escola localizada em um quilombo da Zona da Mata Norte, estado de Pernambuco. Com esses profissionais foram realizadas entrevistas semiestruturadas, durante os meses de janeiro a setembro do ano letivo de 2023. As entrevistas foram registradas em áudio, possibilitando que todos pudessem se expressar livremente. Dessa forma, nossa investigação se deu ao acolhimento de práticas inclusivas na escola, ao ensino colaborativo e aos aspectos de valorização socioculturais que permeiam o espaço escolar pesquisado.

O método qualitativo “é quando a técnica de pesquisa busca entender as dinâmicas de um ou poucos objetos de estudo, sem preocupações relacionadas a número e quantidades, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo” (Correa, 2018, p. 21). Essas características pessoais e individuais são de extrema importância, visto que apenas um dos três alunos analisados possui somente deficiência intelectual; os demais, além de DI, possuem: A1 (Transtorno de Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e A3 (Síndrome de Down). Estas são comorbidades que agregam dificuldades para traçar dinâmicas sequenciais de atividades, por isso, para cada um precisamos de um espaço singular de elementos compensatórios que os instigue à compreensão e à memorização daquilo que pretendemos, mediar conteúdos plurissignificativos com sua cultura e conhecimento de mundo, dando a cada um a autonomia para traçar seu percurso escolar, visando à equidade de ações.

Nesta pesquisa, procuramos conhecer os alunos sob a ótica dos profissionais de apoio escolar, dos professores de sala regular e da profissional do AEE. Além disso, verificou-se durante o percurso de pesquisa a ausência de capacitações, pelo município, para todos os profissionais envolvidos, o que acaba por deixá-los aquém da demanda que recebem, principalmente relacionado à falta de planejamento em conjunto de cada um desses profissionais, ausência de pensamento no que tange a uma escola antirracista e a carência na atualização do projeto político-pedagógico da escola.

2.4 Instrumentos da pesquisa

A pesquisa teve como instrumentos para a coleta dos dados: entrevista semiestruturada, análise documental e levantamento bibliográfico. A entrevista semiestruturada foi escolhida por ser a mais apropriada para esse estudo, por se tratar de uma entrevista em que não somente o entrevistado se sente mais à vontade de falar, como também abre o espaço para o entrevistador intervir, fazendo com que o diálogo seja mais produtivo, cômodo e eficaz. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Essas entrevistas foram agendadas previamente com os professores e profissionais de apoio escolar, gravadas e depois transcritas, com o intuito de que os profissionais entrevistados pudessem falar livremente, sem interrupções, possibilitando maiores discussões, entendimentos e reflexões sobre o público-alvo discutido.

Além deste recurso, utilizamos na coleta dos dados a análise documental e levantamento bibliográfico. De tal modo, observamos os Planos de Atendimento Educacional Especializado de cada aluno da pesquisa, fazendo uma análise do que está proposto. Observamos também que o Projeto Político-Pedagógico não sofre alteração desde 2015. Portanto, não condiz com a realidade atual vivenciada, fazendo com que não trace objetivos de interação social e valorização deste público, além de não evidenciar ações que visem promover a dissolução da cultura popular vigente dessas crianças com deficiência intelectual.

Aliado a esses postulados presentes na escola, seguimos nossa pesquisa por fontes da Legislação Municipal e Federal, tentando concatenar não apenas a esfera do público com deficiência, como também no que tange as políticas públicas sobre populações quilombolas, “servindo tanto de base para o aprofundamento de determinados temas, quando concluir-se por si só, dependendo dos objetivos” (Correa, 2018 p. 30).

2.5 Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados da presente pesquisa, inspiramo-nos na análise de conteúdo adotada por Laurence Bardin (2011). Foi escolhida porque visa sempre um olhar atento para os dados coletados. Como apontado por Chizzotti (1991, p. 82), “a descrição minuciosa, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto”. Este tipo de

metodologia nos possibilitou ir além de um mero papel respondido. Através desta coleta de dados, o pesquisador pôde perceber detalhes que serviram para ampliar as percepções do ambiente.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: como comunicações (Bardin, 2011, p. 31).

Observamos, portanto, que a análise de conteúdo é multifacetada em suas múltiplas possibilidades de analisar não apenas os dados bibliográficos e documentais, mas também um postulado de técnicas que nos possibilita uma análise adaptável e global, conseguindo analisar as partes de uma realidade em que os fatos são proposições técnicas que facilitam um entendimento individual e proporcionam reflexões coletivas. Para esta análise, contamos com entrevistas semiestruturadas e leituras de Planos de Atendimento da Educação Especial. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo deve seguir a sequência de três polos cronológicos:

1) Pré-análise: Nesta etapa, decidimos que as entrevistas gravadas dariam a possibilidade de os profissionais se exporem de forma mais fluida e, por isso, nosso trabalho foi fazer a transcrição escrita, recolher PAEE's elaborados pela profissional do AEE da escola e analisar se esses materiais seriam suficientes para a produção da análise final

2) Exploração do material: nesta fase, analisamos cada uma das respostas, retirando e destacando o que fosse pertinente à nossa temática, elaborando as categorias de análise e recortes importantes para esmiuçar detalhes relevantes para nossa discussão teórica, além de objetivar os aspectos negativos e positivos dos PAEE's. Após a aplicação desses dois polos cronológicos, seguimos para classificar os elementos em categorias. Isso nos permite verificar o que cada aspecto analisado tem em comum com outros. Identificando o comum a todos, iremos construir nosso aspecto teórico-prático. Ainda segundo Bardin, esta categoria se subdividirá em duas etapas.:

- a) Inventário (isolar elementos);
- b) Classificação (repartir elementos).

Nosso inventário foi feito a partir das entrevistas coletadas e dos materiais disponibilizados pela profissional do AEE e legislações efetivadas nas perspectivas de atender o público com deficiência intelectual. Após este primeiro momento, construímos nossas classificações com base nas coletas de dados feitas pelas entrevistas dos profissionais de

educação. Dessa maneira, movidos pela análise de conteúdo estrutural de Laurence Bardin, dividimos os dados coletados em três categorias:

a) Pensamento da inclusão da escola;

b) Ensino Colaborativo;

c) Valorização da cultura e questões étnico-raciais trabalhadas com alunos com deficiência intelectual.

3) Tratamento dos resultados: baseou-se na interpretação dos resultados feitos através da inferência. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Dando-nos, assim, a possibilidade de observar tanto o emissor quanto o grupo de alunos a ser analisado e o dilema vivido pelas três instâncias (sistema educacional, família e pessoa com deficiência).

Assim sendo, podemos dizer que a análise de conteúdo é didática e facilita a sequência de atividades a serem realizadas. Ela possibilita “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2008, p. 43). Elementos que precisaremos, já que trabalharemos com humanos, pois a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Lüdke; André, 1986, p. 12).

Por esse motivo, devemos nos ater a todo o processo no qual estamos analisando, pois, assim como bem acreditam os autores supracitados, o produto final de toda e qualquer pesquisa dependerá do modo que iremos coletar os dados científicos, das premissas que iremos construir a partir deles e explorá-los da melhor forma, a fim de retirar o ponto fulcral para uma análise mais precisa para que, assim, possamos aplicá-lo no plano concreto, visando uma perspectiva mais contundente para aplicabilidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de elaborar uma pesquisa que seja produtiva para o universo dos alunos com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, procuramos por materiais de aporte teórico para que possamos compreender sobre a deficiência e as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, bem como os estigmas triplamente expostos às pessoas de cor, deficientes e quilombolas. De tal maneira, traçamos um percurso para alargar as discussões sobre a história do negro no Brasil e seu trajeto para formação das comunidades quilombolas, além de esmiuçar o trabalho elaborado nas salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado, aliado à importância da formação de professores nesta área de atendimento nessas comunidades.

3.1 História do negro, percurso na formação do quilombo e o ato de ensinar

O povo africano veio ao Brasil para ser escravizado entre os séculos 16 e 19. Alguns formaram quilombos, outros morreram, e seus descendentes, em grande maioria, no cenário contemporâneo, vivem em favelas e são vítimas constantes de preconceitos e falta de estrutura. Então, nosso debate aqui serve para elaborarmos uma narrativa na qual possamos refletir sobre o princípio da humanidade e se cabe a nós este tipo de atitude, subjungando nossos pares em pessoas que têm mais privilégios do que outros, por várias condições, sejam elas físicas, psicológicas, estéticas e sociais.

“A África não é só o local de nascimento da história negra, mas da história de toda a humanidade” (Akpan, 2021, p. 16). Existem registros científicos de que os primeiros ancestrais de toda a humanidade nasceram em regiões como Marrocos, país localizado ao norte da África, e Quênia, situado na África oriental.

O *H. sapiens* evoluiu originalmente com pele escura. Quando os humanos se afastaram do equador, como o sol era mais fraco, a pressão evolutiva por pele escura, para proteção dos raios UV intensos, se reduziu. A cor da pele variou conforme os humanos se dispersaram pelo mundo... Em ambientes diversos, as formas do corpo traços faciais também variavam (Akpan, 2021, p. 21).

Por essa corrente científica destacada acima, percebemos que o autor se posiciona em uma vertente que a cor de pele do homem evoluiu de acordo com fenômenos climáticos naturais, pois, segundo a sua teoria, o tom de pele está relacionado com a localização do indivíduo em relação ao sol e à absorção dos raios UV. Assim, podemos comparar essa teoria

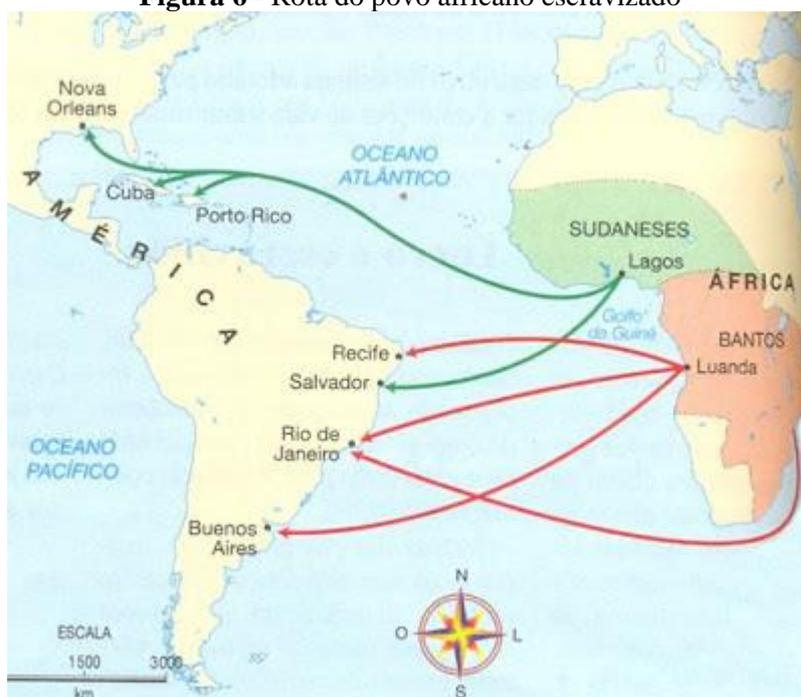
a uma caixa de lápis de cor, onde cada cor de pele representa uma classe humana que sobrepõe aquilo que carrega de sua história. Então, “se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofre preconceito” (Alberti, 2013, p. 28).

Por isso, a luta do Movimento Negro não foi e nem tem sido em vão, pois possibilitou o enfrentamento de pensamentos que limitam e rotulam uma classe que tanto lutou para a formação patrimonial, mas que, mesmo assim, é vista como inferior e por sete séculos sua história e cultura foram negligenciadas. Portanto, faz-se imprescindível traçar um panorama de onde vieram os primeiros povos escravizados e qual a economia que se fundamentava, para fazer jus à lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003).

Segundo dados do IBGE, “no século XVIII, o comércio do Rio de Janeiro, Recife e São Paulo era suprido por escravos que vinham da costa leste africana (oceano Índico), particularmente Moçambique” (Brasil, 2024, online). Entretanto, segundo a historiadora Regiane Augusto de Mattos (2007) em seu livro *História e cultura afro-brasileira*, a Rota de Pernambuco era estabelecida por Angola. De qualquer modo, essa variação de informação não nos importa muito porque, de fato, toda essa macrorregião circundava os povos conhecidos como bantos (importante grupo étnico das regiões Centro-Sul e Nordeste da África).

Foi um povo que viviam inicialmente no sudeste da Nigéria até o oeste de Camarões, mas, diante do crescimento de sua população, foram obrigados a se deslocar por várias regiões africanas, e, como mostra o mapa abaixo, todas essas regiões próximas eram formadas por povos bantos que contribuíram em outras tribos com um panorama diverso nas artes, práticas religiosas, alimentícias e de linguagem. Ao que sabemos desses povos, destacamos que não eram violentos e se adaptavam aos novos ambientes e conseguiam produzir inovações com o material que lhes era disponível. Com isso, derrubamos a retórica de que pessoas negras são inclinadas a serem violentas e possuem uma capacidade intelectual inferior.

Figura 6 - Rota do povo africano escravizado



Fonte: Akpan (2021, p. 118).

Informações como esta fortalecem a autoestima das crianças negras e esclarecem aos considerados brancos que não há superioridade de raça, há apenas uma mistificação. Além disso, apelidos pejorativos, que muitas vezes circundam pelas escolas por conta da cor de pele, agora são tratados pela lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. No entanto, não basta existir a lei, é preciso fazer-se cumprir. E por onde começar?

3.1.1 Pedagogia das Encruzilhadas: um breve resgate da ancestralidade

A tese proposta pelo Doutor em Educação Luiz Rufino (2019) traz a ideia de uma pedagogia baseada no pensamento das Religiões de Matriz Africana. Segundo o autor, toda a essência cultural do povo afrodescendente vem do princípio religioso e colaborou para manter viva a essência, possibilitando a reconstrução do pensamento social, cultural e a força para se manter vivo diante do caos. É através das sabedorias de terreiros, passadas de geração a geração, que destacamos o berimbau e a cuíca como instrumentos bantos e a capoeira, o Maracatu e o Candomblé de Angola como heranças desse povo ao Brasil. E, apesar desta pedagogia ser baseada no povo Iorubá, suas relações são bem próximas e podemos tomar como partida para a compreensão de práticas docentes nas escolas, sobretudo quilombolas, assim como fazer-se entender sua ancestralidade.

Para o povo Banto, *Nkisi* equivale ao *Orixá* para os iorubás e, apesar de ambos possuírem suas particularidades, eles também possuem semelhanças que nos ajudam a traçar um perfil de proximidade. Por esse motivo, elegemos essa pedagogia como norte para traçar práticas encorajadoras de fortalecimento da cultura e essência ancestral. Vale salientar que o

Capitalismo no mundo, destituiu a existência de milhares de seres ao longo de séculos de violência, o que restou desses seres deve ser agora encarnado pela potência ancestral, resiliente e transgressiva de *Yangí*, força reconstrutora dos cacos despedaçados que vêm a formar novos seres figura iorubana de Exu é apresentada como o princípio de explicação do mundo e de outra ética possível (Rufino, 2019, p. 23).

Yangí, para a teologia iorubá, é a explicação do princípio. A *terra*, chamada *Òrìṣà* (ou *Orixá*), possui um fruto, a *Yangí*, que é a condensação da terra, formando a *pedra*. Essa, após várias luas de inércia, é jogada por *Olódùmarè* (OLO: extensão, DUN: tempo, MÁ: criação dos quatro pontos cardeais do Universo, RÉ: força de realização), que joga a pedra e cria o mundo. Teoria essa muito semelhante à do Big Bang, que descreve a origem do Universo, teoria mais aceita pela comunidade científica, que surgiu a partir da explosão de partículas extremamente densas e quentes.

Para a teologia iorubá, tudo tem princípio na terra. Exemplos: *Ogum*, *Orixá* guerreiro, senhor da metalurgia; seu domínio é o ferro e o aço, e todas as ferramentas feitas com esses materiais, parte da junção do fogo com a terra. Esse *Orixá* traz consigo a luta e o trabalho. *Ajalá* é o modelador do barro, a *terra* que, junto com a água, o vento e outros elementos da natureza, modela o corpo dos homens. A essas teorias religiosas podemos destacar a reverência à terra, que circunda o cuidado com o meio ambiente, a valorização do ensinamento ancestral, a preocupação em ouvir e a força em lidar e sacudir os infortúnios ao redor. A este ambiente que circunda a terra, destacamos o Exu, elemento nessa teologia que recebeu a missão da comunicação entre os seres humanos e o plano divino. Nessa perspectiva, não existe ninguém superior a ninguém; somos todos dependentes e interligados, e prosseguimos cada um com sua missão. “*Yangí*, o Exu ancestral, está em tudo e, mesmo despedaçado, se levanta, se reconstrói e se põe a caminhar” (Rufino, 2019, p. 24).

Existe um abismo infinito entre colonização e civilização e, de tudo que foi feito em nome desse projeto sanguinário, não se pode resgatar um só valor humano. Afinal, a defesa da condição de humanidade na modernidade só é possível no contraponto daquilo que a razão colonial definiu como desvio. Daí a invenção da raça e a atribuição da mesma como elemento exclusivo

dos seres não brancos. É a partir dessa marafunda que se fixam milhares de seres no cárcere da não existência (Rufino, 2019, p. 25).

Nesse projeto sanguinário, proposto a extrair não somente a força braçal, mas a dignidade humana, crescemos com livros que não mencionaram, por exemplo, a resistência e liderança da rainha Nzinga (na atual Angola), que combateu os invasores portugueses por 30 anos, nem que a forma de preservar a humanidade deste povo escravizado se deu pela fé e tradição. Ao invés disso, tentaram subtrair a história e tornar diabólica sua fé. Também tentaram minimizar as comunidades quilombolas a fugitivos e saqueadores, onde, na verdade, sua organização era proposta diante dos seus conceitos de governo africano.

E, se não conseguem apagar pela força bruta, tentaram por anos esconder pelo conceito de raça, proposto inicialmente pelo médico francês François Bernier e depois reestruturado por Carolus Linnaeus (1758).

criador da taxonomia moderna e do termo *Homo sapiens*, reconheceu quatro variedades do homem:

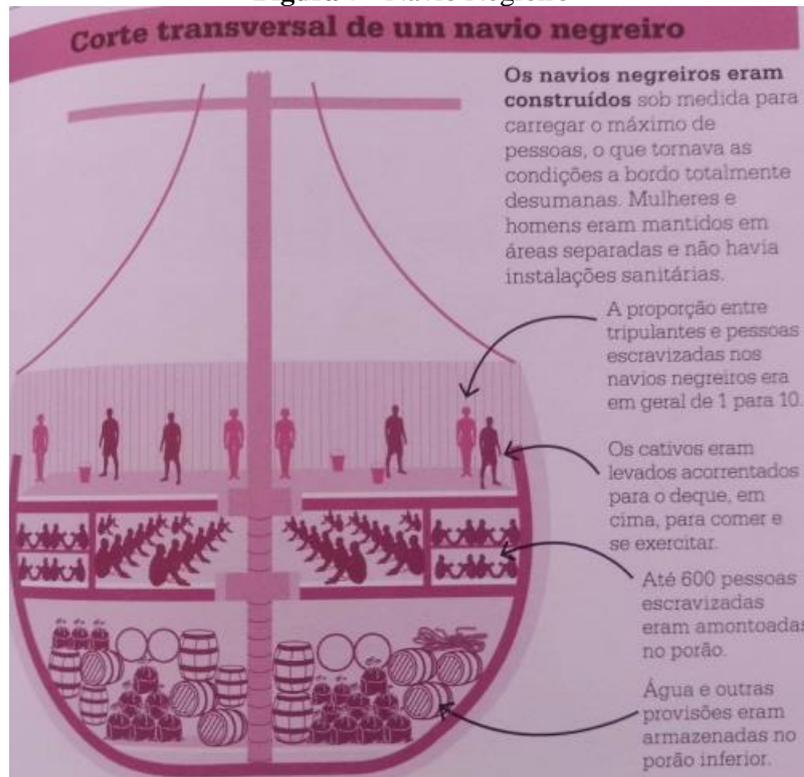
- 1) **Americano** (*Homo sapiens americanus*: vermelho, mau temperamento, subjugável);
- 2) **Europeu** (*europaeus*: branco, sério, forte);
- 3) **Asiático** (*Homo sapiens asiaticus*: amarelo, melancólico, ganancioso);
- 4) **Africano** (*Homo sapiens afer*: preto, impassível, preguiçoso (Leite, 2023, s. p.)

As características atribuídas ao africano justificavam o percurso da escravidão com base em uma teoria e uma palavra, que ao ser confrontada no dicionário, segue com a seguinte significação: 'que não sofre; que é insensível ao sofrimento ou à dor.' Isso dava a qualquer pessoa não africana o direito de vulnerabilizar um povo e condicioná-lo a acreditar em seu baixo teor de produtividade, tornando-o estigmatizado não apenas em sua vivência, mas nas subsequentes, como um ser menor e desprestigiado por sua cor.

A Europa edificou-se à base da subordinação, humilhação e dependência da América Latina e África. Enquanto a modernidade alumiu para os europeus contratos de organização da vida social, aos seres destituídos de estatuto ontológico, o que foi oferecido foi a vigência de contratos de subordinação. Assim, a invenção de novos seres demanda romper com os efeitos operacionais do colonialismo no que tange à formação das mentalidades, às práticas sociais e suas interações. Em uma perspectiva macumbística (modo encantado, lúdico e cosmopolita de invenção de mundo), digo que temos de expurgar o carrego colonial, que são as marafundas, pragas de má sorte, assombros, desencantos que precisam ser urgentemente despachados (Rufino, 2019, p. 28).

Milhões de pessoas foram traficadas de África, buscando enriquecer as economias emergentes. Os africanos foram brutalmente tratados e vistos como mercadoria. As condições de transportes eram sufocantes, pelo clima quente, falta de ar, e de mínimas condições de higiene; homens eram algemados e permaneciam sem mobilidades alguma durante todo o trajeto. As mulheres eram constantemente estupradas e as crianças caíam das embarcações. Os transportes nas embarcações duravam meses e as doenças eram frequentes, muitos acabavam morrendo.

Figura 7 - Navio Negreiro



Fonte: Akpan (2021, p. 121)

Toda essa desumanização em favor de um mundo economicamente bem estabelecido para a raça tida como superior. Aqui, é importante que pensemos as diversas relações de que se estabelecem a partir da violência da escravidão, e que atravessaram/atravessam diversas vivências.

(...) as relações de poder devem ser analisadas tanto por meio de suas intersecções (por exemplo, racismo e sexismo) quanto entre domínios de poder (estruturais, disciplinares, culturais e interpessoais). (...) Em contextos sociais variados, o uso ou a ameaça de violência é central nas relações de poder que produzem desigualdades sociais (Collins; Bilge, 2021, p. 79).

Desse modo, o autor do livro *Pedagogia da Encruzilhada* sugere que o mal traçado não poderá ser desfeito nem recuperar a dignidade tirada outrora, mas supõe que a formação do pensamento de superioridade seja aniquilada e as práticas pedagógicas nas escolas precisam ser repensadas para que as interações de submissão não permaneçam, eliminando toda a forma de pensamento inferior que ainda paira sobre as ações cotidianas. Pois, “para a lógica colonial, matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias” (Rufino, 2019, p. 29). Por isso, abriremos um subcapítulo a fim de esmiuçar a capacidade do brincar “artecestralizado”, com o intuito de estabelecer parâmetros para enriquecimento da sabedoria ancestral, trazendo formas de interagir com a ancestralidade africana.

3.1.2 Brincadeiras Africanas: possibilidades de entrecruzamento

O autor do livro *Pedagogia da Encruzilhada* nos retoma que “Exu é movimento” (Rufino, 2019, p. 33) e, sendo ele movimento, o brincar na área educacional se faz necessário, já que ajuda os educandos a entender o mundo. Deslocando-se e experimentando, ele descobre sua essência e ancestralidade. Portanto, brincadeiras aparentemente tão ingênuas têm o poder de estimular experiências ricas. Além disso, remontam à liberdade dos corpos e diversificam a criatividade. Brincar não é apenas uma ferramenta de diversão, mas um polo educacional que nos faz esquecer que existem diferenças e, nesse recontar, se estabelecem laços, sem se importar com cor, raça, jeito e estigmas que nos permeiam no ciclo diário que é viver.

Como escola, “não podemos deixar de falar sobre as atrocidades cometidas, mas também não podemos falar apenas delas” (Alberti, 2013, p. 39). Brincar independe de idade, traz prazer, estimula o desenvolvimento e, além disso, desenvolve a capacidade de se relacionar com seus pares. Neste ciclo, faz com que haja a percepção das suas limitações corpóreas e tente-se estabelecer novos laços que conduzam à autonomia corporal, autoconfiança e superação de seus limites. Esses benefícios estão atrelados ainda ao alívio do estresse.

No currículo da Educação Infantil, uma das orientações norteadoras trazida pela Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009 é que o brincar e a brincadeira precisam estar relacionados ao mundo físico e sócio-histórico da criança (Brasil, 2009a). E, apesar de o documento nacional especificar a Educação Infantil, brincadeiras utilizadas no processo escolar, em diferentes níveis e modalidades de ensino, envolvem os alunos e transformam o ambiente em algo saudável. “O jogo, visto como brinquedo e como

criatividade, tem mais espaço para ser entendido como forma de educação, também na medida em que busca melhorar as capacidades inventivas e conduz à convivência harmoniosa. Em suma, brincar é educar por meio da criação e da convivência” (Santin, 1990, p. 27).

É nessa perspectiva que o Movimento Negro permanece na luta por ações afirmativas que reivindiquem em sua integralidade a multiplicidade do ser/saber afro-brasileiros. E nada melhor do que vivências prazerosas do brincar para erradicar pensamentos sub-humanos carregados pelo contexto histórico marcado pelo infortúnio de tentar dizimar todo um continente em favor da ganância de alguns.

Luckesi nos ensina que

Na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis (Luckesi, 2002, p. 2).

É vivenciando a ludicidade que somos levados a manter experiências que colaborarão com nossa individualidade e sensibilidade social. A prática do brincar em qualquer fase da vida possibilita convivência com os diferentes, estimula a alegria e trabalha a frustração. “É preciso deixar a vida mais leve, bonita, humana, mais digna de ser vivida. Por isso, é fundamental insistir em uma pedagogia lúdica que nos ensine a desconstruir os estereótipos que corroem nossa humanidade” (Cunha, 2016, p. 15).

O brincar africano traz consigo a essência da coletividade e desafia o participante a trabalhar a motricidade, engajar melhores desempenhos e, do ponto de vista das pessoas com deficiência intelectual, integrar-se ao mundo social, estimulando habilidades que servirão para uma vida mais emancipada.

Ora, abordar a cultura africana pelo lúdico, não significa negar as dores da Diáspora, mas afirmar o protagonismo e a sensibilidade artística desses homens e mulheres. É essa força de recriação de seu mundo que vemos na criança africana que hoje transforma lixo em brinquedo, que usa a terra como tabuleiro, que faz sua bola de panos velhos e sai a jogar futebol (Cunha, 2016, p. 17).

Resta acentuar com a citação descrita acima que a cultura africana não se restringe apenas às lutas travadas para assegurar suas identidades originárias, mas também está amplamente atrelada à sua inteligência simplória em transformar o descarte em acessórios recreativos. Nesse dilema, podemos concluir que a cultura africana vem de um construir

através da desconstrução descartada pelos seus senhores. É na falta de recursos que os povos africanos mostram o quanto são astutos em reinventar aquilo que, por muitos, era tido como insignificante. Exu, além de movimento, nos encanta, recriando mundos e nos fazendo saborear vivências que fortalecem o poder de vislumbrar preceitos da ancestralidade e recriar espaços antes escassos e agora protagonizados pelos descendentes daqueles que lutaram para não sucumbir à essência da sua cultura, de sua fé e de sua força.

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas (Cunha, 2016, p. 24).

Nesse propósito que temos que cultivar dia a dia as nossas raízes africanas, em especial aquelas que carregam consigo a história de ainda ser reconhecida como um quilombo, cabe a escola perpetuar lembranças que direcionem e condicionem os estudantes resgatar memórias, pois, apesar da sociedade estar fadada a mudança societárias, cabe a nós pesquisadores, professores, moradores e herdeiros culturais, fomentar em nossas crianças esse sentimento de pertencimento, explorando tudo o que nos foi deixado nas memórias dos nossos ascendentes culturais, fazendo com que mesmo nossos alunos possam sentir pertencentes ao seu povo, para assim não se tornarem refém da fusão de culturas decorrente do contato continuado, o que tecnicamente chamamos de aculturação e, assim como Exu que “não se ajusta a qualquer tentativa de controle ou de limite imposto” (Rufino, 2019, p. 46), os estudantes tocados pelas brincadeiras ancestrais africanas serão fortalecidos pela historicidade e dinamismo trazidos por elas.

Destacamos abaixo três brincadeiras comumente realizadas no quilombo onde se desenvolveu a a pesquisa, e que possuem muitas semelhanças com brincadeiras originárias de povos africanos, dentre eles temos:

- 1) **Jogo de Concentração e Atenção** – no quilombo pernambucano chamada de “Vivo e Morto” e em Moçambique conhecida como “Terra-Mar”.

Esta brincadeira exige número mínimo de dois participantes e não possui número máximo. Em Moçambique ela é realizada a partir de uma reta riscada no chão.

Figura 8 - Brincadeira Terra-Mar

TERRA

MAR

Fonte: Adaptado de Cunha (2016)

Existe uma voz de comando que fala as palavras e as crianças devem seguir a voz; quem erra, sai da brincadeira e espera a próxima rodada. O mesmo acontece em nossa variação pernambucana, mas com os comandos *Vivo* e *Morto*, onde as crianças precisam abaixar no Morto e levantar-se no Vivo. Vale destacar que a geografia e a história de Moçambique possuem uma relação muito próxima com o mar e que esse país foi povoado primeiro pelos Bantos. Esses mesmos povos, aqui escravizados, provavelmente adaptaram a brincadeira para a realidade vivida aqui, e esse movimento de levantar e abaixar traz resistência às pernas, agilidade e concentração, habilidades muito necessárias na época para sobreviver aos massacres sofridos.

2) **Jogo de Correr e Pegar** - no quilombo pernambucano chamada “Pega Congelô” e em Gana e Nigéria conhecida como “Da Ga”

Figura 9 - Brincadeira “Da Ga”**Fonte:** Cunha (2016)

Da Ga” significa jiboia. A brincadeira consiste em desenhar um retângulo no chão, a “casa da cobra”, onde fica o pegador e sua missão é pegar os demais à sua volta sem sair de sua “casa”. Quem for pego deverá continuar na “casa” de mãos dadas para pegar o restante. O último não pego vence. A semelhança com esta brincadeira no quilombo pernambucano é a Pega-Congelô, onde, provavelmente, a adaptação se deu da seguinte forma: existe um

responsável por pegar (capitão-do-mato) os fugitivos (escravos), e quem é pego congela; este fica à mercê de outros soltos, que devem libertá-lo da prisão. A ideia central desta brincadeira é correr e tentar não ser pego, proposta dos negros que fugiam procurando os quilombos.

3) Jogo com Pedra ou bola de gude - no quilombo pernambucano chamada “Jogo das pedrinhas” e em Gana conhecida como “Pombo”

“Sete pedras são colocadas no chão. A criança deve selecionar uma pedra, jogá-la para o alto e pegar outra pedra com a mesma mão, sem deixar a pedra jogada para o alto cair. O processo se repete na segunda rodada, com a criança tentando pegar duas pedras; na terceira, três, e assim por diante. Se não conseguir, passa a vez para outro jogador” (10 brincadeiras..., 2015, s. p.).

De igual forma se faz no quilombo pernambucano.

3.2 Compreendendo o termo deficiência: desenhando discussões na nomenclatura e no imaginário social

Este capítulo sobre deficiência é necessário, pois, apesar de leis e incentivos, há ainda precariedade em entender a temática e merece o alargamento de discussões. Como esta pesquisa se fará com o público de deficiência intelectual, nosso direcionamento será para este público e, por isso, optamos por iniciar pela importância etimológica da expressão *Deficiência Intelectual*. Segundo o conceito trazido pela (Origem da Palavra, 2010, s. p.), Deficiência vem do Latim DEFICIENS, do verbo DEFICERE, “desertar, revoltar-se, falhar”, de DE-, “fora”, mais FACERE, “fazer, realizar”. Associado a isso, cabe também destacar etimologicamente a derivação da palavra Intelectual, que diz: do Latim INTELLECTUS, “discernimento, compreensão”, da mesma raiz de “inteligência”. Esta vem de INTELLIGENTIA, de INTELLIGERE, “discernir, compreender, entender”, formado por INTER-, “entre”, mais LEGERE, “escolher, separar”, do qual se formou a palavra ler, pois este ato implica em escolher as letras e palavras num texto. Ao posicionar estas palavras juntas, temos a informação de que Deficiência Intelectual é a 'falha' em “realizar” a 'compreensão' 'entre' relações abstratas do cotidiano humano. Assim, temos por definição o nascedouro da Deficiência Intelectual.

Aliado a este pensamento, no que se refere às definições conceituais de deficiência, podemos trazer ao debate os ditames da Lei Federal nº 13.146/2015 que, em seu Art. 2º, afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, s. p.).

Esta lei somente entrou em vigor após a publicação da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004. Vale destacar que o Brasil é um País signatário e, por este motivo, está atrelado a propostas internacionais, principalmente as que versam sobre Direitos Humanos. Portanto, segundo a declaração supracitada:

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 a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (OMS; OPAS, 2004, p. 2).

A referida lei deixa claro que é considerada uma pessoa com deficiência aquela que possui uma *condição que não pode ser alterada pelo fato da existência de uma deficiência*. Essa definição considera as questões sociais como um agravo às possíveis limitações que as pessoas com algum tipo de deficiência venham apresentar, face às interações com o mundo e os outros. As barreiras que dificultam tais interações devem ser solucionadas a fim de que as pessoas com deficiência possam viver em plena igualdade com os demais. Há ainda uma resistência, por parte das pessoas sem deficiência, em compreender as experiências traumáticas de ter uma deficiência em espaços completamente inacessíveis. Também é de difícil compreensão o aspecto relacionado à mudança de termos utilizados para designação do *ser deficiente*. Para a população como um todo isso não faz muita diferença, mas para uma pessoa com deficiência, a forma como esta é chamada ou tratada pode ser traumática. Por isso, faz-se necessário a utilização de uma nomenclatura inclusiva e social, a fim de combater estigmas e proporcionar a esse público a possibilidade de ser autônomo mesmo diante de suas limitações.

Infelizmente, em pleno século XXI, as desigualdades que permeiam as pessoas com deficiência só emergem quando algo trágico acontece, visto que no cotidiano tais pessoas

acabam ficando em segundo plano. Precisamos estar atentos às diversidades que nos circundam, pois é dever do Estado criar espaços acessíveis a todas as pessoas.

Assim, podemos compreender que a deficiência não está na pessoa, mas sim na sociedade que não se adapta às necessidades especiais das múltiplas pessoas que vivem e convivem nela. Segundo a pesquisadora Debora Diniz, a “deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal e não uma questão de justiça social” (2007, p. 11). Sendo o pensamento comum de que a deficiência é uma tragédia em uma determinada família e há um sentimento de incapacidade e de ajuda momentânea, acaba não tendo melhorias que justifiquem espaços e ações para eliminar as barreiras atitudinais no contexto social. Diniz (2007) acrescenta ainda que a sociedade é individualista e preocupa-se apenas com o seu “mundo”. No entanto, elegemos governantes com a proposta inicial de proteger nossos direitos individuais, que se tornam coletivos a partir do momento em que as “minorias” em direitos assistidos formam parte significativa da sociedade.

A Organização Mundial de Saúde – OMS no ano de 1997 elaborou um manual para direcionar os médicos na classificação das deficiências.

Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação – CIDDM-2, este manual traz as dimensões das incapacidades e da saúde, sendo dividida para melhor direcionar cada uma das áreas: **Deficiência** (Perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais), **Atividade** (O que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e as condutas complexas) e **Limitação da atividade** (Dificuldade no desempenho pessoal). Esta divisão propôs aos médicos e seus pacientes uma melhor condução de que tratamentos ou possibilidades suas capacidades lhe levariam, enfatizou o apoio e potencialidades que a pessoa com deficiência pode alcançar além de trazer um traço mais humano, visto que no documento anterior, cuja nomenclatura já incidia a negatividade de ser deficiente, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID, compreendia a pessoa com deficiência sob a ótica de suas limitações (OMS, 1997, s. p.).

Esse novo olhar começa a viabilizar a inclusão social “como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sasaki, 1997, p. 3).

Diante do exposto, devemos compreender este público carente de atenção não apenas sob a perspectiva biomédica, mas também de acordo com o modelo biopsicossocial. Uma vez que possibilita uma abordagem multidisciplinar, ajudando com que fiquemos atentos desde um simples vocábulo, entre dizer pessoa com deficiência e exprimir a forma incorreta (pessoa

portadora de deficiência), até as barreiras, sejam elas atitudinais e/ou arquitetônicas. Se barreiras não forem eliminadas do convívio social das pessoas com deficiência, irão desenhar uma sociedade excludente, definida pela desigualdade e injustiça social.

Destacamos que chamamos de barreira todo obstáculo que dificulta a interação da pessoa com deficiência com o mundo que o cerca, segundo a definição de barreiras da OMS:

Fatores no ambiente de uma pessoa que, por sua ausência ou presença, limitam o funcionamento e criam incapacidade. Estes incluem aspectos como:

*um ambiente físico que não é acessível,

*falta de tecnologia assistiva relevante (dispositivos assistivos, adaptativos e de reabilitação),

*atitudes negativas das pessoas em relação à deficiência, serviços, sistemas e políticas inexistentes ou que dificultam o envolvimento de todas as pessoas com uma condição de saúde em todas as áreas da vida (OMS, 2001, p. 214).

A partir daqui, é necessário estabelecer uma definição para Deficiência Mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir da CID – 10, define a Deficiência Intelectual (DI), anteriormente nomeada como “retardo mental”, como

capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas e de aprender e aplicar novas habilidades (inteligência prejudicada). Ela é caracterizada, essencialmente, por alterações, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, habilidades motoras e capacidade social e que tem um efeito duradouro sobre o desenvolvimento (Pereira, 2014, p. 1)

Uma dúvida que ainda persiste – ainda que tenha tido debates mais aprofundados nos últimos – refere-se às terminologias *deficiência* ou *doença*, *mental* ou *intelectual*. A um passo de cada vez, vamos considerar a diferença entre os primeiros termos citados, *deficiência* e *doença*. Deficiência denota uma condição de:

Impedimento (“impairment”, em inglês). Exemplos de impedimento: lesão no aparelho visual ou auditivo, falta de uma parte do corpo, déficit intelectual. O termo “impairment” pode, então, ser traduzido como impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte (isto é, estrutura) do corpo humano ou numa função (isto é, funções fisiológicas) do corpo, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), aprovada pela 54ª Assembléia da Organização Mundial da Saúde em 22 de maio de 2001. Segundo a CIF, as funções fisiológicas incluem funções mentais. O termo anormalidade é utilizado na CIF estritamente para se referir a uma variação significativa das normas estatísticas estabelecidas (isto é, como um desvio da média da população

dentro de normas mensuradas) e ele deve ser utilizado somente neste sentido (Sasaki, 2005, p. 9).

Já em relação ao termo “doença”, a Organização Mundial da Saúde considera como sendo a carência do estado completo de bem-estar, seja ele físico, mental ou social. Logo, ambos os termos trazem certo impedimento nas ações humanas baseadas na média geral da população. No entanto, doença seria esse impedimento a curto ou longo prazo, enquanto deficiência seria o impedimento que não se pode obter reversão, apenas uma adaptação contínua, o que a leva a viver com menos dificuldades. O caso, por exemplo, de uma pessoa com otite (doença) que não obtém a “cura” e perde a audição (deficiência); ela vai continuar sua trajetória de vida normalmente, mas terá que ser adaptada de acordo com sua posição atual.

Esta condição da pessoa ter deficiência, proposta pela LBI (Artigo 2, § 1º), é: “a avaliação da deficiência se dará no modelo biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (Brasil, 2015, s. p.). O modelo biopsicossocial é de extrema importância visto que traz uma visão ampla dos estados físicos, psicológicos e sociais. O modelo apenas médico impossibilita as capacidades de evolução no plano interacional.

Este modelo foi adotado pela OMS em 2022, sendo uma Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF). A ideia de estabelecer uma classificação é justamente por se tratar de uma abordagem multidisciplinar, que não limita o ser apenas ao ponto de vista biológico, mas compreende que, além do seu estado físico, situações psicológicas e sociais interferem significativamente no desenvolvimento do indivíduo.

Sendo assim, olhar para “tratamento” altera o percurso a ser seguido, porque, sendo o “paciente” um indivíduo queixando-se de dor no peito e sendo encaminhado ao cardiologista, por exemplo, e este médico observando-o apenas do ponto de vista físico, o encaminhará para inúmeros exames a fim de chegar a um diagnóstico, podendo não obter sucesso. No entanto, se analisarmos este mesmo indivíduo pelo modelo biopsicossocial e detectarmos que, além de dores no peito (fator biológico), ele tem passado por situações de constantes estresses (fator social) e tem guardado o medo de ser demitido (fator psicológico), nesse caso a doença cardiovascular deverá ser eliminada, abrindo espaço para um quadro de ansiedade. Sendo assim, este indivíduo não será apenas tratado por uma única especialidade, talvez nem precisando usar medicamentos, mas sim ser tratado por uma rede de apoio de atendimentos psicológicos, sugestão de atividades físicas e acompanhamento nutricional.

Esclarecendo a diferença desses dois modelos, e sabendo que é importante observar o ser em sua totalidade e diversos aspectos, vamos nos debruçar agora nos termos *mental* e *intelectual*. Concordamos que tanto a mente quanto o intelecto estão conectados dentro do cérebro. Os aspectos mentais são aqueles considerados mais “fáceis” de explicar (atenção, percepção de objetos). No que versa sobre o ponto mental, existem três abordagens para destaque:

Reduccionismo, funcionalismo e fenomenologia. O primeiro tenta reduzir a mente aos processos cerebrais. Alguns, como Paul e Patricia Churchland, levam essa redução ao extremo, sugerindo que a mente é apenas um problema linguístico, e nem sequer existe. No funcionalismo, o foco são as funções que o sistema nervoso executa – ou seja, a mente é o que o cérebro faz. Essa é a posição de filósofos como Daniel Dennett. E na perspectiva fenomenológica residem as teorias que se recusam a reduzir a mente ao cérebro incluindo, mas não se limitando a teorias dualistas (Rodrigues, 2006, p. 197).

Considerando que as três teorias têm contribuições importantes para o indivíduo, a fim de oferecer possibilidades de pensar e intervir sobre a diversidade das características humanas, partimos do princípio que a teoria reducionista trata dos processos cerebrais, associando-os pela ação educativa em que o ser humano é estimulado a pensar e sentir, libertando seus neurônios a sinapses que lhe possibilitem impulsos nervosos para que ocorra uma resposta a um determinado sinal. Seguindo para a esfera do funcionalismo, responsável justamente pelo plano do sistema neural, esta é responsável pela rede de comunicação com o organismo, fazendo com que percebamos as diferenças individuais que cada ser humano carrega. Quando, por exemplo, quer cortar algo e morde a língua simultaneamente, diante de toda esta alusão científica com base em estudos da medicina, cabe-nos saber que ao tratar com estudantes que possuem qualquer tipo de deficiência, a educação deve manter uma grande parceria com a medicina a fim de contribuir amplamente com a responsabilidade social de trabalhar com um indivíduo com deficiência. Visto que, como trabalha a terceira e última teoria - a Fenomenológica - devemos nos ater à essência das coisas. Já que, em vez de estigmatizar, precisamos observar e compreender e, em vez de excluir, devemos proporcionar o direcionamento para a formação de percursos individuais para uma mediação de aprendizagem.

Assim, a parte mental equivaleria a processos de condições nervosas que trabalham no cérebro; em um parâmetro ilustrativo, a um processo de fiação que leva às nossas casas a energia necessária para o bom funcionamento dos eletrodomésticos. Portanto, uma possível

falha técnica nessa ligação acarretaria conflitos na funcionalidade desses equipamentos. Fazendo com que, através de um técnico (médico) que tenha qualificação necessária, essa corrente elétrica seja tratada de forma adequada e tudo volte ao normal, tornando o termo doença interligado diretamente à mente. Tornando o termo doença mental mais coerente a situações conflituosas como a depressão, transtorno afetivo bipolar, esquizofrenia e outras psicoses, que podem ser corrigidas adequadamente com acompanhamento médico, farmacológico e/ou terapias.

Por outro lado, a palavra *intelectual*, como indicado no início do capítulo, é relativa à leitura e não se limitando ao texto, mas uma leitura de mundo, de realidades e olhares. Seria a condição humana refletir e/ou questionar ideias, ou seja, o uso do intelecto possui traços diretamente ligados a uma relevância social e coletiva. Por isso, o termo intelectual está interligado à deficiência e, em decorrência desta interligação, seu diagnóstico fundamenta-se em três déficits, sendo eles: Déficits em funções intelectuais, déficits em funções adaptativas e início de déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

- a) Déficits em funções intelectuais: raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- b) Déficits em funções adaptativas: fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade (Braga, 2020, p. 23).

No déficit de função intelectual, temos a ferramenta da medição do Q.I., a fim de verificar as questões intelectuais citadas acima, sendo avaliado de acordo com a OMS, da seguinte forma:

Classificação Internacional das Doenças, da Organização Mundial da Saúde (CID-10, 1998), que define e classifica a DI em 4 níveis, considerando os resultados nos testes de quociente de inteligência (Qi) e na capacidade funcional da pessoa:

Retardo mental leve (Qi entre 50-69)

Retardo mental moderado (Qi entre 35-49)

Retardo mental grave (Qi entre 20-40)

Retardo mental profundo (Qi abaixo de 20) (Koneski, 2017, s. p.).

No déficit adaptativo, devemos verificar, em comparação a outras pessoas de sua faixa etária, questões acadêmicas (memória, linguagem, raciocínio matemático, entre outros), sociais (pensamentos, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, entre outros) e práticas (autogestão de todos os panoramas de sua vida, tais como cuidados pessoais, autocontrole, organização, entre outros).

Vale destacar que, nos aspectos do déficit adaptativo, o engajamento da vida escolar e social propostos pelos profissionais da escola, terapias e a família influenciam na melhora ou piora da pessoa com deficiência, fazendo com que se reflita no nível de gravidade de sua deficiência.

Com o termo utilizado pelo decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, Capítulo I, Artigo 4º, Inciso IV:

deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Brasil, 1999, s. p.).

A partir da nomenclatura outrora levantada na legislação, podemos notar que a temática vem sendo debatida ao longo do tempo para quebrar paradigmas de reconhecimento da pessoa com deficiência, propondo adotá-las como sujeito de direitos sob a ótica da inclusão, relacionando os obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência ao meio social e ambiental, e que é possível a intervenção do Estado para assegurar a plena convivência e exercício de direitos.

Visando dar maior humanidade às pessoas com deficiência, na Portaria Conjunta SAES/SCTIE/MS nº 21, de 25 de novembro de 2020 – esta estando de acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11) -, a DI foi incluída entre os “distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual” (Brasil, 2020, s. p.). Ficando reconhecida uma nova nomenclatura e distribuição da seguinte forma:

Quadro 3 - Nova distribuição do CID -10 para o CID-11

Diagnóstico CID-11	CID 11	Diagnóstico CID-10	CID 10
Transtornos do Desenvolvimento Intelectual	6A00	Retardo Mental	F70
Transtorno do Desenvolvimento	6A00.0	Retardo Mental Leve	F70

Intelectual			
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Moderado	6A00.1	Retardo Mental Moderado	F71
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Grave	6A00.2	Retardo Mental Grave	F72
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Profundo	6A00.3	Retardo Mental Profundo	F73
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (provisório)	6A00.4	Retardo Mental SOE	F78
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual Não Especificado	6A00.Z	Retardo Mental Não Especificado	F79

Fonte: Lisboa (2022)

A neurociência não se constitui enquanto uma análise exata, pois o cérebro humano apresenta elevado dinamismo e, com o avançar dos anos, é possível associar a tecnologia com a ciência, o que oferece novas perspectiva para aprofundamento dos estudos. Dessa forma,

É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento. Por exemplo, indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente exibem percentual significativo de *deficiência intelectual* (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças cm Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) apresentam também transtorno específico da aprendizagem (Braga, 2020, p. 20).

Portanto, faz-se necessário que os critérios para diagnóstico sejam precisos, pois está cada vez mais comum a associação de mais de um transtorno, fazendo-se necessária também a criação de novas redes de apoio para ofertar tratamentos adequados para os diversos transtornos.

Em nossa pesquisa, as gravidades indicadas pelos alunos pesquisados são os transtornos de desenvolvimento Moderado (6A00.1 -F71) e Grave (6A00.2 -F72), esses avaliados a partir de “história médica pré-natal e perinatal, genograma familiar incluindo três gerações, exames físicos, avaliação genética, triagem metabólica e investigação por neuroimagem” (Braga, 2020, p. 42). Por isso, nosso desenvolvimento de investigação vai ater-se apenas a esses dois níveis.

1) **Nível Moderado:** Equivale ao que chamamos de nível elementar. Um indivíduo neste nível possui necessidade de apoio tanto para a vida acadêmica quanto em sua vida pessoal, pois não consegue interpretar sinais sociais de outros indivíduos e precisa de cuidadores para tomar decisões, já que não consegue fazê-las sozinho. É preciso que a pessoa que o acompanha comunique-se significativamente para obtenção de resultados.

2) **Nível Grave:** Possui pouca compreensão na linguagem escrita e matemática. Vocabulário limitado, sendo necessário meios alternativos, como gestos ou imagens, para uma boa comunicação. Não consegue se expressar em relação a eventos passados, fixando-se apenas no momento presente. Precisa de apoio para todas as atividades de sua vida diária. Pode demonstrar agressividade e comportamentos disruptivos.

Também de acordo com o público de nossa pesquisa, trabalharemos a deficiência intelectual associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down (T21) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Pois, os alunos que investigamos, além de deficiência intelectual, possuem essas características agregadas.

3.2.1 Deficiência Intelectual associada a Síndrome de Down (T21)

A trissomia 21, popularmente conhecida como Síndrome de Down, em homenagem ao médico que descobriu a condição, John Langdon Down, em 1862, trata-se de uma anormalidade genética cromossômica. Em nosso sistema corpóreo temos cromossomos, que são responsáveis por carregar o material genético do organismo. Cada ser humano deve possuir 46 cromossomos em cada célula somática, organizados em pares. No caso da pessoa com Síndrome de Down, há um cromossomo a mais no par de número 21, por isso recebe o nome de trissomia 21 (três cromossomos na 21^a carreira de cromossomos).

Essa irregularidade genética ocorre no momento da concepção em até 95% dos casos de Síndrome de Down, e fatores como avanço da idade materna são preponderantes para esta situação possa ocorrer. Associados à Síndrome de Down há algumas características físicas, que são:

- a) Olhos amendoados (formato parece com uma amêndoa e possui o canto externo voltado para cima e forma simétrica);

Figura 10 - Olhos Amendoados

Fonte: Dyuvbanova (2019)

b) Mãos com prega palmar transversal única;

Figura 11 - Mãos com prega palmar transversal

Fonte: Bohn (2020)

- c) Membros superiores e inferiores mais curtos em relação ao tronco;
- d) Desequilíbrio Muscular Orofacial, vulgarmente chamado de Protrusão lingual (língua projetada através dos dentes frontais durante a ingestão de alimentos e fala. A ocorrência deve-se a um desequilíbrio neuromuscular);

Essas características fazem com que a pessoa com Síndrome de Down seja alvo de diversos preconceitos sociais. O fato de estar em ambientes sociais não implica dizer que esteja ativa naqueles movimentos e faça parte do grupo ao qual convive. Portanto, faz-se imprescindível que família, escola e comunidade médica possam promover uma parceria de estímulos que fortaleçam a plasticidade neural do indivíduo.

Pais atentos e bem-informados, conscientes de seus papéis nesse processo de estimulação, são também capazes de intervir desde cedo nos processos de aprendizagem, nas práticas vocacionais, servindo-se da colaboração de profissionais especializados, quando necessário. O empenho individualizado

dos pais, dos professores e dos terapeutas, pode produzir resultados positivos surpreendentes e assim desmistificar alguns equívocos criados em torno da síndrome (Braga, 2020, p. 93).

Entrar em contato com outro ser humano envolve crescimento mútuo, e este só é feito através de situações que envolvam espontaneidade, respeito e valorização de si e do outro. Quando tratamos de pessoas com deficiência, essa premissa não é diferente. Portanto, estar em contato com esse público requer de nós, seja como profissionais de saúde, educação ou família, a capacidade de potencializar as ações desse sujeito, valorizando todo esforço por eles trilhado.

3.2.2 Deficiência Intelectual associada a Transtorno de Espectro Autista (TEA)

A deficiência intelectual é comum entre pessoas com TEA. Sua investigação pode ser complicada por déficits socio comunicacionais e comportamentais inerentes ao TEA, que podem interferir na compreensão e no engajamento nos procedimentos dos testes. (Braga, 2020, p. 43) Por isso, o processo de investigação precisa ser bastante cirúrgico e sua reavaliação precisa ser feita por todo período de desenvolvimento, uma vez que fatores como Q.I. podem variar de acordo com os estímulos recebidos, principalmente na primeira infância.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais de número 5) - ferramenta que auxilia o trabalho de profissionais de saúde mental - insere os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) dentro do TEA. Isso acontece com a nova reformulação dada ao DSM, já que a edição anterior fracionava as desordens intelectuais (autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, entre outros). Com a reformulação, todos os transtornos e síndromes foram incorporadas ao TEA, diferenciando apenas entre os graus, podendo ser leve, moderado ou severo. Além da classificação dada pelo DSM, contamos com o CID 11, que caracteriza o autismo por prejuízos de ordem social recíproca, habilidades de comunicação e movimentos estereotipados. É importante frisar que uma pessoa com autismo “ocasionalmente pode, mais tarde, desenvolver esquizofrenia, TOC ou outro transtorno de ordem emocional” (Braga, 2020).

Alguns prejuízos na interação social recíproca:

- a) Contato visual direto;
- b) Demonstração de pouco ou nenhum interesse em amizades;
- c) Preferência por atividades solitárias;
- d) Não percebem o sofrimento de outra pessoa;

- e) Atraso ou falha na fala;
- f) Ecolalia;
- g) Capacidade de metacognição;
- h) Função executiva;
- i) Interesses limitados;
- j) Repetição de situações;
- k) Interesse rígido por rotina;
- l) Movimentos corporais estereotipados;
- m) Anormalidades na postura;
- n) Fascinação por movimentos;
- o) Apego a algum objeto.

É possível que pessoas com autismo possam ter parcialmente independência em suas ações. Isso dependerá dos estímulos que ela receber durante o curso da vida e da participação familiar neste processo, pois,

O autismo segue um curso contínuo, portanto, em crianças em idade escolar e adolescentes, é comum haver progressos no desenvolvimento em algumas áreas, como também pode haver o aumento de interesse pelo funcionamento social, à medida que a criança chega à idade escolar e são oportunizados esses momentos de trocas sociais (Braga, 2020, p. 132).

Quanto às leis que defendem este público, destacamos três específicas na área de educação. A primeira delas é a Lei Berenice Piana (lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Essa, sem dúvida, foi uma das principais legislações para os autistas e suas famílias, pois, através dela, a sociedade começou a enxergar esse público como detentores dos mesmos direitos das pessoas com deficiência e, a partir daí, dois elementos-chave foram criadas na educação: primeiro, o avanço na formação de profissionais especializados no atendimento a pessoas com autismo.

A segunda lei bem específica é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que traz um conjunto de normas que garantem e promovem direitos a todas as pessoas com deficiência, em âmbito nacional. Além de reafirmar os direitos conquistados com a Lei Berenice Piana, ela evidencia que o sistema educacional inclusivo deverá prevalecer em todas as esferas de ensino, seja ela infantil, fundamental, médio, técnico ou profissionalizante.

E, por fim, a mais recente é a Lei Romeo Mion, lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, que altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), a fim de que as famílias possam apresentar um documento que retrate a condição do indivíduo para que possa ter seus direitos pré-estabelecidos. Visto que o autismo não parece claro em algumas situações como no caso da Síndrome de Down, por exemplo, essa atitude acelera algumas demandas de respeito à dignidade, conforme preza a lei.

3.2.3 Deficiência Intelectual associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O único estudante dentre os três analisados que possui Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é o que possui também autismo. Portanto, “é comum, em muitos casos de autismo, a presença de uma gama de sintomas comportamentais, incluindo hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos” (Braga, 2020).

Dito isto, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), como o próprio nome já traz em si, é um transtorno neurobiológico que combina desatenção, inquietude e impulsividade. “O TDAH aparece na infância e, na maioria dos casos, acompanha o indivíduo por toda a vida. O tratamento precoce é essencial para que o paciente consiga ter uma vida saudável e produtiva” (Vinocur, 2023, s. p.).

O tratamento de crianças e adolescentes com TDAH deve ser multidisciplinar, dentro das áreas de medicina e pedagogia. Além disso, a família precisa estar muito envolvida neste processo, pois facilitará o convívio com a criança e prevenirá possíveis gatilhos que afetem seu comportamento biopsicossocial.

Além disso, existem fatores cotidianos que contribuem para que a atenção funcione melhor, tais como: um bom café da manhã, combinando proteínas, frutas e cereais; rotina de sono tranquila - caso a criança ou adolescente possua dificuldade, há reguladores naturais de sono que facilitarão esta rotina -; atividades físicas, pois auxiliam a redução dos sintomas do TDAH.

Assim como na terapia, o acompanhamento precisa estar presente na rotina do aluno, pois é no ambiente escolar que ele convive com suas emoções e frustrações, adquire novas experiências, constrói respeito e confiança com o professor e seus colegas de classe. Por isso, é imprescindível que o professor conheça a condição do seu aluno e pause, quando for

necessário, a sua aula para promover uma dinâmica. Ensine de modo mais prático e simples, sempre com ludicidade, porque o brincar proporciona aprendizagem mais fluida, potencializando a capacidade de aprendizagem do estudante.

Quanto à legislação vigente, temos a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

3.3 Questões étnico-raciais no cenário da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um debate necessário

A pesquisa foi realizada em um quilombo situado em cidade da Zona da Mata Norte, em Pernambuco. Assim, é importante discutir as principais concepções que envolvem as questões étnico-raciais no Brasil, visto que falar sobre as minorias é impulsionar uma reflexão sobre os processos de colonização que dominaram e exploraram negros durante diversos períodos da história, e cujo vestígios ainda perduram atualmente. Esse mesmo sistema forçava mulheres negras a engravidar, gerando novos indivíduos a serem explorados no sistema escravocrata. Exemplo disso foi o que vimos com os índios Yanomamis, onde o ex-presidente da República J. M. B., com viés ao princípio neoliberal, sustentou e colaborou com o garimpo, principal responsável pelos problemas aos povos originários.

Vale salientar que esses 'problemas' geraram um desencadeamento de situações que desumanizam o ser humano e perpetuam a desigualdade. Além desse aspecto social, sistemas econômicos como esse visam a destruição de bens naturais, que a longo prazo trarão reflexos negativos para todos os transeuntes. 'Pela lógica neoliberal, cada um é responsável por seus problemas: a resolução dos problemas sociais se resume à autoconfiança dos indivíduos' (Collins; Bilge, 2021, p. 37). Nessa política de não considerar as particularidades dos indivíduos

A justiça social também é ilusória onde aparentemente as regras são aplicadas de maneira igual a todos, mas ainda assim produzem resultados desiguais e injustos: nas social-democracias e nos Estados-nação neoliberais, todos podem ter o “direito” de votar, mas nem todos tem igual acesso para fazê-lo, e os votos têm pesos diferentes (Collins; Bilge, 2021, p. 49).

Os últimos quatro anos vivenciados no Brasil foram um retrocesso de pensamentos e menosprezo aos socialmente vulneráveis, considerados “inúteis” à sociedade, e por isso havia uma negligência na aplicabilidade das leis. Para Crenshaw (2002, p. 177), “o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades

básicas que estruturam as posições relativas das pessoas e constituem instituições e políticas que as afetam”. O cenário contemporâneo que vivemos nos faz compreender que o racismo é algo fortemente presente no Brasil. Portanto, estabelecer políticas de inclusão, incorporando-as no currículo, livros didáticos e paradidáticos, e no projeto político-pedagógico da escola, faz-se necessário, devendo estes estar atrelados ao que preconiza a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que “torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, incluindo também os aspectos socioemocionais da criança, a fim de que possam estabelecer contato direto e inter-relação com seu meio. Vale destacar que as crianças com deficiências devem ser amparadas e direcionadas também ao conhecimento deste conteúdo, que no geral não acontece, fazendo com que limitemos sua vivência apenas no currículo base da escola e não no despertar desta interconexão de saberes oriundos de casa com pensamentos histórico-culturais, produzidos pelas diversas áreas do saber.

Dentre as leituras que circundaram esta pesquisa, pudemos analisar o livro “A discriminação do negro no livro didático”, da autora Ana Célia da Silva. Este livro passou pela 2ª edição em 2004 e, de lá até cá, pudemos perceber uma melhora significativa, mas ainda preocupante, porque a autora nos traz evidências de que o negro é visto, nestes materiais, em situações de inferioridade ou tratados com desprezo absoluto. Além disso, percebe-se veladas exaltações à raça branca como sendo a mais bela e inteligente. Doze anos depois, me deparo com um livro didático de Maria Clara Medeiros, da disciplina de história do 1º ano do Ensino Fundamental, elaborado pela editora Formando Cidadãos, que traz em sua terceira edição (de 2016), na página 6, instruções para que a criança se depare com suas características. No que se refere ao cabelo, não há referência nenhuma ao cabelo crespo, apenas as opções cacheado, liso e ondulado. Apesar de, nesta mesma página, haver uma ilustração de um menino negro, é perceptível que há ainda um receio de afirmar suas reais características, sendo arraigados a ideia de cabelo “ruim”. As crianças precisam ser impactadas pela ideia de que todas as cores, formas e modelos de seres humanos são apenas diferentes, bem como da importância de sua ancestralidade e genética.

Dessa forma, a autora do presente estudo, como pesquisadora e educadora em uma escola quilombola, tem o dever de relatar situações de exclusão da comunidade afro-brasileira, além de incorporar os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa e os saberes da região para promover realidades reflexivas e contextualizadas a fim de combater as desigualdades e a invisibilidade que ainda persiste. Visto que todo trabalho deve olhar as particularidades de cada grupo a fim de perceber qual a melhor forma de atingir positivamente a todos que ali fazem parte e procurar estabelecer uma equidade no ambiente escolar.

Dito isto, o quilombo de Catucá área da pesquisa, é tido como um dos mais importantes para a história de Pernambuco, por se tratar de um quilombo móvel e bastante complexo, como podemos perceber no mapa abaixo. Sua extensão atravessa oito cidades, localizadas hoje entre as Zonas da Mata Norte e Região Metropolitana de Recife. Essa mobilidade do quilombo se deu pelas tentativas de aniquilamento daquele povo e de lutas e resistências do Brasil oitocentista. As matas que circundam esse povoado quilombola são regadas de espécimes da Mata Atlântica e áreas de manguezais, características que facilitavam a fuga e ocultação dos fugitivos.

Figura 12 - Quilombo de Catucá



Fonte: Carvalho (2012)

Essas percepções educacionais deverão estar mais atentas tanto ao 'desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano' (Gomes, 2007, p. 18), a fim de que não se implante informação como algo mecânico, mas que haja um fortalecimento do “eu”, com o objetivo de que suas experiências sejam válidas e não que o aluno sinta que seu conhecimento comum seja descartável ou que o conhecimento acadêmico seja algo inalcançável. É importante resgatar sempre o que Paulo Freire destaca em seu livro

“Pedagogia da Autonomia” (1997): “A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.” E que cada vez mais o professor abraça a posição de que não é o detentor do conhecimento e de que o cronograma não é primordial. Que neste percurso da aprendizagem, o mais importante é fazer com que o discente se sinta pertencente ao seu lugar, a ponto de se sentir em casa e posicionar-se de forma tão fluida que o conhecimento não seja um trabalho a ser manejado, mas algo a ser adquirido. Que ele encontre um ambiente saudável e que o fortaleça e ajude neste despertar.

O processo com que a humanidade se constrói historicamente molda ações e transforma culturas. Portanto, abrir o leque para pesquisas traz a importância deste método, como, por exemplo, a Teoria Crítica da Raça, que traça um paralelo interessante para explicar essas desigualdades raciais vivenciadas nos Estados Unidos. Explica que este problema existe dentro de cada indivíduo e só é habitado ali porque é transferido a partir de contextos sociais. Alguns dos teóricos desta teoria acreditam que a eliminação dessas barreiras só acontecerá com uma reestruturação nas principais instituições sociais, educacionais e de segurança. Gloria Ladson-Billings afirma: “Sejamos claros. A nação sempre teve uma explicação para a desigualdade.” (Abuchaiibe, 2023, s. p.). A diversidade no ambiente escolar, seja ela de que forma vier, colabora fortemente para o crescimento intelectual e social do aprendiz.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 (cinquenta) anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída ideologicamente no processo histórico ocidental. E tudo aquilo que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais eram considerados “desvios” da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável (Cardoso, 2014, p. 2).

O “belo”, circulado na mídia até poucos anos atrás, consistia no padrão “loiro, olhos claros e cabelo liso”. Atualmente, as propagandas encontram-se mais diversas. No entanto, tínhamos um padrão, e esse padrão perpetuava-se nos jornais, nas profissões e nas escolas. No cenário contemporâneo, isso foi escancarado. A mídia agora não é monopólio de poucos, mas está ao alcance de qualquer pessoa. Isso possibilitou o despertar da variabilidade do que é visto e, nessa perspectiva de se enxergar no outro, construímos um olhar para outras possibilidades, para o real, e não um ideário monopolizado pelos ideais antigos de quem colonizou o espaço.

Brasil imaginário construído a respeito dos negros e dos indígenas primou por vê-los de duas formas: em primeiro lugar como vítimas e não como

sujeitos e, em segundo lugar, como seres “sem cogitos” e por isso relegados a uma relação quase naturalista com o corpo, o que facilitou a construção de imagens exóticas sobre os mesmos (Gomes, 2017, p. 116).

Contudo, infelizmente, os professores que temos atualmente ainda são, em maior número, aqueles que foram criados com eurocentrismos nos livros de história, omitindo acontecimentos que vieram antes da escravidão no Brasil. Essa educação gera ainda hoje alguns relatos de discriminação bastante relevantes, presenciados pela pesquisadora em diálogos informais, nos quais personas da comunidade relatam que, em outras gestões, pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação do Município eram as que mais incentivavam o impregno de ideias a fim de promover a baixa autoestima das pessoas daquele lugar. Essa associação, resquício do colonialismo, potencializa a crença de que negros têm menos habilidades intelectuais: “o problema de falta de formação do professorado para tratar essas questões em sala de aula” (Carvalheiro, 2024, p. 42). Isso é o que desafia a proposta já legislada

Com o título oficialmente reconhecido pela Fundação Cultural Palmares e pela Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro, a escola pesquisada foi reconhecida como Comunidade Remanescente do Quilombo do Catucá, conforme preconizado pela Portaria interna da FCP nº 06, de 01 de março de 2004. O destaque para aquele povo, outrora carente e menosprezado, começou a surgir, sendo estes aplaudidos e venerados. Este é outro exemplo da importância positiva de que os documentos legislativos corroboram com as práticas sociais, políticas públicas e reconhecimento de sua ancestralidade.

No entanto, algumas vezes essas mesmas leis fazem cumprir apenas um campo nivelado de atitudes, como é o caso das matrículas para pessoas com deficiência. O ato de matricular indica que, como toda e qualquer criança, a deficiência não lhe priva do direito. Contudo, sabemos que há algumas particularidades de cada deficiência e, por isso, é preciso que a escola, além do simples ato da matrícula, desenvolva um papel de equidade a ponto de que o aluno não seja prejudicado diante de sua condição física e/ou neurológica. Apesar de todas as leis vigentes, ainda há muitas situações contraditórias que invisibilizam, sobretudo, pessoas negras, dificultando o processo de inclusão, não apenas no ambiente escolar, mas em todas as esferas sociais.

Barreiras atitudinais inerentes a ambientes escolares devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas (Brasil, 2015, s. p.).

"O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes" (Gomes, 2007, p. 22). A grande problemática do ser humano é: ser desafiado a conviver! Conviver sem questionar o porquê de tal aparência, o porquê de determinado modo de falar, o porquê de determinada classe social. Penso que nós, humanos, passamos a vida toda vivendo no modo automático para a maior parte de nossas rotinas. Não prestamos atenção no que ingerimos; apenas engolimos nosso alimento. Não prestamos atenção quando tomamos banho, ou até mesmo quando vamos dar carinho em alguém, dividindo nossas mãos entre acariciar e digitar, mas não conseguimos ainda destravar a mente para a diversidade. Não conseguimos simplesmente conversar e manter uma relação próxima sem pensar e repensar nos padrões que ainda perduram.

Falta-nos a ética, na essência do ser, não apenas quando os outros observam ou quando sabemos que podemos nos "dar mal". Precisamos perceber que, parafraseando Freire: "assim como há saberes diferentes", há riquezas diferentes e precisamos conhecê-las. Em uma perspectiva escolar, a diversidade precisa estar "no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade" (Gomes, 2007, p. 25). Então, percebe-se a importância de uma gestão articulada com conselhos, associações e entidades, sejam elas públicas e/ou privadas, que viabilizem situações de colaboração e informações nas quais exista a divisão para um melhor trabalho em que todos esses setores percebam que trabalham em prol daquele mesmo público, visando o amor pelo que fazem. Porque, como afirma Freire em uma de suas célebres frases, "amo as pessoas e o mundo, por isso brigo pela justiça social". Ninguém precisa de caridade: todos precisam de suporte para explorar suas capacidades.

Segundo Marilena Chauí (2000, p. 338), "do ponto de vista dos valores, a ética (...) não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral". Assim, como professores, nosso dever é promover o afinamento de conteúdo atrelado às vivências dos alunos, a fim de que possam refletir em suas posturas e as dos seus antepassados, questionando-as e se posicionando em relação a ações que possam ser preconceituosas.

Ser negro historicamente é ser "associado a personagens maus, à sujeira, à tragédia, à maldade" (Silva, 2004, p. 29). Isto ainda é frequente no pensamento de algumas pessoas. Atrelado a este pensamento, ser negro e com deficiência no Brasil implica dizer que o

indivíduo será subjugado e pouco reconhecido, assim como abandonado e negligenciado pelo Estado. Por isso, faz-se necessário reeducar nossas ações racistas perpetuadas, por vezes, inconscientemente, a fim de que esse grupo de minorias não precise se esforçar excepcionalmente em nenhuma das atividades para que tenha algum destaque que uma pessoa considerada como branca e sem deficiência receberia muitas vezes sem nenhum esforço.

No é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora de opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação” (Silva, 2004. p. 31).

A fim de manter viva sua história e potência cultural, não aceitando a exploração, os quilombos foram sendo formados, resistindo bravamente às crueldades de europeus e brasileiros. Esse processo de resistência é contínuo, refletindo-se nas lutas atuais dos povos quilombolas. Mas, diante de sua localização geográfica e de tamanha carga de racismo e preconceito, as pessoas com deficiência que vivem nessas localidades sofrem com a falta de políticas públicas que promovam a inclusão social, o que reforça as desigualdades.

Não há como negar os avanços já existentes nas legislações brasileiras, tanto para o público com deficiência quanto para os negros. Por exemplo, podemos destacar a inserção de afro-brasileiros e com deficiência em universidades por meio do sistema de cotas. Esta importante conquista foi realizada em virtude das lutas da comunidade negra e dos pais de pessoas com deficiência no Brasil e no exterior. No entanto, o trabalho ainda é de efetivação desses direitos que são desconhecidos por alguns educadores ou até mesmo resistentes à prática por falta de informações de como proceder. Exemplo disso foi em 2018, quando Jair Bolsonaro fortaleceu a ideia do agronegócio sugerindo que as terras das comunidades indígenas e quilombolas fossem invadidas por esses empresários.

A organização negra feminina Coletivo *Combahee River*, ativa em Boston entre os anos de 1974 a 1980, propagou e sensibilizou pensamentos reflexivos para a diversidade e suas múltiplas dimensões com a Declaração proclamada em 1977 através do manifesto, cuja sua tradução diz:

Nossa política neste momento seria que estamos comprometidas com a luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual e de classe, e que nossa tarefa específica é desenvolver uma análise e prática integradas com base no fato de que sistemas maiores de opressão estão ligados. (Pereira; Gomes, 2019, p. 1).

Salientamos que, quarenta e cinco anos após essa declaração e com todo o avanço tecnológico que encurta barreiras, ainda estamos falando da luta contra a opressão racial. Por isso, faz-se necessário o autoquestionamento, tanto para entender sua ancestralidade como também para refletir sobre comportamentos e atitudes corriqueiras que fortalecem ações limitantes, a fim de não reproduzirmos condutas que privilegiam ou oprimem.

É necessário compreender uma linguagem comum a todas as linhas e que possamos traçar este ponto de eixo igualitário, a fim de trazer a visão de interseccionalidade que Collins e Bilge relatam: “A interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica útil para pensar e desenvolver estratégias para a equidade...” (Collins; Bilge, 2021, p. 17). Se a diferença causa estranheza, este deve ser o ponto de partida para iniciar a problematização, visto que pensar em uma categoria é justamente isolá-la. Isolando, você só consegue verificar uma parte do problema. Ao congregiar outros problemas, em conjunto deste inicialmente observado, você percebe que a teia aumenta. Aumentando-a, é possível ter uma visão mais ampla do problema, percebendo a possibilidade de ter apoio de outras comunidades para sua resolução e, assim, descobrir como é possível desenvolver estratégias e discussões que colaborem com rotinas harmônicas em contextos de extremos.

Para corroborar com o pensamento supracitado, podemos analisar três eixos para a formação de uma teia de intersecção. A primeira delas são as questões étnico-raciais em nosso país. Por exemplo, nosso sistema estrutural foi tecido por negros que foram escravizados. Então as gerações subsequentes começaram a instituir a “disciplina” de que pessoas negras, por terem sido escravizadas, eram “menores” e deveriam servir para realizar os desejos da classe dominante. A segunda teia seria a da hegemonia do capital, ou seja, o poder de compra influencia na tomada de decisão frente aos demais, no que se refere à relação interpessoal. E a terceira teia, as pessoas com deficiência, que muitas vezes são percebidas incapazes pelo olhar alheio. Em um esquema mental preliminar, pode-se desenhar que, sendo uma pessoa negra, ela já está em uma escala abaixo em relação à raça. Mesmo que o indivíduo negro venha a ter melhores condições financeiras, ainda não seria considerado superior ao branco, porque a condição social será sempre de inferioridade. Nesta perspectiva, ele estará em um degrau de desigualdade. Esta evidência fica ainda maior quando o estigma característico pela cor da pele somado à deficiência, leva-o a uma escala de invisibilidade, incapacidade e de sabotagem de sua função social.

Por este motivo, fazer intersecções faz-se necessário, visto que, neste contínuo debate, as ações fortalecem o pensamento crítico para que atitudes discriminatórias sejam refletidas,

questionadas e transformadas neste país. Uma vez que, muitas vezes, sem perceber, somos condescendentes de ações que proferem discriminação racial.

Interseccionar grupos vulneráveis desperta-nos para observar as diversas formas de preconceitos e nos impulsiona a dialogar sobre possíveis enfrentamentos a serem desenvolvidos a fim de estabelecer comportamentos e atitudes reacionárias, moldando maneiras específicas para cada atitude preconceituosa. Vale destacar ainda que estreitar laços com as novas tecnologias fortalece novas formas de refletir e operacionalizar ações e faz perceber que um número maior de pessoas passa por problemáticas semelhantes e a conversão delas dá ao coletivo mais importância e maior poder dialógico.

3.4 Os estigmas nos caminhos das pessoas com deficiência desafios face a deficiência intelectual e as questões étnico raciais

Antes que possamos falar sobre a Deficiência Intelectual, faz-se necessário destacar que existem várias causas, sejam elas ambientais e/ou genéticas, sendo que algumas dessas podem ser reversíveis. Por isso, vale destacar algumas informações quanto aos fatores de riscos no início da formação do sistema cerebral durante a gravidez, sendo estes divididos cientificamente em três: pré-natais, perinatais e pós-natais. Entre os fatores pré-natais, a desnutrição materna, o uso de drogas, álcool e tabaco são fatores que podem desencadear falhas na formação cerebral fetal. Aqui, é extremamente importante que o poder público forneça informações e acompanhamento constantes, com o intuito de prevenir o aparecimento desta condição. Além disso, há também os fatores perinatais, que incluem a prematuridade, insuficiência placentária e infecções. Os fatores pós-natais incluem a desnutrição infantil, infecções, falta de estimulação adequada e doenças como Síndrome de Down e o hipotireoidismo congênito.

Podemos perceber que tanto os fatores pré-natais quanto os pós-natais um dos fatores de risco é a desnutrição. Segundo o relatório governamental, “70,3 milhões de pessoas estavam em 2022 em estado de insegurança alimentar moderada... 21,1 milhões de pessoas no país estavam em 2022 em insegurança alimentar grave” (Brasil, 2023, s. p.). Números como esse são assustadores e nos fazem perceber que a política governamental, neste período, fez com que a economia e as políticas públicas não fossem eficientes para a população de baixa renda.

Outro fator que merece destaque nas informações acima é a falta de estimulação adequada. Portanto, ainda na creche, com professores capacitados em constante conexão com

os pais, é de suma importância perceber que as brincadeiras - como um simples esconder o rosto com um tecido e dizer “achou” – auxiliam o desenvolvimento da criança, reagindo à estímulos e explorando sensações, fazendo com que esta inicie seu processo de autonomia.

Qualquer pessoa, quando pensa em ter um filho, vislumbra um ser humano saudável e com padrão aceitável socialmente. Se aquilo foge do ideal familiar, isso causa frustração e “desonra” para a família. Ainda é comum pensamentos como “por que Deus me castigou assim?”, “por que eu?”. De fato, a família sente o peso de ter um filho com limitações. Em muitos casos há rejeição por parte daqueles que deveriam ser os primeiros a aceitar e fortalecer laços. Os estigmas em relação ao outro com ou sem deficiência são uma grande barreira para o processo de inclusão social, quiçá escolar.

Podem-se mencionar três tipos de estigmas nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 2004, p. 07).

Quando este traço é reforçado por diferentes fatores? Analisando a situação de pessoas com deficiência intelectual, podemos perceber que o aluno com deficiência física leve, em muitos momentos, é considerado como uma pessoa dentro de padrões considerados “aceitáveis” pela sociedade dominante. Nas sociedades atuais, muitas pessoas percebem a deficiência física como apenas simples limitações motoras, mas, quando constatarem uma deficiência intelectual, logo as compreendem com um sentimento de piedade, subjugando suas habilidades. Assim, a sociedade atual considera a pessoa com deficiência intelectual como uma pessoa improdutivo.

Nesta linha de pensamento, encontramos então uma compreensão hierárquica face à deficiência. Essa questão se agrava quando a criança com deficiência intelectual está inserida em uma comunidade quilombola. Neste cenário, ainda bastante excluído pelas entidades governamentais, a deficiência se torna um fator ainda mais desafiador, visto que, vivendo em

comunidades quilombolas, além de ser estigmatizada pela sua condição intelectual, ela é excluída por questões étnico-raciais, por condições socioeconômicas e por questões geográficas que dificultam o deslocamento para centros urbanos onde poderia realizar atendimentos adequados que pudessem responder às suas necessidades educacionais específicas. Segundo Vygotsky, “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (2011, p. 863).

A questão trazida no parágrafo anterior, sobre um acúmulo de relações de poder e opressões em determinados grupos sociais, é ponto central da ideia de interseccionalidade já citada em nossa pesquisa. O conceito, construído pelas sociólogas Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, é esclarecedor sobre os efeitos dessas múltiplas manifestações de violência

Essa definição prática descreve o principal entendimento da interseccionalidade, a saber, que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

Sendo todos nós seres diferentes, por que ainda perpetua a ideia de que por algum motivo, seja ele financeiro, estético ou cultural, existe alguém melhor? Pensando que aspectos como esse precisam passar por uma modelagem de ideias a fim de que vivamos em uma sociedade justa, igualitária e harmoniosa, necessitamos sempre dialogar com o mundo a fim de priorizar estratégias que estabeleçam padrões carregados de união e fortalecimento do ser, independentemente de sua diferença intelectual, motora ou local. Portanto, vivenciar a experiência trazida pela Declaração de Montreal fez reverberar em todos nós, brasileiros, a experiência de acionar gatilhos pessimistas, para até mesmo repensá-los e promover justiça e dignidade para todas as pessoas.

Assim como fala Vygotsky: “No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vygotsky, 2000, p. 34). E nesta mudança cultural que a Declaração de Montreal nos trouxe, o termo Deficiência Intelectual passa a substituir termos pejorativos como: “retardado mental”, “mongolóide”, “mongol”, “pessoa com retardo mental”, “portador de retardamento mental”, “portador de mongolismo”, “deficiência mental”.

Em meados de 2007, a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), referência em princípios norteadores no aprofundamento dos estudos sobre deficiência intelectual, mudou pela quinta vez seu nome, para promover um debate mais amplo e eficiente para trabalhar com este público, visto que retardo indica retrocesso e deficiência indica condição diferente dos demais para que haja um percurso diferenciado na promoção de ações proativas em prol do desenvolvimento. Observando o percurso de suas nomenclaturas, podemos perceber qual era o pensamento da época para este público: 1876: Associação de Oficiais Médicos de Instituições Americanas para Idiotas e Pessoas Fracassadas; 1906: Associação Americana para o Estudo dos Fracos de Mente; 1933: Associação Americana de Deficiência Mental; 1987: Associação Americana de Retardo Mental; 2007: Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento.

A pessoa com deficiência é estigmatizada, assim como sua família. A dor, o preconceito, a rejeição que a pessoa sofre, sua família também padece da mesma aflição. Comentários ácidos e frequentes exclusões sociais trazem à tona uma sociedade que está acostumada a excluir o diferente. De modo geral, a sociedade julga e aponta sempre o que merece reflexões e considerações. Vivemos em um coletivo mecanizado, que só reflete diante de constantes reivindicações. As possíveis soluções vêm de forma muito lenta e maçante. Diante deste quadro, este padrão de desenvolvimento social corrobora para a demora de um convívio equilibrado com todos os seres existentes.

Conscientizar as pessoas a buscar um pensamento crítico e sem estigmas é promover uma sociedade autônoma, sem preconceitos e disseminando afetividade. É preciso então que a família da pessoa com deficiência tenha suporte do poder público para lidar com os desafios da inclusão escolar e social de sua prole. Dessa forma, é preciso que sejam feitos estudos em diferentes campos sociais para que entendam o problema e, em conjunto com o poder público, proponham um plano social cuja equidade se estabeleça de forma eficaz, promovendo uma inclusão real.

Nesse paradigma do real e do semirreal, nos debruçamos sobre nossa legislação. Nestas, pela data de promulgação anterior à reflexão da mudança de nomenclatura, encontraremos as leituras como deficiente mental e, em alguns casos, retardo mental. Mas, substancialmente, ambos os termos se referem à pessoas com comprometimento intelectual antes dos 18 anos de idade, comprometendo o desenvolvimento comum de habilidades básicas consideradas normais a todo ser humano. Portanto, nosso ponto norteador para desenvolver a pesquisa é observar a informação que rege nossa legislação, que diz que:

[...] deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas **a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas**, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho (Brasil, 2004, grifos nossos).

Na deficiência intelectual, a pessoa apresenta uma outra forma de assimilar o mundo e os outros, desenvolvendo-se de forma diferente daqueles sem deficiência intelectual, também para realizar tarefas do cotidiano. No entanto, essas respostas chegarão com o estímulo necessário e as condições favoráveis para o fortalecimento de sua interação com o meio em que vive.

A Deficiência Intelectual é causada pela disfunção de um ponto na rede neural que leva as dificuldades específicas no funcionamento cognitivo especialmente no raciocínio abstrato... Deve estar presente desde a infância, caso contrário trata-se de uma condição adquirida após o desenvolvimento pleno das funções nesse caso tecnicamente é chamado de processo de demenciação (Guilhoto, 2015, p. 5)

Ainda, diante dos princípios implementados na Resolução nº 01/2020 que fixa normas para a Educação Especial e para o atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino de Goiana – PE. O Art. 4º determina que a Educação Especial se fundamenta nos princípios:

“I - éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; II - políticos: dos deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III - estéticos: da sensibilidade, da criatividade, do lúdico, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; IV- da dignidade humana: da identidade social, da individualidade, da autoestima, da liberdade, do respeito às diferenças, como base para a constituição e fortalecimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; V - da inclusão: voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades do aluno, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica; VI - da totalidade: concepção integradora da ação educativa (Goiana, 2020, p. 3 – 4).

Respeitando os cinco princípios estabelecidos no artigo 4º, sobre a Educação Especial, ainda precisamos estabelecer a correlação evidenciada na exclusão social, de uma pessoa com deficiência intelectual, afrodescendente e residente em quilombo, fazendo com que percebamos que a dificuldade para promover ações que melhorem seu desenvolvimento é

mais difícil do que quem mora em regiões metropolitanas, podendo levar esta pessoa com deficiência e sua família a quadros de depressão, ansiedade e por vezes ter atitudes hostis que podem lhe afastar definitivamente do seu convívio social. “O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (Goffman, 2004, p. 15).

Diante de toda essa problemática de dificuldade e privações, faz-se necessário que a prefeitura estabeleça parcerias com instituições que possam fortalecer o conhecimento dos professores em como direcionar suas aulas para o público com Deficiência Intelectual, dentre as instituições que tem uma trajetória de preocupação e atendimento de comprometimento, destacamos a Sociedade Pestalozzi do Recife, fundada em 24 de maio de 1978,

que atua na promoção da defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e suas famílias, nas áreas de assistência social, educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, lazer, ciência, tecnologia e inovação, dentre outras (Atados, 2024, s. p.).

E a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que hoje atua em Pernambuco com 26 unidades. Sua atuação:

envolve o trabalho em comunidade, melhorando a qualidade de vida para a inclusão da pessoa com deficiência. A promoção da saúde para o envelhecimento saudável, o apoio à família para o convívio diário com o deficiente, apoio a inclusão escolar na escola comum, inclusão no mercado de trabalho, autogestão e autodefensoria, criando situações favoráveis ao desenvolvimento e autonomia da pessoa com deficiência (FEAPAES - PE..., 2024).

Se não sabemos fazer, precisamos perguntar a quem sabe. Assim, a parceria intersetorial é de extrema importância, a fim de ressignificar saberes e potencializar ações que visem o bom funcionamento do processo educacional, como estabelecido nas leis que regem o município, até porque em seu art. 10, inciso X e XI, faz-se necessário:

X - estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais na área educacional e profissional;
XI - firmar convênios com instituições públicas ou privadas nas áreas de educação, saúde, trabalho, esporte, cultura e lazer, visando à qualidade do atendimento aos estudantes com deficiência (Goiana, 2020, p. 8 – 9).

Com capacitações feitas por quem realmente tem conhecimentos e habilidades, a escola tende a elaborar intervenções pedagógicas mais precisas, a fim de combater atitudes discriminatórias. Deste modo, assegurasse que a igualdade de condições prevista em lei seja realizada de forma efetiva, promovendo não apenas a permanência do estudante com deficiência em sala de aula regular, mas gerando impactos no ambiente escolar, fazendo com que todos os funcionários e alunos transeuntes daquele espaço estejam livres de discriminações e colaborem com o bem-estar coletivo. Por isso, faz-se fundamental o trabalho do professor de sala regular, amparado com formações adequadas, que o possibilite conduzir de forma produtiva o caminho deste aluno na construção de um ser humano inteiro dentro de suas limitações.

Indaga-se, então: o que nos falta para que o respeito pela diferença não impeça a comunicação e a cumplicidade que torna possível a luta contra a indiferença? Ser negro, quilombola e ter deficiência é mais do que olhar-se no espelho, é reconhecer-se como tal, apreciar-se e aceitar-se como de fato é, mas “para aqueles que passaram pela dominação colonial ou a quem, num dado momento da história, a sua humanidade passa muitas vezes pela proclamação da diferença” (Mbembe, 2014, p. 306).

Podemos afirmar que, para termos uma sociedade com mais respeito pelas diferenças e esvair este passado de tensões e hostilidades vivenciadas pelos ancestrais, devemos voltar nossos olhares para os princípios basilares que norteiam a convivência com o social, como maior atenção para a dignidade da pessoa humana, pensar, dialogar e debater valores que enaltecem o outro com seus anseios, desejos e crenças. Além disso, devemos publicitar com maior intensidade as notícias informativas com temas inclusivos, para despertar no outro um olhar mais crítico quanto ao eu diferente. Dentre outras propostas, estas se tornam mais emergentes para obtermos um ambiente saudável, além de propagar a igualdade.

3.5 Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: diálogos com as legislações

A particularidade de cada ser o torna único e distinto dos demais. Portanto, ter uma deficiência é apenas uma característica que nos difere e isso não deve ser fator decisivo para tirar a humanidade de um indivíduo. Nosso papel é aprender a conviver com o outro, aceitando que ele deve ter os mesmos direitos e deveres e fazer com que os valores morais sejam mantidos na relação, baseada em fundamentos do bem comum e proporcionando a comunicação e o desenvolvimento coletivo com ajuda mútua e compaixão.

Entretanto, a religião sempre foi o ponto propulsor para manter o distanciamento das pessoas com deficiência e, em seu poder evangelizador, perpetua até hoje a ideia de exclusão de pessoas, diante do não seguimento padrão que ela determina como certo. Exemplo, pessoas LGBTQIAP+. Para eles, o padrão era oriundo do divino, enquanto os “despadronizados” originam-se do demônio. Somente a partir do período da Renascença, guiados pela curiosidade de compreender o corpo como centro do universo, estudos começaram a dissociar a ideia de demônio a um corpo deficiente e iniciaram as pesquisas a fim de perceber suas particularidades. Acabaram-se as mortes, em contrapartida iniciaram-se sanatórios e hospícios, que a princípio eram consideradas prisões com apoio governamental com o intuito de mantê-los como objeto de estudo.

No Brasil, com os primeiros olhares sobre o tema proposto, podemos afirmar que, apesar de desde 1854 o Imperador Dom Pedro II já possuir uma visão para a potencialidade das pessoas com deficiência com a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, somente a partir de 1988, após a Ditadura Militar e com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, uma nova trajetória na política nacional se estabeleceu. Pensando na igualdade de direitos, independente de raça, sexo e/ou classe social, iniciou-se um debate que a cada ano viria aumentar a efervescência de refletir sobre esses postulados. Desde lá houveram diversas adaptações até o dia atual, mas, iniciaremos nossa discussão, em especial no seu artigo 205, onde prevê que: 'A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho' (Brasil, 1988, s. p.). Assim, se é dever do Estado e da família, subentende-se que a família deve ser orientada para que, junto com o Estado, elaborem um plano de desenvolvimento para que a criança seja desenvolvida de forma integral com o intuito de conviver em todos os setores da sociedade.

No entanto, tomemos a seguinte reflexão: quando uma mãe gera uma criança, ela não sabe como se processa a amamentação, tão pouco como identificar uma cólica ou até mesmo realizar a higiene pessoal daquele bebê. Entretanto, pode existir outras mães em seu convívio que a acolhem e ensinam a realizar as atividades necessárias. Essa situação é distinta quando se trata de uma criança com deficiência intelectual.; Os familiares, na maioria dos casos, não sabem como oferecer o suporte necessário e, muitas vezes, não possuem conhecimento para a suspeita de um possível quadro de deficiência. Por isso, é dever do governo propiciar desde o nascimento o direcionamento de ações para que essa mãe/família, junto com o Estado, ofereçam condições para que a criança se desenvolva normalmente.

Seguindo a sequência da Carta Magna de 88, o Art. 206 deixa claro que um dos princípios é “promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, s. p.), e o Art. 208 reforça que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, s. p.). Aliado a tudo isso, temos ainda o Art. 213, destacando que: “os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (Brasil, 1988, s. p.). Observa-se, portanto, que com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado fica obrigado a assegurar o mínimo de acessibilidade educacional a todos, sem distinções, seja atuando de forma direta ou destinando verbas para determinadas parcerias. Entretanto, essa perspectiva não vem sendo bem executada na medida em que o Poder Público deixa de cumprir o seu papel de garantidor desses referidos recursos.

Em março de 1990, foi aprovada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien. Simultaneamente, o país enfrentava uma dívida externa com o valor de R\$ 123,4385 dólares, que ameaçava a economia com alta inflação, baixos índices de crescimento do produto, péssima distribuição de renda e dificultava a construção de políticas públicas para uma educação totalitária e de qualidade. Mesmo diante de tamanha dificuldade e entendendo que a Educação é um direito fundamental de todos, independente de sexo, raça e classe social, o Brasil se propôs em 1996 formular a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Art. 59, nos fala que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais” (Brasil, 1996a, p. 8). Esta lei não especificava quais eram esses alunos especiais, sendo assim, torna-se vago o comprometimento da lei. Além do artigo supracitado, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, da mesma lei, traz a informação de que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996a, p. 12).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853, de 1989, e solidifica normas que visam proteger e assegurar direitos individuais e sociais para este público dentro do campo educacional.:

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade (Brasil, 1999, s. p.).

Então, o que antes configurava-se enquanto omissão do Estado, passou a ter tal obrigatoriedade face o processo educacional no ensino regular para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Além de todo o exposto, cabe ressaltar que o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção bem como dá outras providências. Em seu Capítulo I - Das Disposições Gerais - o Art. 4º afirma que:

É considerada pessoa portadora de deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
 - b) cuidado pessoal;
 - c) habilidades sociais;
 - d) utilização da comunidade;
 - d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
 - e) saúde e segurança;
 - f) habilidades acadêmicas;
 - g) lazer; e
 - h) trabalho;
- V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999, s. p).

A matrícula acontece, mas muitas dessas crianças e adolescentes com deficiência intelectual são privados de ir à escola enquanto não há um profissional que os acompanhe. Diante disso, faz-se essencial ter um banco de dados desses profissionais para que, no momento em que a escola receber uma matrícula como esta, tal profissional seja acionado e seu ingresso aconteça de forma rápida. Por vezes, esses acompanhantes só chegam depois de três meses da matrícula do aluno com deficiência ou TGD. O quadro atual é: tem-se uma turma neurotípica, que se desenvolve bem ao longo de três meses, na melhor das hipóteses, porque este tempo pode ser superior. Depois desse tempo, é inserido um aluno com processo cognitivo lento, que precisa ser integrado aos demais estudantes que já estão ambientados, além de tentar chegar no nível dos demais em relação à aprendizagem e ao tempo de

socialização que ele foi privado. Portanto, ele sempre vai ficar aquém da turma diante de uma postura como esta. O decreto continua dizendo: “VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo””

Retornando ao decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, ele continua nos informando que § 4º “A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (Brasil, 1999, s. p.).

Assim, torna-se necessária a parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria de Saúde. A comunidade participante da pesquisa conta com um posto de saúde que fica bem próximo à escola, facilitando assim o acesso dos profissionais que poderiam dar formação inicial para os professores de classe regular. Além da nutricionista, que deve ter um olhar atento para este público, seria interessante contar também com profissionais de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Odontologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Neurologista.

Outro fator bastante relevante é a alimentação saudável, pois ela contribuirá para o bom funcionamento do corpo, colaborando assim com a aprendizagem, socialização e na prevenção de doenças. Ainda segundo a nutricionista Dulciana Ribeiro, em se tratando de pessoas com deficiência intelectual, “algumas medicações alteram o pH do conteúdo salivar, o que provoca alterações no paladar devido à acidez na sua composição” (Ribeiro, 2017, s. p.). Faz-se importante também fazer o acompanhamento no processo de mastigação e deglutição. Estes, sendo feitos de forma irregular, podem levar o indivíduo a um quadro de pneumonia aspirativa. Além da lesão pulmonar, essa pneumonia pode levar a uma infecção bacteriana, o que afastaria a criança/adolescente da escola, retardando mais ainda seu processo de ensino-aprendizagem.

Concomitante aos fatores nutricionais, a comunidade na qual se realizou a pesquisa possui um quadro social de anemia falciforme. Essa anemia é uma doença hereditária causada por anormalidade de hemoglobina dos glóbulos vermelhos. “Essa condição é mais comum em indivíduos da raça negra. No Brasil, representam cerca de 8% dos negros, mas devido à intensa miscigenação historicamente ocorrida no país, pode ser observada também em pessoas de raça branca ou parda” (Brasil, 2007, s. p.).

Segundo a nutricionista Michelle Alves, é recomendado que a pessoa com doença falciforme tenha uma dieta equilibrada, baseada em todos os grupos de alimentos da pirâmide alimentar: alimentos energéticos, ricos em carboidratos (de preferência integrais); alimentos

reguladores, que possuem vitaminas e minerais; e alimentos construtores, ricos em proteínas. “Mantendo-se bem nutrida, ela fortalece o organismo e evita possíveis transtornos comuns a qualquer pessoa, mas agravados pela doença” (NUPAD, 2016, s. p.).

Em relação à merenda escolar é importante compreendermos que as necessidades nutricionais estão ligadas na composição dos alimentos (carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e minerais). Em artigo do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora - CENSA, a nutricionista destaca que:

A alimentação deve ser realizada de uma forma que atenda às necessidades específicas do indivíduo. Em se tratando da pessoa com deficiência intelectual é comum dificuldades de mastigação, seletividade por cores, consistências e texturas... para evitar engasgos e aspiração do alimento (Ribeiro, 2017, s. p.).

Trazendo para debate o §5º do decreto nº 3.298 - já mencionado -, em relação à construção e reforma de estabelecimentos de ensino, deverá ser observado o atendimento às normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. É preciso que a autonomia seja trabalhada desde a entrada no prédio escolar para que o discente se sinta capaz em cada ambiente, com o intuito de que possa atingir seu objetivo de entrar na escola e realizar atividades importantes para a sua interação com o mundo e os outros.

Cabe ressaltar que todas as legislações supracitadas foram apenas o marco inicial da previsão normativa das garantias ofertadas pelo legislador brasileiro. Apesar de tardias e insuficientes, com o passar dos anos, as pessoas com deficiência vinham ganhando notoriedade e sendo apresentadas no seio da sociedade como sujeitos de direitos que, apesar de todas as dificuldades, teriam, pelo menos na teoria, seus direitos básicos assegurados. Como exemplo, o direito a uma educação mais acessível, fica mais clara essa narrativa em 2011, com o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu texto, destaca-se:

Art. 2º 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, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, s. p.).

É cristalina a percepção do acompanhamento legislativo frente às necessidades das pessoas que carecem desse suporte especializado. Como todo indivíduo que ganha merecidamente sua visibilidade, as pessoas com deficiência ganharam força e não se omitiram com o que já haviam conquistado. Pois, as dificuldades não se limitam apenas ao básico. Por isso, a fim de proporcionar mais aplicabilidade prática à lei nº 9.394/96 LDB, ainda no ano de 2013 houve um acréscimo que diz:

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 2013, s. p.).

Em 2015, é elaborada finalmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – que visa assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência. Outro marco importante de conquistas e visibilidade ocorre em 2016, com a Lei nº 13.409, que teve como objetivo promover uma maior equidade nas universidades e no Ensino Técnico, e destina vagas que serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), traz a definição de barreira como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, s. p.).

Segundo a Lei 13.146/2015, as barreiras arquitetônicas são aquelas encontradas em edifícios e, quando presentes em um espaço de aprendizagem, induzem-nos a concluir que a desigualdade cresce, transpondo-se em barreiras sociais que dificultam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola. Portanto, remover todo e qualquer tipo de barreira que possa existir no seio escolar é fomentar a condição de livre acesso não apenas ao espaço público escolar em questão, mas também ao conhecimento, à socialização e ao fortalecimento do "eu" da pessoa com deficiência.

Por fim, e não menos importante, vale destacar um dos últimos decretos relevantes, publicado durante o governo Lula: o Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023, que institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (Brasil, 2023).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa no âmbito da legislação brasileira foi importante para avançarmos, mesmo que lentamente, em direção à seguridade nos dias atuais. Entretanto, essas tão sonhadas garantias especiais parecem estar estagnadas no plano das ideias e teorias, refletindo o que seria o ideal para que pessoas com deficiência intelectual pudessem viver com o mínimo existencial de igualdade. Mesmo em 2023, com os frutos dessa pesquisa, a aplicabilidade dessas leis, decretos e portarias ainda não ocorre de forma efetiva. Temos o currículo que nos auxilia a direcionar esse trabalho, assim como métodos e técnicas que podem colaborar para a aprendizagem. Porém, sabe-se que, para viver confortavelmente, o professor precisa dividir-se entre dois ou três turnos para garantir uma razoável estabilidade financeira. A falta de tempo dos professores dificulta significativamente sua disponibilidade para os estudos.

Para tanto, faz-se necessária uma formação continuada que atenda ao tempo e às necessidades dos professores, com foco em construir recursos educativos adequados ao tipo de deficiência, de forma a atender as necessidades educacionais individuais e potencializar integralmente as habilidades das pessoas com deficiência.

3.5.1 Salas de Recursos Multifuncionais: desvelando espaços nas escolas

Segundo o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), sobre o atendimento educacional especializado, o art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz recomendações, acrescentando o Decreto nº 6.253, de 2007, com a proposta destacada no art. 3º, onde cabe ao Ministério da Educação prestar “apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - implantação de salas de recursos multifuncionais”. O decreto destaca que essas salas devem ser compostas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos direcionados ao trabalho de atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vale destacar que esta sala é composta por equipamentos básicos comuns a todas as deficiências. No entanto, conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP e de acordo com a demanda do tipo de deficiência presente na escola, assim como os recursos

enviados pelo Governo Federal através da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, que “dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”, cabe à comunidade escolar, dirigida por seu conselho, composto também por professores, nortear a aquisição de outros equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, a fim de facilitar a aprendizagem e proporcionar maior envolvimento do estudante com a sala, que deve ser planejada para o atendimento e a evolução dos que transitam por ali.

Nesta sala, os itens obrigatórios são: mesas e cadeiras, quadro branco, computadores, Soroban, calculadora sonora, dominó em Libras, esquema corporal e software de comunicação alternativa. Cada um desses itens tem uma motivação específica a ser seguida. Destaco, por exemplo, a importância das mesas e cadeiras, que são de fundamental relevância, visto que alguns desses alunos estão em processo de humanização e, por isso, ainda não conseguem fortalecer laços com mobiliários de sentar e organizar suas ideias para a construção das atividades. O quadro branco simula o espaço da sala de aula e estimula o aluno a retirar as anotações dos professores, além dos computadores, que se tornaram excelentes aliados na construção do saber, visto que:

Estão imbricadas na vida cotidiana como produto e também como produtoras de novas formas de pensar, sentir e agir. Integram, assim, para o bem e para o mal, as práticas sociais contemporâneas atravessando a economia, a política, a educação e a cultura, sejam estas práticas sociais mediadas ou não por TICs (Lapa; Lacerda; Coelho, 2016, p. 21)

O aluno acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesta sala de recursos não transfere o ambiente escolar para este local. Ele se desenvolve igualmente na sala de aula regular com seus pares, e o profissional do AEE, no contraturno, elabora um dia e horário específicos para seu acompanhamento. Juntamente com o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), o profissional desenvolve estratégias que fomentem a construção do saber nas áreas que apresentam defasagem em relação à maturidade do aluno.

Destacamos também que essas salas não precisam, obrigatoriamente, ser materializadas na escola do estudante. Parcerias podem ser estabelecidas de modo que, caso uma instituição não tenha esse espaço e o número de alunos seja inferior, ela possa acolher alunos de outras escolas próximas. Outro detalhe de extrema importância é que, para cada tipo de escola, a sala é implementada de maneira diferente, pois demanda várias outras propostas, sendo elas:

Na rede pública, a Secretaria de Educação, em um processo de investigação, verifica qual escola precisa prioritariamente desse ambiente. Essa investigação é realizada com base nos seguintes dados: número de alunos com deficiência matriculados que possuem laudo, espaço físico apropriado para acessibilidade, estrutura de equipamentos recebidos e disponibilidade de um profissional de AEE para aquela sala de recursos. Após essa investigação inicial, a Secretaria de Educação solicita a implantação da sala de recursos multifuncionais pelo Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Depois disso, a escola receberá todos os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos enviados pelo MEC.

Na rede privada, a escola precisa de um professor de AEE e de um espaço físico com condições de acessibilidade. A aquisição de equipamentos, móveis e materiais didáticos é responsabilidade da própria instituição, sendo o único requisito básico que o espaço ofereça acessibilidade ao estudante e respeite sua evolução de aprendizagem.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP (Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, em especial, destaca o art. 1º, que diz:

:

Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2007, s. p.).

O acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência era realizado em qualquer ambiente. No entanto, este decreto possibilitou, entre outras diretrizes, que o ambiente fosse estruturado e pensado para ser inclusivo, com o objetivo de iniciar a eliminação de barreiras e realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), capaz de mediar a aprendizagem para a vida, e não apenas a vivência na escola.

De acordo com a antiga coordenadora-geral de articulação da política de inclusão nos sistemas de ensino do Ministério da Educação, Sinara Zardo: “o tipo um tem uma estrutura básica capaz de atender a qualquer deficiência; e a sala tipo dois é mais voltada para os alunos cegos” (Lorenzoni, 2010, s. p.). Como a escola em questão não possui, até o momento, nenhum aluno com deficiência visual ou com baixa visão, focaremos na sala Tipo I. Para esta

sala, o MEC prevê uma lista de materiais pedagógicos que atendam aos diversos tipos de deficiência, como, por exemplo: computador, impressora a laser, scanner, teclado com colmeia, software de comunicação aumentativa e alternativa, material dourado, tapete alfabético encaixado, memória de numerais, alfabeto Braille, quebra-cabeças sobrepostos, dominó de animais em Libras, dominó de frutas em Libras, dominó tátil, memória tátil, lupa eletrônica, kit de lupas manuais, plano inclinado – suporte para leitura, mesa redonda com quatro cadeiras, armário, mesa para impressora, quadro branco, entre outros.

Salientamos também a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, art. 10, que afirma: “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (Brasil, 2009c, p. 2).

A própria legislação, na Resolução nº 01/2020, fomenta, em seu art. 10, na área da Educação Especial, em seu inciso XII, que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) devem ser equipadas com foco na qualidade do atendimento proposto nesse espaço. Trabalhar com esse público em uma sala específica possibilita conhecer melhor o aluno e mostrar ao professor da classe comum quem ele é, do que gosta e do que não gosta. Além disso, permite identificar suas habilidades e dificuldades, para que o professor regular possa integrá-lo e ampliar as oportunidades para sua aprendizagem coletiva, proporcionando mais sentido ao seu conhecimento.

Outro destaque relevante é o inciso XIII da mesma resolução supracitada, que frisa que a Secretaria de Educação deve assegurar “recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais às unidades escolares, provendo-as das condições necessárias ao atendimento dessa modalidade de ensino”. Todos esses recursos também devem ser direcionados a profissionais especializados na área da saúde, como destaca o artigo 11, mencionando neuropediatras, psiquiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos. Esses profissionais, em conjunto com a educação, serão capazes de transformar a condição de insuficiência que a sociedade pode, à primeira vista, atribuir à pessoa com deficiência. Com um direcionamento bem articulado, essa situação pode mudar, transformando não apenas a condição da criança, mas também a da família, que se sentirá mais motivada ao ver o progresso. O artigo também destaca que, caso a instituição pública não tenha espaço para atender toda a demanda da rede, poderá estabelecer parcerias com o setor privado.

Esse mesmo documento, em seu Capítulo VI – das Salas de Recursos Multifuncionais, traz todas as orientações sobre a ambientação desse espaço, desde sua implantação até as

escolas que deverão ser contempladas. Entre os critérios, destacam-se: matrícula de alunos com deficiência registrada no Censo Escolar MEC/INEP; espaço físico que acomode o mobiliário enviado e seus equipamentos; além da disponibilidade de um profissional de Atendimento Educacional Especializado que possa atender à demanda da escola, sempre no contraturno.

O art. 31 também deixa claro que a Secretaria de Educação deverá informar às escolas próximas sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de que as escolas, caso necessário, ofereçam suporte à demanda da região. Cabe também à Secretaria de Educação:

- II. Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- III. Orientar as escolas, quanto à implantação das salas de recursos multidirecionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- IV. Acompanhar a organização e oferta do atendimento educacional especializado pela escola;
- V. Validar as informações de matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, junto ao Censo Escolar MEC/INEP;
- VI. Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados;
- VII. Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE (Goiana, 2020, p. 17).

Além desses destaques, o documento nos informa que o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) deve ser realizado em pequenos grupos de, no máximo, cinco alunos ou de forma individual, dependendo das particularidades de cada aluno. Essa decisão deverá ser tomada de acordo com o direcionamento do profissional de AEE. Vale ressaltar, ainda, que, como esse ambiente pode receber demandas externas, é necessário que haja matrículas individuais, como se fosse uma nova escola.

3.5.2 O Atendimento Educacional Especializado: os primeiros passos de uma política de educação especial na perspectiva inclusiva

A expressão "atendimento educacional especializado" já está instituída na Carta Constitucional de 1988, em seu artigo 208, inciso III, que visa garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse profissional deve atuar em uma sala de recursos multifuncionais e, além de possuir formação para a docência, sua habilitação deve ser específica para o trabalho com educação inclusiva. Portanto, cabe a esse profissional estabelecer estratégias e parcerias com o professor da classe comum para verificar, dialogar, compreender e reconhecer se há

barreiras na aprendizagem e, caso haja, sua função é promover caminhos alternativos a fim de eliminá-las, garantindo uma aprendizagem significativa. Vale ressaltar que o AEE e o professor auxiliar são funções distintas, ambas engajadas no melhor desempenho do aluno. Ao AEE cabe acompanhar o rendimento do aluno, dando suporte à sala de aula comum, oferecendo meios para uma real aprendizagem, colaborando com o professor regular e o profissional de apoio escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como o próprio nome indica, é um atendimento que deve, preferencialmente, ser realizado na escola. De acordo com o Ministério da Educação, em suas diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica: "Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada" (BRASIL, 2008, p. 4). Ou seja, todos aqueles que possuem diploma de licenciatura podem ser professores de AEE, desde que tenham, adicionalmente, formação específica na área de inclusão.

Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, pode-se destacar o art. 5º, que discorre sobre como deve ser realizado o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais. Vejamos:

No turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 2).

Ainda conforme a resolução acima, o art. 13 detalha as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3)

Diante de tantas atribuições, o profissional do AEE, em suas competências, colabora para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades, por meio de ações pedagógicas que visam garantir o direito básico desses estudantes: a educação como base para sua autonomia integral. De acordo com a Nota Técnica nº 11/2010 do MEC (Brasil, 2010), é de responsabilidade desse profissional o planejamento individual, denominado Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), proporcionando uma análise também pela equipe pedagógica que acompanhará o estudante ao longo de todo o processo educacional, considerando suas habilidades e necessidades educacionais específicas.

Além disso, cabe a este profissional realizar atividades como: ensino de Libras e de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos; Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Braille; uso do Soroban; técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos; informática acessível e uso de recursos de Tecnologia Assistiva; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Na legislação do município em questão, a Portaria nº 215/2022 (Goiana, 2022), no uso de suas atribuições legais, homologa a Resolução nº 01/2020, que fixa normas para a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito de seu Sistema de Ensino. Destacamos que, em seu Capítulo V, o Atendimento Educacional Especializado afirma, em seu parágrafo 1º, que "o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes no ensino regular com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela". Os termos "complementar" e "suplementar" indicam que, na ausência da compreensão da aula, o atendimento possibilitará ao estudante a conclusão de sua ideia e, conseqüentemente, sua compreensão global. Portanto, a parceria com o professor regular é de extrema importância para fortalecer diálogos que colaborem com a aprendizagem do estudante. Vale destacar também o Projeto de Lei nº 4.549, de 2023, que

propõe alterar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um fato. Mas ela é um fato porque a Educação Especial deixou de ser uma modalidade substitutiva do ensino comum para pessoas com deficiência, tornando-se uma modalidade transversal e complementar/suplementar da formação do aluno com deficiência; porque criou-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE, cujas atribuições são o estudo de cada caso em relação às situações de deficiência vividas pelo aluno na escola e fora dela; porque o professor de AEE não é mais um profissional formado/habilitado em uma única deficiência, mas um professor articulador, que estuda os casos e busca e produz apoios e recursos para quebrar barreiras que resultam em situações de deficiência”, assevera o documento publicado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) (Brasil, 2023, p. 4 - 5)

Os planos traçados por essa equipe pedagógica, baseados no PAEE promovido pelo profissional do AEE, precisam estar atentos à diversidade, sendo feita uma análise dentro do tempo estabelecido pela equipe pedagógica que acompanhará o aluno ao longo de todo o processo educacional. O foco deve estar nas parcerias e no apoio em diferentes setores, não apenas na educação. Esse viés múltiplo é necessário, pois cada deficiência é única, cada realidade familiar é distinta, e cada comunidade escolar possui suas particularidades. Por isso, estudar o melhor modo, sempre com foco no bem-estar e aproveitamento da criança como um ser individual, é a solução para a aplicabilidade mais eficaz da estratégia a ser desenvolvida. É fundamental, também, que o profissional mantenha proximidade com a família, a fim de estabelecer estratégias favoráveis para o bom desempenho do aluno.

3.5.3 Formação continuada do professor na perspectiva inclusiva: analisando a construção formativa

Um dos desafios encontrados na inclusão de alunos com deficiência é a falta de preparo dos professores da sala de aula regular. A ausência de conhecimento e capacitação necessária faz com que esses profissionais possam, eventualmente, desenvolver preconceitos em relação ao ensino inclusivo, pois se sentem despreparados e incapazes de realizar uma intervenção pedagógica eficaz. Ser professor em uma sala de aula heterogênea exige atenção não apenas aos déficits de aprendizagem, mas também aos comportamentos culturais e aos problemas psicológicos enfrentados pelos alunos. Isso traz ao professor não só a demanda de ensinar, mas também a responsabilidade pela formação global do educando. Diante desse

cenário, é difícil exercer um papel de excelência, especialmente em relação às particularidades de cada indivíduo, incluindo aqueles com deficiência. A Declaração de Salamanca traz uma visão otimista ao propor, segundo as pesquisadoras Márcia Marin e Patricia Braum, que “todos podem aprender juntos, independentemente de suas condições individuais, sociais, culturais, limitações e deficiências.” (Marin; Braum, 2013, p. 49 – 50).

Ao longo dos anos, desde essa declaração, presenciamos avanços significativos. Contudo, é evidente que ainda estamos trilhando o caminho, e nesse percurso, haverá tanto êxitos quanto fracassos na forma de organizar propostas que viabilizem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Entretanto, é preciso agir rapidamente, coparticipar ações e colaborar, pois uma escola não se constrói apenas com uma turma e um professor. A participação coletiva é essencial para atender às demandas apresentadas. Afinal, como já disse Helena Antipoff: "ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem" (Antipoff, 1992, p. 403).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 assegura aos professores uma formação docente especializada: "professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996, p. 44). Se o número de alunos com deficiência, TEA ou Altas Habilidades exceder o quantitativo de professores capacitados para atender esse público, devem-se propor estratégias para garantir o cumprimento das legislações que asseguram esse direito.

Sabemos que a realidade do professor no Brasil não é de ensino exclusivo. Portanto, esperar que o professor se volte à pesquisa a cada nova perspectiva não parece uma solução óbvia. Dessa forma, é fundamental que as capacitações promovidas pelo poder público forneçam subsídios que amparem e assegurem que os alunos com deficiência sejam estimulados, assim como os demais, dentro de seus paradigmas e dilemas, sempre aprendendo.

"Toda conquista implica em preparação, intencionalidade e em tomada de posição. Por isso, é preciso planejar" (Zanata, 2014, p. 1). E esse planejamento vai além de definir estratégias na sala de aula; ele deve começar nas secretarias de educação dos municípios e estados, com o objetivo de elaborar formações e estabelecer rotinas que permitam aos professores um melhor desempenho em sala de aula. O planejamento é a base de tudo. Sabemos que cada aluno tem seu tempo e sua individualidade, mas, encontrando boas técnicas, podemos adaptá-las ao perfil de qualquer aluno. Portanto, antes de tudo, é necessário capacitar o professor para que ele possa estabelecer as melhores estratégias para a formação

integral do educando. Essas capacitações devem envolver todos os profissionais que atuam na esfera educacional, de modo que estejam preparados para atuar de forma eficiente e colaborativa, promovendo adaptações, adequações e diferenciações diante de qualquer estudante.

Um professor sem capacitação é um profissional sem seu instrumento facilitador do conhecimento. É necessário ter acesso a regras, parâmetros e ferramentas que potencializem o processo de mediação entre os professores e os alunos, com e sem deficiência. Além disso, é essencial conhecer os aspectos socioculturais da comunidade em que a escola está inserida, a fim de criar ações pedagógicas que mediem esses processos. Coll, Marchesi e Palacios afirmam que:

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos (Coll; Marchesi; Palacios, 2004, p. 44).

No texto “Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural”, Maria Cecília Góes destaca que:

No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura (Góes, 2002, p. 99).

Somos seres mutáveis e, a cada acontecimento ou situação que parece nos limitar, não nos estagnamos. Ao contrário, isso nos faz enxergar uma perspectiva diferente da que era comum até um tempo atrás. Assim, como afirma Vygotsky em sua teoria da defectologia (2022), a sociedade estabelece um padrão sem deficiência, e todo ser humano que está fora desse padrão parece não se desenvolver. No entanto, se começarmos a pensar em um padrão que leve em conta a diversidade da realidade humana, poderemos alcançar a tão sonhada evolução.

Basta considerar um ser humano sem deficiência que passa por um forte trauma. A rotina que antes parecia aceita pode não ser mais considerada diante dessa nova realidade,

gerando a necessidade de um plano B. Da mesma forma, a regra para um indivíduo com deficiência se aplica: é necessária uma mudança de paradigma para que ele possa desenvolver situações favoráveis dentro da sociedade. Portanto, limitar uma pessoa com deficiência é privá-la da possibilidade de desenvolvimento.

Embora o ser humano possa cortar carne ou tecido com os seus dentes ou com suas mãos e unhas, ele pode fazê-lo com mais precisão e facilidade com uma faca ou uma tesoura; de fato, os instrumentos permitem aos seres humanos a sobrevivência, a adaptação e a transformação do envolvimento. Com eles, o domínio do comportamento foi facilitado e prolongado, o ganho de independência e de perfectibilidade foi alcançado e a obtenção de formas superiores de desenvolvimento cultural e cognitivo foram possíveis (Fonseca, 2018, p. 16).

Da narrativa mencionada acima, podemos facilmente fazer uma analogia com a formação do professor. Um profissional sem formação é como um ser humano pré-histórico, tendo em vista que, sem os instrumentos necessários, corta a carne ou tecido com os próprios dentes. Mas, quando esse indivíduo é lapidado na sociedade, com instrumentos adequados, o corte é mais refinado. Assim também é para o professor; pois, sem formação e tampouco materiais adequados para lecionar na sala de aula, é como cortar a carne com os dentes, é ter um contato menos adequado por não ter a formação específica. Entretanto, essa questão é sanada quando as instituições proporcionam não só capacitação adequada para cada realidade, como também instrumentos de trabalho mais específicos e direcionados para cada aluno. Isso proporciona ao profissional de sala de aula um trato mais refinado e adequado para com seus alunos, tornando assim a aprendizagem mais aderente a propostas inclusivas na sociedade de modo geral.

Em uma classe comum, se eu coloco um estudante com dificuldade em parceria com aquele que tem uma agilidade de pensamento, eu desenvolvo nessas crianças pelo menos uma ação positiva para cada. A criança com dificuldade se sente acolhida e presta mais atenção, condicionando seu corpo e cérebro para acomodar aquela aprendizagem. Quanto à outra, com mais agilidade de pensamento, sente-se encorajada e feliz por ajudar. A inserção de um aluno com deficiência no meio social comum a todas as crianças faz com que a criança com deficiência se sinta acolhida, abraçada, não limitada e, assim, confortável a utilizar uma linguagem inter e intrapessoal.

Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio

sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostra-se mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (Góes, 2002, p. 100-101).

Segundo Vygostky (2022, p. 31), “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.”. Limitações não podem ser vistas como barreiras na aprendizagem; sempre há um caminho adequado para cada criança em seu desenvolvimento. Como diz Freire (1992, p. 63), “[...] ensinar não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.”. Somos seres únicos e em nossa unidade temos fatores externos comuns. Assim, compreendemos que o papel do professor é identificar a personalidade de cada indivíduo, além de suas particularidades físicas e mentais, apropriar-se do comum real dele a fim de intervir com mais significado. Desta maneira, a aprendizagem será consolidada, a raiz não será perdida e a fluência das ações não acarretará contratempos no seu processo de ensino-aprendizagem. Rodrigues destaca que:

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A educação inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores (Rodrigues, 2006, p. 306).

É imprescindível que haja, no poder público e nas escolas, uma percepção mais atenta à formação continuada, com o intuito de capacitar o professor para que sua rotina não seja focada no compromisso de ministrar conteúdos de forma mecânica, mas que haja um fortalecimento do que cada aluno traz de experiências e que o aluno não sinta que seu conhecimento comum seja descartável ou que o conhecimento acadêmico seja algo inalcançável. Na formação docente, o conhecimento estabelecido sobre as diversas formas de deficiência e seus aspectos técnicos não é suficiente para lidar com as situações reais encontradas em sala de aula. A relação estabelecida não é entre professor e deficiência, mas sim entre professor e aluno, este portador de subjetividades que exigem um olhar e prática

mais ampla, que lhe permitam autonomia e efetividade na relação ensino-aprendizagem. Machado aborda que:

Essas modalidades de formação para professores do ensino regular devem ser revistas, de forma que atenda os princípios da inclusão escolar. Não haverá necessidade de enfatizar aspectos clínicos e especializados da deficiência, como há muito tempo temos feito, mas teremos de buscar estudos que levem a uma profunda revisão das práticas pedagógicas, acompanhada de estudos teóricos inovadores e atualizados (Machado, 2009, s. p.).

Com todos os dados apresentados na parte científica, fica clara a importância do tema proposto, pois foi possível notar um paralelo que infelizmente ainda norteia nossa sociedade. A dificuldade apresentada por um povo que ainda resiste não só pelo que está estigmatizado em sua história, mas também por serem pessoas com deficiência intelectual que vivem em um quilombo. A pesquisadora utiliza métodos técnicos para melhor apresentar políticas da educação especial na perspectiva inclusiva e assim tentar minimizar os problemas de uma classe que enfrenta diversas barreiras em seu dia a dia. A investigação crítica em uma formação reflete ativamente no engajamento de melhorias para os alunos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando em consideração todos os dados coletados, que se deram por meio de observação in loco, planos de AEE das alunas com Deficiência Intelectual, e entrevistas que foram produzidos e disponibilizados por cinco docentes que participaram da pesquisa em comento, no quilombo localizado na Zona da Mata Norte, em Pernambuco, percebemos que a sala da educação infantil é muito pequena e não comportaria uma cadeira de rodas junto com o número de alunos matriculados. A escola só tem um banheiro acessível, apesar de possuir 15 salas. Caso o aluno estude no andar superior, ele terá que se deslocar para o banheiro do térreo todas as vezes que precisar. Outro aspecto excludente é a não existência de um parque de diversão para a socialização das crianças.

A autora do presente estudo, como professora efetiva do município onde foi realizada a pesquisa e pesquisadora na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva, percebe que, atualmente, a única formação dada aos professores neste município é na área de Alfabetização e Letramento. Assim, as crianças/adolescentes com deficiência intelectual têm sido negligenciadas pelo poder público municipal, que não oferece aos professores das salas regulares o suporte necessário para o acompanhamento deste público. Observamos também que a escola em questão não dispõe de recursos pedagógicos para que o professor de sala regular possa mediar a interação dessas crianças com seus colegas. Além disso, sua infraestrutura deixa a desejar, visto que não há rampa de acesso no portão de entrada para os alunos que utilizam cadeira de rodas, e, apesar dos degraus iniciais serem baixos, a criança só terá acesso ao prédio com a ajuda de terceiros ou com muito esforço.

Assim, compreendemos que na escola onde foi realizada a pesquisa existem barreiras arquitetônicas que dificultam o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência. Em relação à Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde foi realizada a pesquisa, existe nela um quadro branco, uma mesa redonda com quatro cadeiras, um armário, um computador, um estabilizador, uma impressora a laser, um scanner, um teclado com colmeia, um mouse, uma caixa amplificadora com microfone, retroprojetor e alguns recursos pedagógicos que, infelizmente, não atendem às necessidades educacionais de todos as alunas que frequentam tal espaço pedagógico. Observamos também que a referida SRM é sempre decorada de acordo com o projeto vivenciado na escola naquele momento, tornando-se uma aliada da escola a fim de promover a inclusão.

As normas que dispõem regras sobre como deve ser a estrutura e o mobiliário de instituições públicas para realizar o efetivo acesso deste público foram atualizadas apenas em

2020. Como o prédio da escola pesquisada foi criado em 2015, é indispensável a investigação real de que a escola atende a todos os requisitos estabelecidos por lei.

Dito isso, o município onde foi desenvolvida a pesquisa rege-se pelo amparo da Portaria nº 215/2022 e, dentre suas diretrizes para o planejamento municipal, destaca-se o Art. 2º: “A Educação Especial é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (Goiana, 2022, p. 2). No entanto, a realidade de muitas escolas do município é que o PPP não é revisto anualmente. A última atualização foi feita em 2015 e, portanto, encontra-se em constante defasagem, além de não abordar tópicos transversais que não sejam diretamente ligados às diretrizes da Secretaria de Educação do município. Isso faz com que os problemas surgidos ao longo do ano na comunidade não sejam considerados, o que impacta diretamente a realidade dos alunos com deficiência, prejudicando seu desenvolvimento no que tange à aprendizagem.

4.1 A entrevista em foco: categorias analisadas

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e sua análise foi realizada a partir da técnica de Laurence Bardin, recomendada para pesquisas de cunho qualitativo. O método de pesquisa qualitativa foi selecionado porque, para obter bons resultados, é necessária a união entre “o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo” (Ludke; André, 1986, p. 4). Além disso, permite um olhar individual para as angústias de cada pessoa envolvida, proporcionando o levantamento de dados completos que, juntamente com a pesquisa bibliográfica, pode trazer reflexões importantes para colaborar com a inclusão de alunos com deficiência intelectual, o olhar diferenciado do professor e a socialização eficaz desses alunos.

O trabalho seguiu as etapas direcionadas por Bardin, a fim de fornecer detalhes que enriquecessem a pesquisa e contribuíssem para a produção do produto educacional. Analisamos minuciosamente cada uma das entrevistas sob o olhar voltado aos alunos com deficiência, entrevistando profissionais diretamente ligados aos discentes, mas com vivências distintas, e, portanto, com olhares diversos. Realizamos recortes das entrevistas destacando os pontos que julgamos importantes para traçar um perfil ideal para a construção do produto educacional que suprisse as demandas das três esferas profissionais e agregasse à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Selecionamos as seguintes

categorias: 1) Pensamento de inclusão da escola; 2) Ensino colaborativo; 3) Valorização da cultura e questões étnico-raciais trabalhadas com alunos com deficiência intelectual.

A contribuição teórica escolhida para convergir com as falas dos profissionais colaboradores da pesquisa está relacionada aos temas de inclusão, interseccionalidade e formação de professores. Buscamos criar um elo entre o pensamento prático e as teorias abordadas, bem como registrar nossas interpretações sobre a educação escolar quilombola em Pernambuco e como ela pode ser mais acessível.

4.1.1 Direcionando caminhos para uma inclusão da escola: a voz dos participantes

Em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006, o Brasil, com o intuito de selar o compromisso com o que foi discutido, promulgou o Decreto nº 6.949/2009, que assegura o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2009b).

Ao realizar as entrevistas, um dos questionamentos foi sobre o pensamento do processo de inclusão na escola. A pergunta foi a seguinte: **Quais ações a escola vem adotando para promover a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual?** Cada entrevistado expôs seu ponto de vista, contribuindo para a análise das vivências na escola quilombola localizada na Zona da Mata Norte, em Pernambuco, e suas demandas.

Vê só, eu não vejo muitas ações não. Acho que essa parte ainda dá muito fechada. Eu costumo dizer na minha opinião que a inclusão ela não aconteceu ainda, as crianças estão inseridas na sala. Não se tomaram a proporção, não pararam para pensar que incluir não é botar na sala é fazer aquela criança está inserida naquela comunidade e está dentro daquela comunidade, ocupada, ocupando realmente o espaço (Rainha Nzinga – P1).

Menina, a professora itinerante lançou várias propostas, né? Que isso aí já vem diretamente na secretaria de educação para que os próprios professores possam trabalhar em cima dessa normativa aí. Como você sabe que teve na semana da pessoa com deficiência, né? Mas só que tem nesse feriado, foram desmanchadas várias ações, tem movimentos que tem trabalho manual e tem os trabalhos que a professora itinerante faz, com ela que a gente não vê, o aluno que estuda pela tarde é atendido por essa professora pela manhã e quem estuda pela manhã é atendido por ela pela tarde, aí é uma forma que eu não posso dizer por estar no contraturno (Guerreira Daomé 1 – P2).

Eu não vejo não isso aqui acontecer, não, né? A única coisa que acontece mesmo é só a sala de aula mesmo para ele ter acesso à escola, né? Viver a vida dele normal junto com todas as crianças, brincadeira, recreio e

educação física em tudo ele faz parte de todos, só isso aí (Guerreira Daomé 2 – P3).

Eu acho que deveria oferecer, mas a assistência assim, estilo palestra para chamar os pais para tentar fazer com que eles identifiquem também no filho essas dificuldades porque são poucas praticamente a gente só vê esse tipo de ação na semana da pessoa com deficiência que é justamente agora nesse mês de setembro (Maria Quitéria – P4).

A escola em si não tem feito nada, o município tem professores eu chamo de professor itinerante da educação especial que não é mais esse nome. A nomenclatura é outra, mas que só dá um apoio aqui na nossa escola dois dias, existem escolas que eles dão apoio semanal e nossos alunos mereciam o apoio semanal (Maria Camarão – P5).

Ao analisarmos as falas dos profissionais de educação (AEE, professor de turma regular e profissional de apoio escolar), percebemos que a escola só se preocupa em desenvolver um projeto voltado a esse público durante uma semana, na ocasião do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 11.133/2005. Assim, percebemos que a escola apenas realiza ações quando é obrigada a apresentar resultados à Secretaria de Educação. Dessa forma, cabe aos profissionais de educação trabalhar com o tema ao longo do ano, caso seja conveniente para eles.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Em seu Art. 1º, reforça-se a ideia de que é dever do Estado, no que diz respeito à educação das pessoas público-alvo da educação especial, garantir as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2011, s. p.).

Como será possível garantir igualdade de oportunidades se a escola não realiza planos de ação que dialoguem com a realidade dos alunos com deficiência? A Secretaria de Educação do município em questão não oferece formação para seus professores nessa área de interesse, e a escola tampouco se preocupa em planejar ações colaborativas entre seu corpo docente. Embora a professora do AEE faça esforços para dialogar com os professores da sala regular e os profissionais de apoio escolar que acompanham as crianças, essas ações individualizadas não conseguem maximizar o impacto na vida desses alunos. Por isso, a meta de inclusão, já prescrita em lei, não está sendo alcançada nesta escola.

A professora do AEE Rainha Nzinga nos informou que o MEC enviava recursos, como caixas táteis e lupas, para alunos com baixa visão, além de tesouras adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida. Contudo, a partir de 2012, as escolas passaram a receber uma verba que é dividida entre custeio e capital, cabendo à comunidade escolar decidir sobre a utilização desses recursos. Jogos pedagógicos foram adquiridos para a sala de recursos, como bengalas e materiais para trabalhar o braille, embora no momento não haja alunos com deficiência visual.

A professora Guerreira Daomé 1 informou que, embora existam materiais disponíveis, eles ficam apenas na sala de recursos, sob a responsabilidade da professora do AEE. São três profissionais atendendo a mesma criança, mas docente precisa desenvolver seu próprio material, pois até o momento da entrevista a escola ainda não havia repassado nenhum material de apoio ao profissional de apoio escolar ou à professora da sala regular. A professora da sala de recursos cede o material se solicitado previamente, desde que não vá utilizá-lo no dia, mas como ela comparece apenas duas vezes por semana, isso inviabiliza o uso frequente dos recursos.

Já a professora Maria Quitéria, da sala regular, destacou que, além da falta de ações promovidas pela escola, há poucos recursos disponíveis para trabalhar com esse público. Ela ressaltou que os materiais existem apenas na sala de recursos, e os professores da sala regular não têm acesso a eles. Para a área de linguagem, por exemplo, há apenas um alfabeto móvel, que está desgastado pelo uso contínuo ao longo dos anos. Quando há necessidade de outros materiais, a professora informou que muitas vezes precisa confeccioná-los por conta própria, pois o município não oferece suporte. Quando questionada sobre quais seriam os poucos recursos disponíveis, a professora nos informou que, além do alfabeto móvel, possuía jogos pedagógicos com números e formas, e que, por vezes, quando queria fazer algo diferente, muitas vezes teria que trazer os materiais de casa.

A professora Maria Camarão, que trabalha com o Ensino Fundamental II e a EJA, foi enfática ao afirmar que, para esses alunos, não há recursos disponíveis para os professores da classe comum. Ela informou que os alunos só têm acesso a materiais diferenciados quando estão na sala de recursos.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu Livro I, Parte Geral, traz disposições sobre as barreiras enfrentadas por este público. No Art. 3º, podemos observar:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outro (Brasil, 2015, s. p.).

Das barreiras listadas na lei acima citada, destacamos as “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.” Diante da leitura da lei, reforçamos a importância de estreitar a comunicação entre todos os profissionais que lidam com as crianças e adolescentes com deficiência. Percebe-se que a escola espera que a Secretaria de Educação elabore todas as ações, os professores sentem-se perdidos diante de um novo público-alvo, e a professora de AEE tem o tempo limitado na escola, prejudicando, assim, o aluno.

A escola parece estar inerte quanto à inclusão escolar. Além disso, durante a pesquisa, também foi verificado que essa comunidade escolar passa por uma transição no conselho escolar, e, por isso, a verba está suspensa até que os trâmites legais sejam resolvidos, dificultando ainda mais a compra de materiais de apoio a serem trabalhados pelos profissionais.

4.1.2 Traços de um ensino colaborativo

Sobre o ensino colaborativo, as profissionais (AEE, professora de sala regular e profissional de apoio escolar) da escola onde foi realizada a pesquisa demonstram, em suas respostas, uma visão unânime: os professores da sala regular interagem pouco, apenas quando necessário, e os profissionais de apoio escolar sempre esperam orientação da professora de AEE. Esta, por outro lado, sente que a maioria deles vê a sala de recursos como um ambiente de reforço escolar. Os dados para esta categoria foram obtidos a partir da seguinte pergunta, direcionada às professoras de sala regular, profissionais de apoio escolar e à profissional de AEE, respectivamente: **Qual ação é desenvolvida em parceria com a profissional do AEE?**

A professora de AEE veio com um desabafo:

As pessoas precisam aprender que o AEE não é um reforço escolar, ele nasceu da necessidade de ajudar aqueles alunos com deficiência. Quando o aluno vem, a gente faz uma anamnese e a gente faz um PAEE que é um plano individualizado para cada aluno, então depois a gente vai trabalhar as necessidades daqueles alunos, como eu falei no início não é um reforço escolar que muitas pessoas pensam que mandam as crianças daqui para a gente fazer um reforço escolar tanto é que é pedido para ser feito no contra

turno justamente para não atrapalhar a criança dentro da sala, mas existe casos e casos que acaba que a gente acaba por tirar da sala de aula então aqui na sala de AEE, a gente vai dar condições da criança aprender mais de forma lúdica mas a gente não vai trabalhar conteúdo porque o professor de AEE não é conteudista, conteudista é professor da sala, por isso que se bate na tecla que o aluno não é do AEE, ele é da escola e do professor, quando se vem um auxiliar para sala de aula o aluno não é do auxiliar, o aluno é da professora, toda atividade é a professora que tem que elaborar, a função do auxiliar é conduzir aquela atividade e no AEE a gente busca meios para que ele chegue nesse conteúdo de uma forma mais prática para que eles consigam.

É necessário que se faça, né? É preciso que se pare um dia, como já tá proposto, a coordenadora chamou e foi proposto que a gente vai parar justamente para a gente ir lá e elencar estas situações, porque muitas pessoas vêm o AEE, tipo assim: Ah trabalhar no AEE é muito bom porque não faz nada só brinca, mas toda brincadeira ela é direcionada, ela não se brinca por brincar, ela tem um objetivo. Entendeu? (Rainha Nzinga).

Já os demais profissionais, quando questionados sobre essa parceria, relataram as seguintes informações:

Justamente, é sim, porque eu tenho que passar para ela aí eu mostro como é que tá desenvoltura dela (criança) a professora itinerante e daí a professora me passa novas dicas e como eu devo trabalhar a mais para avançar mais ainda, quer dizer, para tirar aquela dificuldade que ela tá ainda, aí como a professora já tem mais conhecimento do que eu, aí a professora me dá novas dicas aí a gente tem que trabalhar em conjunto (Guerreira Daomé 1).

Assim, quando ele vai para lá (sala de recursos) eu acompanho ele e fico lá, vejo ele fazendo as atividades, agora fora, eu só faço o que eu tenho acesso, né? Na sala de aula eu tiro ele um pouquinho, trago aqui para o salão, aí eles se junta com outro menino, o outro menino sempre dá/traz algum brinquedo, alguma coisa dele, aí ele fica brincando com ele aqui, mas ele não traz nada e na sala eu não tenho (Guerreira Daomé 2).

Muito pouco, geralmente a gente faz na semana da pessoa com deficiência e só (Maria Quitéria).

Não muitas, assim, quando, dependendo do aluno, porque nós temos três nesta sala, porque o que a professora (AEE) estiver trabalhando com ele, ela passa pra mim e eu dou continuidade, mas as nossas atividades geralmente são para cobrir, de coordenação, ela cobre os numerais, dessa aluna específica (com deficiência intelectual), né?! Ela cobre os numerais, o nome dela, palavras pequenas ela consegue ligar pela semelhança como as figuras geométricas também que ela trabalha, é o máximo que fazemos (Maria Camarão).

Sabemos que o trabalho em equipe proporciona a ampliação de ideias e a força necessária para lidar com eficiência com qualquer situação. Está previsto em lei que as funções do professor especialista incluem “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais” (Brasil, 2001, s. p.). Quanto ao professor do ensino regular, a mesma resolução orienta que ele deve “atuar em equipe, inclusive com professores de educação especial”. Contudo, parece ser bastante difícil cumprir essa lei nesta escola, pois não há orientações claras sobre o momento em que esses profissionais podem se reunir e dialogar. Além disso, a presença limitada da profissional de AEE, que comparece apenas dois dias por semana, restringe sua atuação à sala de recursos, fazendo com que orientações sejam passadas pelo WhatsApp, fora do seu horário de trabalho, ou retirando os alunos de suas salas de aula.

Cabe também ao professor da sala regular preparar suas aulas com planejamento e observação minuciosa de seus alunos, traçando objetivos que facilitem sua aprendizagem e interação com os demais. Além disso, o professor deve diversificar seus métodos e técnicas, adaptando-os aos diversos níveis de aprendizagem. Por fim, é fundamental manter um bom relacionamento com as famílias dos alunos, oferecendo orientações de como realizar as atividades enviadas para casa. Um trabalho bem-sucedido exige que todos os envolvidos colaborem para o bem comum dos alunos.

É preciso que a gestão seja acolhedora e promova a socialização de todos os profissionais, atualizando o PPP, incluindo orientações de capacitação para os professores sobre como agir para promover uma educação emancipadora. Projetos, atividades e rodas de conversa com a profissional de AEE deveriam ocorrer, ao menos, a cada bimestre, com o objetivo de contribuir para a formação global de todos os alunos, com ou sem deficiência, pois, afinal, a educação deve ser inclusiva para todos.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (Sage, 1999, p. 138).

A ausência dessas relações, mencionadas pelos profissionais de educação entrevistados, contribui para um cenário de mera integração dos alunos, sem que haja a inclusão efetiva prevista pelas legislações discutidas ao longo desta pesquisa. É necessária a mediação, obedecendo à escala hierárquica da escola, para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, pois “a cognição é, primeiramente, de origem social, ou seja, interpessoal, e só depois se internaliza e se torna intrapessoal” (Fonseca, 2018, p. 20).

4.1.3 Valorização da cultura e questões étnico-raciais trabalhadas com alunos com deficiência intelectual

Sabemos que o Brasil tem uma dívida histórica imensa com a população negra e que o currículo deve nortear ações que favoreçam a função social dentro de um consenso ético. Também é notório que, politicamente, os últimos anos foram desastrosos no que se refere ao respeito às diferenças, embora também tenham gerado intensos movimentos de protesto. Como educadores, podemos expandir o conhecimento e garantir que ética, respeito e valorização de todos sejam promovidos. “Se a conduta de um povo democrático deve ser confiável e harmoniosa, seus membros precisam pensar e sentir de modo semelhante” (Silva, 2004, p. 45). Sendo assim, e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Silva, 2004, p. 42).

Indicamos então que os profissionais de educação entrevistados explicassem: **Como costumavam trabalhar com questões étnico-raciais em sua sala, sobretudo com alunos com Deficiência intelectual na Escola do município da Zona da Mata Norte de Pernambuco?** Alcançamos as seguintes respostas:

Não muito, até porque a maioria deles não tem esse entendimento, não vão fixar nem dialogar nesta temática. Entendeu? (Rainha Nzinga).

*A gente só tá a um mês, né!? Muito pouco para isso, mas essa semana vai ser a semana do Malunguinho (líder quilombola celebrado pela comunidade) Jéu até tenho atividade, mas eu tava achando que é muito cedo para trabalhar comigo, ela primeiro precisa ver, eu acho que ela é mais para ver gravura nesse momento em relação a coisa africana porque eu não vou falar para ela algo que ela não vai entender agora, eu posso mostrar para ela a cor de uma e a cor de outra e dizer que ali é diferente só na cor mas é igual por dentro, todo mundo é igual. Daí ela vai saber, porque ela nota; ela pega no meu cabelo e pega no dela e o dela vai com o cabelo todo cacheado, todo dia. Quando ela vai a irmã dela faz o cabelo bonito. Quem foi que fez? Ela pega no meu que tá cacheado também aí eu pergunto a ela e assim ela vê a diferença, ela viu a menina com cabelo chapeado lá na escola, ela pegou os dela ficou passando dedo no cabelo da menina, aí ela nota que o dela é diferente da menina e assim para a *Jam agora no momento tem que ser uma coisa física para mostrar para quem palavras,*

porque não adianta a gente chegar falado Malunguinho e explicar como é porque ela não vai entender e não vai assimilar agora no momento, agora se a gente mostrar para ela, vai ser melhor trabalhando com ela mostrando a realidade, juntar duas pessoas ou dois objetos, seja lá como for para a gente trabalhar, mostrar pra ela vai ser melhor do que explicação, a explicação assim pessoalmente de que escrito, escrito ela não vai entender não! É pouco tempo para ela assimilar, vai ser difícil (Guerreira Daomé 1).

*Nunca falei sobre isso com ele não viu! Nunca! (Guerreira Daomé 2)
Discuto, e eles são tranquilos para lhe dá com isso, eles são bem respeitosos, pois é pregado muito na sala de aula o respeito a igualdade (Maria Quitéria).*

NÃO (bem enfático), até porque devido a deficiência eles não têm, eles não têm condições de compreender, pelo menos dentro dessa realidade que a gente tem aqui né, eles não conseguem compreender (Maria Camarão).

Analisando os dados coletados, notamos que, em relação aos alunos com deficiência intelectual, as profissionais entrevistadas têm opiniões divergentes. As professoras Guerreira Daomé 1 e Rainha Nzinga acreditam que, com esse público, a melhor abordagem é trabalhar de forma prática, para que eles possam observar e chegar às suas próprias conclusões. Por outro lado, as professoras Guerreira Daomé 2 e Maria Camarão afirmam que não costumam trabalhar essa temática, pois a consideram complexa demais para o entendimento desses alunos. Já a professora Maria Quitéria deu a entender que aborda o tema apenas sob o ponto de vista do respeito às diferenças.

De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (CONAE, 2010, p. 131).

No município em questão, não há nenhuma lei específica que formalize a educação quilombola. No entanto, ele adota algumas medidas relacionadas às culturas vivenciadas na região. Um exemplo disso é o Dia dos Caboclinhos, instituído pela Lei nº 2041/2007, e a Lembrança de Malunguinho (Líder Quilombola), instituída pela Lei 2.294/2015.

No tópico sobre a formação do professor, a CONAE orienta: "c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo".

Esse é mais um aspecto que não tem sido contemplado, evidenciando a falta de repasse de conhecimentos aos alunos sobre sua ancestralidade, diretamente ligada à ausência de incentivos do poder público. Além disso, o documento menciona a necessidade de "f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização."

Como já abordado na fundamentação teórica, nascer negro, com deficiência, e viver em um quilombo, geograficamente afastado do convívio social, faz com que o aluno e sua família sejam estereotipados, influenciando negativamente sua autopercepção. Esse cenário se agrava com a disseminação de uma visão limitada da história dos negros, retratando-os apenas como ex-escravos, o que reforça um sentimento de inferioridade marcado por estigmas. Portanto, é fundamental que seja desenvolvido um material pedagógico acessível e inclusivo, que não subestime o potencial de alunos com deficiência intelectual. Como relembra a professora Luciana Brites, “muitas pessoas ainda acreditam que o aluno com deficiência intelectual é incapaz de aprender, o que não é verdade. Ainda que as crianças com DI tenham atrasos cognitivos, elas são capazes de aprender, desde que a escola e os professores considerem suas dificuldades” (2024, s. p.) Cada aluno tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e compreensão, por isso, é necessário observar e entender sua percepção do mundo. Ainda de acordo com Brites (2024), é vital que o docente acredite na capacidade que o aluno com deficiência intelectual tem para superação de limites. O conhecimento sobre o aluno - quem ele é, seus gostos, suas restrições, suas habilidades e dificuldades – torna-se a forma mais fácil de dar sentido ao processo de aprendizado. Dessa forma, haverá uma real compreensão, e o papel do professor será cumprido com êxito.

A professora Guerreira Daomé 2 enfatiza que o aluno que ela acompanha se identifica bastante com jogos digitais, sendo essa a única atividade em que ele se engaja de maneira fluida, com o apoio da professora do AEE. Esse relato nos leva a questionar como a escola tem sido omissa ao não utilizar os tablets disponibilizados durante o ano letivo, em função da pandemia, para criar projetos e rotinas de apoio escolar. Em contrapartida, a Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade de Pernambuco (UPE), promoveu apenas uma formação, e os professores relataram que a plataforma era confusa, tanto para docentes quanto para alunos.

Diante disso, com base na legislação geral e, em especial, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143/2003 e pelo Decreto nº 6.040/2007 (Brasil, 2007), que institui a Política

Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012, têm por objetivos:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012, p. 4)

A ausência de formações contínuas e de discussões sobre essa temática torna difícil que o professor se aproprie dessas demandas. Em diálogo com a professora Guerreira Daomé 2, ela revelou que, como profissional de apoio escolar, participou de apenas duas formações no ano sobre educação especial. Segundo ela, "passaram tudo o que a gente precisava saber sobre como trabalhar com eles, como lidar com eles na escola", mas nada foi abordado sobre as questões étnico-raciais. Não há como promover uma política inclusiva sem ações que incentivem o conhecimento e a autoafirmação desses estudantes. A intenção da escola deve ser capacitar os alunos na busca por sua ancestralidade.

4.2 Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Durante a entrevista, pedimos que cada profissional, em sua área de atuação, opinasse sobre o que seria eficaz para uma boa produtividade no ensino de alunos com deficiência intelectual. Reunimos aqui as falas desses profissionais, visto que estão na prática diária enfrentando desafios sem muitas informações para superar as barreiras existentes na escola.

Que fosse feito um estudo, ou um aprofundamento ainda mais para que as pessoas se apropriassem da questão e tratassem de forma correta o que não acontece ainda (Rainha Nzinga).

Mais credibilidade para o professor, esse professor que eu falo não só os professores do AEE é os professores regulares também por quê não é só o apoio que fica com aquela criança, o professor de sala ele atua também com aquela criança que tem aquela sua particularidade e a sua dificuldade, então deveria ter mais formação, eu acho que a secretaria de educação deveria ter mais formação para o professor voltada para este público do AEE, porque são alunos especiais e são alunos importantes, eles são alunos que geram dinheiro pra escola, eles são público diferenciados... Tem sala de aula que tem dois alunos que precisam de acompanhante e as vezes só tem um (acompanhante) aí um tá acompanhando e o outro não tá, e quem tá acompanhando aquele outro? Não é a professora? Então a professora precisa, porque a gente sabe que tem professor que fez apenas o magistério,

não fez nenhum curso e não tem nenhuma formação em educação especial, então o professor precisa ser qualificado para esta área (Guerreira Daomé 1).

Assim, eles na sala com todo mundo é bom, mas se tivesse uma sala específica pra eles poderia não ser nem a semana toda né duas ou três vezes com a sala normal e uma que acredito que duas vezes ou três mesmo colocar ali naquela sala, aí vamos ver, né!? Com jogos, um professor, aí a gente só via se ele acha fácil de entender, o que realmente é o processo dele, como trabalhar com ele, né!? Porque assim na sala de aula ele tem que viver o que os outros alunos vivem, né!? Ele não consegue acompanhar, mas tem que acompanhar, aí numa sala de aula específica pra eles (Gerreira Daomé 2).

Mais informação pro professor, para os pais, pois, tem professor que chega e não sabe, é muito pincelado, é muito por cima, se você não for a fundo, não quiser buscar, pro professor e para os pais, porque as vezes o professor não sabe nem como chegar no pai pra dizer alguma coisa, e não é culpa dele, é porque o Estado ou a Prefeitura não oferece um curso, não oferece uma graduação, um minicurso, um curso técnico, algo desse tipo (Maria Quitéria).

Um professor de apoio em sala de aula, muito necessário. Um professor itinerante (AEE), ele deveria estar na escola os dois horários todos os dias, era muito necessário. Também conseguir o laudo para que pudesse ser trabalhado de forma mais delimitada a deficiência para a gente poder tentar e também o município favorecer aos professores, de modo geral, para que nós pudéssemos ter conhecimento e vê como a gente ia trabalhar, porque mesmo a gente fazendo uma especialização de educação inclusiva, não é a mesma coisa, porque a realidade é outra, acho que basicamente isso aí já ajudaria (Maria Camarão).

Considerando as falas dos cinco profissionais entrevistados, quatro destacaram a necessidade de informação, sendo que um dos caminhos mencionados é a formação continuada. Além disso, duas delas apontaram a importância de os alunos serem acompanhados em mais dias no contraturno.

Essa formação é prevista em diversas legislações, como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que, no capítulo IV, garante o direito à educação para estudantes com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015, s. p.).

Quando a lei prevê a formação e disponibilização de profissionais, espera-se que o município e o estado verifiquem sua demanda e assegurem a presença desses profissionais para atender adequadamente todos os alunos, com tempo suficiente para promover a aprendizagem. No entanto, a realidade atual na escola localizada na Mata Norte de Pernambuco é a de que as formações específicas para esse público são oferecidas apenas aos profissionais do AEE e de apoio escolar, ocorrendo apenas duas vezes ao ano, o que gera informações insuficientes sobre como lidar com as demandas dos alunos. Os professores da sala regular relatam que não participam de formações voltadas para essa perspectiva. A profissional do AEE acompanha os alunos apenas dois dias na semana, e não há profissionais de apoio escolar suficientes para todos os alunos que necessitam.

Ante o exposto, podemos afirmar que a formação continuada para todos os profissionais envolvidos é essencial para suas práticas pedagógicas, fornecendo o suporte necessário para a evolução dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, oferecer tempo de qualidade é uma forma de demonstrar o compromisso da escola com seus alunos. Colocar um profissional do AEE para passar apenas uma hora semanal com uma criança é uma forma de mascarar o cumprimento da lei. Essa criança precisa de um acompanhamento contínuo e de ações que valorizem seu tempo, fortalecendo sua busca pelo aprendizado por meio do desenvolvimento de funções cognitivas:

Na **atenção**: seleção, sustentação, distribuição, transformação etc., em suma todos os componentes de input da informação.

No **pensamento**: percepção, organização, processamento, planificação, gestão, retenção, recuperação, recombinação, monitorização, priorização etc., em suma, os componentes de integração e elaboração da informação.

Na **ação**, ou seja, nas suas respostas adaptativas, em resumo todos os componentes de *output* da informação: iniciando, inibindo, antecipando, flexibilizando condutas e estimulando as suas consequências, face a obstáculos, reveses, vicissitudes, adversidades, contrariedades ou erros, autorregulando, portanto, emoções para se adaptar as mudanças do meio envolvente e atingir, com perseverança e automotivação (conação), determinados fins ou objetivos e completar ou concretizar, e não procrastinar, tarefas e finalizar sejam de sobrevivência, de segurança ou de utilidade social (Fonseca, 2018, p. 35).

Dessa forma, fica evidente que, de acordo com as funções mencionadas acima, os profissionais da educação devem utilizar a aplicabilidade legislativa como ferramenta

pedagógica para assegurar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual. Isso não deve ser responsabilidade exclusiva do profissional do AEE, que, em poucas horas, não consegue promover o aprendizado esperado pela rede de educação básica. Com uma sequência técnica de direcionamentos, seria possível estimular o desenvolvimento cognitivo desses alunos, permitindo que eles avancem de forma mais rápida no processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Planejamento esperado no plano de atendimento educacional especializado

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) faz parte do planejamento de todo profissional de Atendimento Educacional Especializado. Ele serve como um norteador de ações que ajudam o profissional a direcionar seu trabalho, exigindo ações focadas na obtenção do objetivo proposto. Neste momento, analisaremos os planos realizados pela profissional para os três alunos com deficiência intelectual, identificando suas características, diagnósticos e objetivos, dialogando com os dados já apresentados na pesquisa.

Este plano deve conter as atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem utilizados e os critérios de avaliação, considerando os aspectos cognitivos, motores e socioafetivos. A proposta de uma educação escolar inclusiva visa possibilitar inúmeras ações, estudando o aluno como um ser individual, com suas particularidades. Em nossa perspectiva, debruçamo-nos sobre a elaboração de estratégias que promovam processos culturais aos alunos com deficiência intelectual. No entanto, ao observarmos cada um deles, percebemos que, além da deficiência intelectual, possuem outras deficiências, como autismo, síndrome de Down e TDAH. A deficiência intelectual é o que une esses indivíduos, mas cada um também possui sua trajetória familiar e aspectos cognitivos que os tornam únicos e diversos. O papel da inclusão escolar é, portanto, permitir a esses seres tão diversos novas oportunidades de acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I, prevê que os estudantes PAEE devem ter assegurados, pelos sistemas de ensino, os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, s. p.). Sendo assim, a escola, ao oferecer atendimento educacional especializado, deve atender às demandas individuais, promovendo ações que possibilitem melhorias no campo da aprendizagem.

Com o objetivo de pesquisar os resultados obtidos no espaço e tempo predestinados pelos planos do PAEE, focamos na análise documental deles e em como poderíamos

aperfeiçoar o planejamento dessas ações, considerando o “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat, Vianna; Redig, 2012, p. 84), além de promover a imersão cultural, diante do aspecto afrodescendente, com mecanismos de aprendizagem social.

e) **Exposição e observação:** os *inexperientes* são expostos a novas experiências de aprendizagem por proximidade corporal e postural com os *experientes*, concebidos como modelos sociais.

f) **Expansão e prolongamento de estímulos:** os *inexperientes* são atraídos para objetos, eventos, rituais ou tarefas e situações-problema por processos e estratégias interativas introduzidas pelos *experientes*, por meio das quais aprendem e recriam rotinas e novas habilidades cognitivas.

g) **Mimetização:** os *inexperientes*, por revelarem uma adaptação especializada para reproduzir mímicas e copiar expressões dos outros (econômicas, ecológicas etc.) para evidência da espécie humana desfrutar de *neurônios-espelho* (FONSECA, 2010) que em termos neuro funcionais suportam a Teoria da Mente da qual falamos antes, por meio da qual ascendem progressivamente a uma *eficácia corporal, gestual, manual, instrumental e vocalizacional*, aproximada da demonstrada, domina e exibida pelos *experientes*. E, por fim:

h) **Imitação:** os *inexperientes* ou *imperitos* por meios da repetição experimental e pela emulação, gestualidade e proprioceptividade associadas e retroalimentadas neurofuncionalmente por circuitos sinérgicos entre a ação, a percepção e a cognição (representação, imagem, retenção etc.), tendem a reproduzir e a propagar os comportamentos e concomitantes estratégias tradicionais dos *experientes* (demonstradores) atingindo por esse mecanismo cognitivo os mesmos objetivos e os mesmos fins. Em síntese, vão-se modificabilizando cognitivamente, para finalmente revelarem, objetivamente, a sua aprendizagem, ou seja, a sua mudança intrínseca do comportamento provocada pela experiência mediatizada a que foram sujeitos (Fonseca, 2018, p. 36 - 37).

Fica claro, portanto, que, segundo a teoria de Vygotsky, bem reproduzida por Fonseca em *Desenvolvimento Cognitivo e Processo de Ensino-aprendizagem*, as estratégias de aprendizagem social por meio de experiências são de extrema importância para a obtenção de um bom plano pedagógico, uma vez que possibilitam melhor mediação no processo de ensino-aprendizagem. O professor tem a liberdade de mediar as diversas situações apresentadas no plano prático, utilizando técnicas mencionadas acima, tornando o trabalho mais assertivo para o fim desejado com o procedimento de aprendizagem.

4.3.1 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Angela Davis

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental I

Deficiência Intelectual, TEA e TDAH**Frequência no AEE:** 1 vez na semana (1h)**Atendimento:** Individual**Objetivo Geral:** Oferecer formas e recursos diferenciados para o aprendizado de conceitos e conteúdos com atividades práticas e concretas.**Objetivos Específicos:** Criar estratégias de aprendizagem durante o processo ensino-aprendizagem de modo que seja garantido o aprendizado da aluna.**Atividades a serem desenvolvidas:**

*Estimular a formação de sílabas simples, partindo da letra do seu nome.

*Reconhecer os números e sua importância

Recursos a serem utilizados:

*Alfabeto móvel;

*Atividades impressas;

*Livros paradidáticos;

*Jogos diversos (memória, dominó silábico, etc.)

Avaliação dos Resultados: Será realizado a cada atendimento por meio de observação, envolvimento e participação da aluna nas atividades oferecidas.**Resultados obtidos/esperados:** Espera-se o envolvimento e participação da aluna nas atividades oferecidas para seu crescimento e avanço.**Reestruturação do plano:** Ocorrerá a estruturação do plano sempre que necessário reformular as estratégias e objetivos as necessidades da aluna.**1) ANÁLISE DO PLANO**

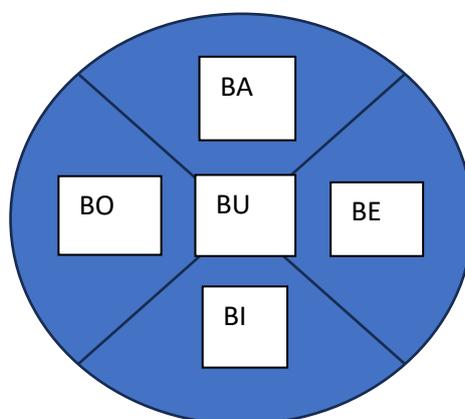
Este plano foi desenvolvido para uma criança com CID F71 – Retardo Mental Moderado, observado em pacientes com QI entre 35 e 49, CID F84.1 - Autismo Atípico, que faz parte de um transtorno global do desenvolvimento e geralmente ocorre em crianças com deficiência intelectual profunda ou “um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo” (Hidoctor, 2024, s. p.), e CID F90 - Transtornos Hiperkinéticos, também conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Diante desse quadro, a professora de AEE buscou, como objetivo principal, proporcionar momentos com recursos diversos, visando oferecer saberes com materiais concretos. No entanto, os recursos escolhidos pela professora foram, em sua maioria, atividades impressas, sem que

ficasse evidente se a aluna possui algum transtorno sensorial, característica comum em pessoas com TEA e TDAH.

As atividades a serem desenvolvidas pela professora não são detalhadas, entretanto, os objetivos traçados sugerem que, na área da linguagem, a criança já possui domínio das letras do alfabeto, mas ainda está em processo de formação de palavras. Já na área de matemática, há a implicação de que a criança não associa os números nem os reconhece.

No plano da professora do AEE, foi colocado que é necessário garantir que a aluna aprenda sílabas simples e reconheça os números. Deste modo, destacamos que a brincadeira 'terra e mar' poderia ser utilizada como ferramenta ancestral para consolidar esses conteúdos, de forma que, por meio de repetição e dinamismo, ela consiga interagir e adquirir conceitos que ainda não aprendeu. O exemplo do emprego da brincadeira pode ser visto na figura 13. Na brincadeira original, é indicado apenas um tracejado no chão para que os pulos obedeam aos comandos, no entanto, a adaptação pode ser realizada como na figura abaixo, onde foi escolhido o formato de pizza para dividir e indicar os comandos.:

Figura 13 - Aplicação da brincadeira "Terra e Mar"



A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) de gravidade moderada, assim como o espectro autista e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, requer lembretes constantes e rotinas adaptadas. Portanto, o uso de post-its pode ser uma ferramenta útil para elaborar quadros que motivem a criança a ter maior previsibilidade, auxiliando-a em conceitos matemáticos como cor e sequência numérica, além de proporcionar segurança e controle sobre sua aprendizagem. Com uma abordagem mais dinâmica, é recomendável que a professora da sala regular utilize o livro paradidático com frequência, envolvendo toda a turma em um processo de reflexão sobre o contexto daquele aluno e sobre

formas de auxiliá-lo. Isso poderá não apenas enriquecer a aprendizagem, mas também desenvolver potencialidades sociais, que farão diferença na vida do educando.

"Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam em impedimentos importantes para a aquisição e uso das habilidades de escutar, falar, ler, escrever, raciocinar ou manejar as matemáticas" (Jardini, 2003, p. 27). O plano do AEE deve considerar que, além da deficiência intelectual, a criança possui dois transtornos que dificultam sua aprendizagem. Com 15 anos e no 5º ano, a estudante já foi retida ao menos três vezes e ainda não adquiriu a capacidade de ler e escrever palavras com sílabas simples ou compreender o sistema de numeração. Como Vygotsky afirmou: "Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado" (2004). O planejamento deve promover atividades que atenuem a dificuldade de raciocínio e abranjam todo o processo de aprendizagem.

Diante das várias repetências, seria preciso que esta criança fosse mais abraçada pela escola em um esforço maior de encontros e adicionando as estratégias de ensino dialogadas no PAEE, em sua sala regular, sendo mais apoiada em adaptações, de modo que a aluna pudesse entender o que é repassado para a turma e nas visitas ao AEE tivesse acesso a atividades mais lúdicas de revisão e fixação de conteúdo, de forma que pudesse absorver melhor os conteúdos ensinados durante os encontros. Atividades propostas com jogos de tabuleiro, cartas e desafios variados.

4.3.2 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Audre Lorde

Turma: EJA - Ensino Fundamental I

Deficiência Intelectual

Frequência no AEE: 2 vezes na semana (1h cada vez)

Atendimento: Individual

Objetivo geral: Oportunizar a aluna a aquisição e desenvolvimento, ampliando a comunicação, interação social e linguagem.

Objetivos específicos: Desenvolver ações no AEE que facilite o acesso da aluna ao conhecimento, promovendo sua autonomia e permanência na escola.

Atividades a serem desenvolvidas: Atividades com recurso concreto de apoio físico e visual.

Recursos a serem utilizados:

*Jogos diversos,

*Alfabeto móvel,

*Jogos de vogais;

*Figuras diversas, etc.

Avaliação dos resultados: O registro da avaliação será contínuo através das observações no atendimento e do desempenho da aluna quanto as atividades realizadas.

Resultado obtidos/esperados: Espera-se que a aluna consiga ao menos conhecer e reconhecer vogais e o alfabeto e também fazer a escrita e leitura.

Reestruturação do plano: Como todo plano de ação, este também é flexível adaptando-se para que os objetivos alcançados caso seja necessário após análise dos resultados se pode programar novos recursos.

1) ANÁLISE DO PLANO

Este plano de AEE foi elaborado para uma aluna que possui CID 10 - F72 (deficiência intelectual grave). A referida aluna tem trinta e quatro anos, é do turno noturno e frequenta a sala de recursos duas vezes por semana, uma hora por dia. Em seu PAEE, o objetivo geral é ampliar a comunicação e a interação social, destacando que essa é uma área de defasagem. A falta de comunicação interfere diretamente no processo de aprendizagem. Além disso, no tópico de "resultados esperados", observa-se que a aluna não consegue reconhecer as vogais, muito menos o alfabeto. Entre os recursos utilizados, não há menção ao uso de música ou vídeos, ferramentas que são fundamentais, pois proporcionam aprendizagem por repetição, especialmente através de rimas, como as encontradas em propagandas que a aluna possa gostar, facilitando a associação de letras e sílabas. O plano, assim como o anterior, não discrimina as ações com detalhes.

No entanto, como o objetivo é ampliar a interação social, a professora, ciente das limitações da aluna, utiliza figuras como meio de comunicação alternativa. Embora falte detalhamento no plano, podemos inferir que essas figuras são empregadas para facilitar o processo comunicativo. Além disso, sugerimos o uso de pranchas de comunicação, um recurso eficaz para pessoas não verbais ou com dificuldades na fala. As pranchas podem ser impressas ou digitais, combinando ilustrações com palavras, e podem ser aplicadas a várias áreas de aprendizagem, como objetos, cores, números e letras do alfabeto, além de expressões que promovem a interação social.

Pelo fato de a atenção emergir no seio da interação e participação compartilhada, o experiente mostra, aponta, enfoca, encoraja e reforça a imitação no inexperiente, a partir da qual a transmissão cultural flui e faz eco entre os dois sujeitos, criando, desse modo, uma intersubjetividade transcendente que se traduz no epifenômeno da aprendizagem humana, gerando, conseqüentemente, uma modificabilidade cognitiva no ser inexperiente, imperito e aprendente (Fonseca, 2018, p. 39).

Dessa forma, o professor experiente facilita o entendimento e a comunicação de alunos com dificuldade de interação social, enquanto o professor inexperiente pode permitir a construção dessa conexão, essencial para que o aluno se expresse da forma desejada. Infelizmente, a falta de tempo dedicado aos alunos prejudica a eficácia no processo de construção do conhecimento. Além disso, a aluna, por estar matriculada na modalidade EJA e no turno noturno em uma escola quilombola, enfrenta dificuldades com o transporte e não tem o acompanhamento de um profissional de apoio escolar, o que é extremamente necessário, dada a gravidade de sua deficiência. Como resultado, a aluna tem frequentado apenas a sala de recursos, faltando frequentemente às aulas regulares.

O inexperiente necessita ser diretamente informado e explicitamente instruído a respeito do que está observando; necessita que se lhe explique, por uma linguagem mediatizada e pedagógica ou por outros meios de comunicação não verbais, como imagens, desenhos, mapas ou esquemas, os diferentes dados alocados ao que está vendo, para melhor captá-los, apreender, descentrar, fixar e compreender (Fonseca, 2018, p. 43).

Nos objetivos, a professora do AEE informou que seria interessante oportunizar à aluna a ampliação da comunicação e interação social. Nada melhor do que utilizar brincadeiras como “Da Ga”, nas quais a professora poderia indicar diferentes comandos a cada rodada, como nomes de pessoas, nomes de animais e sensações, de acordo com as demandas percebidas e as informações fornecidas pela professora da sala regular e pela família.

A condição de deficiência traz desafios que requerem suporte adequado, não apenas para a aplicação de métodos, mas também para o apoio contínuo, que faz toda a diferença na vida do aluno. Segundo Libâneo (1994, p. 223), “para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade”. Assim, o planejamento educacional deve sempre considerar as particularidades do aluno e estabelecer uma relação operacional com suas características individuais. Ausubel (1983) afirmou: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educativa a apenas um princípio, enunciaria este: O fator mais importante que

influencia na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Descubra isso e conseqüentemente ensine-o”. Portanto, é essencial identificar o conhecimento prévio do aluno e integrá-lo às suas características individuais, traçando um objetivo e seguindo observações diárias para promover uma evolução gradativa.

4.3.3 Plano de atendimento educacional especializado entregue para análise de Maya Angelou

Turma: 7º ano - Ensino Fundamental II

Deficiência Intelectual e Síndrome de Down

Frequência no AEE: 2 vezes na semana (1h cada vez)

Atendimento: Individual

Objetivo Geral: Construir competências adequadas que facilitem o processo de sua aprendizagem na perspectiva de reconhecer a própria identidade, usando a independência e autonomia.

Objetivos Específicos:

- *Exercitar a atenção, memorização e raciocínio lógico através de jogos e atividades lúdicas;
- *Participar de trabalhos em trio e em dupla que possibilite a interação;
- *Manusear o computador usando softwares educativos.

Atividades a serem desenvolvidas:

- *Realização de atividades individuais e em grupo: pintura, desenho, recorte, colagem e dobraduras.
- *Manuseio de computador, fazendo uso da tecnologia assistiva e jogos educativos.

Recursos a serem utilizados:

- *Gravuras com imagens diversas;
- *Blocos lógicos;
- *Softwares educativos;
- *Jogos Diversos.

Avaliação dos resultados:

- *Ficha de acompanhamento (frequência, atividades desenvolvidas e de observação);
- *Fotos.

Resultados Obtidos/Esperados: Espera-se que a aluna consiga autonomia e independência nas atividades na sala de aula, como também no seu contexto social.

Reestruturação do plano: Espera-se que a aluna consiga autonomia e independência nas atividades na sala de aula, como também no seu contexto social.

1) ANÁLISE DO PLANO

A aluna em questão tem laudo de síndrome de Down (CID 10 - Q90), também chamada de trissomia do cromossomo 21. Pessoas com essa síndrome possuem características particulares, como olhos amendoados, mãos pequenas e comprometimento intelectual. Considerando esse comprometimento e a capacidade de demonstrar afeto, característica comum em pessoas com trissomia 21, a profissional do AEE elaborou um plano diferenciado, utilizando softwares educativos. No entanto, há um comportamento estranho: apesar de sua condição, que geralmente envolve sociabilidade e afetuosidade, a aluna não apresenta essas características. Segundo o PAEE, é necessário ajudá-la a reconhecer sua identidade, buscando sua independência e autonomia, mesmo que tenha 18 anos.

A profissional de apoio escolar relata que a aluna dificilmente mantém contato visual, mas gosta de se ver na câmera e realizar movimentos de autoconhecimento. Ela tem excelente coordenação motora, alimenta-se sozinha, é cuidadosa ao recortar e colar, e escreve as vogais com perfeição. Sua maior dificuldade, segundo a profissional, está na comunicação oral, pois balbucia poucas palavras, embora pareça entender o que lhe é dito.

No plano, recomenda-se atendimento individual, mas a professora sugere intervenções em duplas ou trios, o que parece apropriado, considerando a falta de contato visual. A aluna ficou sem apoio escolar por três anos, o que prejudicou sua comunicação e interação na escola. No entanto, a atual professora, Guerreira Daomé I, tem feito um excelente trabalho, estimulando-a a tentar contar sobre seu dia, com um tom de voz amável que a faz sorrir e tentar verbalizar. Além disso, a professora fala com calma, devagar, mas com entonação e energia, com a boca bem aberta, procurando estabelecer contato visual para que ela consiga perceber o movimento. O plano do AEE não deixa claro qual software é ofertado à aluna. No entanto, no campo das atividades a serem desenvolvidas, a professora indica que haverá o manuseio do computador lincando a tecnologia assistiva, sendo que Recurso Educacional Digital (RED) é diferente de Tecnologia Assistiva (TA), pois os REDs podem ser divididos em Softwares e Hardwares:

Figura 14 - Tipos de Recursos Educacionais Digitais

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS			
Software			Hardware
Conteúdos	Ferramentas	Plataformas	
1. Objeto digital de aprendizagem (ODA)	4. Ferramenta de apoio à gestão administrativo-financeira	12. Sistema de gestão educacional (SIG SIS)	19. Ferramenta maker
2. Jogo educativo	5. Ferramenta de apoio à gestão pedagógica	13. Sistema gerenciador de sala de aula	20. Hardware educacional
3. Curso on-line	6. Ferramenta de avaliação do estudante	14. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	
	7. Ferramenta gerenciadora de currículo	15. Plataforma educacional	
	8. Ferramenta de autoria	16. Plataforma educacional adaptativa	
	9. Ferramenta de apoio à aula	17. Plataforma de oferta de conteúdo on-line	
	10. Ferramenta de colaboração	18. Repositório digital	
	11. Ferramenta de tutoria		

Fonte: Taniguti (2021)

Já a TA é mais ampla. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146) define-a como:

(...) produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Oliveira, 2024, s. p.).

Não obstante, uma sugestão, seria que o jogo GraphoGame pudesse fazer parte da rotina dela, por ser um jogo ofertado pelo Ministério da Educação, elaborado por cientistas brasileiros, de acordo com as pesquisas realizadas para a interação e contexto social que vivemos, sendo assim, serve de apoio aos professores e as famílias, no processo de habilidades de literacia (conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita).

Analisando o quadro desta aluna, juntamente com as entrevistas, sobretudo da profissional de apoio escolar, percebemos que há um trabalho colaborativo entre a profissional do AEE e a profissional de apoio, procurando ensinar o que faz sentido para a aluna, tornando a mediação da aprendizagem positiva. Nesta aluna, pudemos perceber o trabalho cooperativo.

O uso de Tecnologia Assistiva (TA), como sugerido no plano, é um recurso válido, pois favorece o desenvolvimento intelectual e a percepção espacial. Conforme Mary Pat Radabaugh (1993), “a tecnologia torna as coisas mais fáceis para pessoas sem deficiência. Para pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (Gala, 2023, s. p.).

Da relação estabelecida entre tecnologias digitais de rede e práticas pedagógicas, surgem potencialidades em função das próprias características interativas desses artefatos, ao possibilitarem autoria, coautoria, colaboração e participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem (Marcon; Goedert, 2018, p. 1).

Nos seus objetivos, a professora do AEE indicou que visa o desenvolvimento da autoidentificação e autonomia por parte da aluna, exercitando a atenção e a memorização. Portanto, a brincadeira “Pombo” seria bastante indicada, haja vista que lançar pedras, bolas de gude ou papéis para pegar sempre uma quantidade a mais estimularia os aspectos que a professora deseja fortalecer. Nesse processo, a professora também incentivaria os aspectos físicos e intelectuais da aluna, podendo realizar esse reforço através de frases como, por exemplo, “Nossa! Como você é rápida!”.

Essa relação atenta e acolhedora, utilizando os recursos adequados, pode permitir que o aluno supere as limitações impostas pela sociedade. Entretanto, é preciso que a sociedade, que muitas vezes impõe essas limitações, também estimule a inclusão e o fortalecimento da aprendizagem.

A atenção reativa se refere à resposta produzida na presença de um grande ou inesperado estímulo envolvente. A memória espontânea, que ilustra igualmente o reflexo condicionado pavloviano, refere-se a lembrança de estímulos conjuntos apresentados repetidas vezes, como por exemplo, quando observamos um cão salivando e associando ao toque de uma companhia ao mesmo tempo em que é alimentado. Finalmente, a inteligência sensório-motora que descreve a resolução de problemas adaptativos e de sobrevivência dos próprios animais em situações que envolvem respostas motoras ou respostas de tentativa e erro (Fonseca, 2018, p. 114).

Com todo o exposto apresentado neste capítulo em específico, restou comprovado importância de valorizar a cultura e as questões étnico-raciais para pessoas com deficiência intelectual, considerando que elas pertencem a essa realidade e precisam ser bem instruídas sobre suas raízes. Além disso, os debates sobre a inclusão escolar em contextos quilombolas nos trazem uma reflexão mais profunda sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa dialogou com fundamentações teóricas que coabitam áreas interseccionadas sobre deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais, constatando que ter deficiente intelectual e residir em um quilombo revela que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido ineficiente. Estudar e residir em um local afastado do centro impossibilita o acesso a terapias, além da ausência de profissionais disponíveis para oferecer o suporte necessário às demandas existentes. Somado a isso, ser negro, pardo e pobre é carregar estigmas sociais. Nesse sentido, percebemos a ausência de políticas públicas no quilombo localizado na Zona da Mata Norte de Pernambuco. É preciso debater sobre educação e cidadania, sobretudo no que tange ao racismo, discriminação, preconceito e segregação, pois as desigualdades ainda imperam nas camadas mais pobres da sociedade.

Na cultura brasileira, ainda há mitos que circundam a cultura escolar. Por isso, este trabalho serve como um arcabouço de reflexões que podem ser utilizadas como estratégias para o enfrentamento do racismo e capacitismo, trazendo à tona ações afirmativas que costumam ser silenciadas ao se tratar de comunidades quilombolas urbanas e seus elementos.

As legislações atribuídas às pessoas com deficiência e às questões étnico-raciais existem, mas sua prática é superficial. Será que as antigas teorias científicas, que por anos subjugararam os negros e os colocaram em posição de inferioridade, ainda permeiam nossa sociedade? Essa pesquisa não pretende definir uma afirmação definitiva, mas busca questionar por que as comunidades remanescentes de quilombos ainda sofrem tanto com a falta de apoio governamental, tornando ineficiente o atendimento a pessoas com deficiência, violando seus direitos em nome de um capitalismo que continua a alimentar diversas formas de discriminação.

Concluimos que a escola tem esperado demais pelo poder público. No entanto, a comunidade escolar precisa desenvolver ações efetivas, atuando como ponte entre a secretaria de educação e seus profissionais, para que juntos possam estabelecer serviços coesos e completos, de forma a contribuir de fato com o processo de inclusão de alunos com deficiência. Destacamos, também, que a educação das relações étnico-raciais deve ser evidenciada com mais intensidade, com apresentações de manifestações culturais que não se limitem ao 20 de novembro, mas que estejam presentes no cotidiano escolar, sistematizando conhecimentos sobre o tema. Portanto, os profissionais alocados em uma escola quilombola necessitam de formação adequada e de um ensino colaborativo, que estimule ações positivas

para esse público, proporcionando, assim, um espaço para pensar e agir em melhores condições, com manejos adequados nas práticas pedagógicas.

No percurso desta pesquisa, tivemos a oportunidade de analisar documentos oficiais e estudos nas áreas de Educação, Deficiência Intelectual e questões Étnico-Raciais, além de dialogar com profissionais que atuam na educação em três setores diferentes e convivem diretamente com alunos com deficiência intelectual. Nas entrevistas, percebemos as angústias desses profissionais e quais caminhos poderiam ser adotados para melhorar o percurso educacional desses alunos. Por isso, consideramos importante a elaboração de um guia com dicas e roteiros de aulas que pudessem aprimorar as práticas pedagógicas, focando nas deficiências dos alunos e no envolvimento com sua ancestralidade, proporcionando possibilidades que se adequem às diferentes realidades. Por anos, tentaram enfraquecer o pensamento negativo sobre as diferenças, mas o papel fundamental do professor é reinventar, e um dos grandes desafios da comunidade escolar é acreditar que a diversidade não torna ninguém inferior, mas sim capaz de desenvolver grandes potencialidades, que só são possíveis através do trabalho em grupo.

Durante nossa investigação, percebemos que o compromisso com a humanização está na liberdade de oportunizar mecanismos que demonstrem que não há barreira que não possa ser superada com trabalho em equipe e planejamento adequado. Estudar esse tema nos permitiu conhecer e reconhecer demandas que podem ser integradas às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que pertencem a uma comunidade quilombola. Essas demandas podem ser incorporadas não apenas na sala de recursos, mas também na sala de aula regular e junto às famílias.

Pensando a partir do nosso foco de pesquisa - alunos com deficiência intelectual - , a defesa dos direitos humanos nos leva a concluir que não devemos tratar esses alunos como incapazes de desenvolver atividades e conhecimentos acerca de sua ancestralidade. A contribuição dos negros para o desenvolvimento deste país é algo que deve sempre ser notado e reconhecido, e nenhum aluno deve ser privado desse conhecimento.

Com esta pesquisa, buscamos reforçar a necessidade de eliminar estereótipos ligados ao negro e a pessoa com deficiência. Destacamos que todas as profissionais envolvidas, assim como as estudantes, eram do sexo feminino, e, por isso, evidenciamos a luta contra o racismo, sexismo e capacitismo enfrentada por essas pessoas. Embora haja legislações que defendem a valorização da cultura negra nas escolas, elas ainda não são apresentadas ao público da educação especial, sob o julgamento de que esses alunos seriam incapazes de assimilar tal reflexão. No entanto, assim como se trabalha com crianças sem deficiência, as com

deficiência também precisam ser prestigiadas e estimuladas a pensar e refletir sobre sua ancestralidade. Para isso, existe a possibilidade de adaptar recursos e estimular o pensamento abstrato, além de promover uma postura humanizadora de todos os envolvidos na educação.

Diante do exposto, concluímos que o trabalho realizado na escola quilombola localizada em cidade da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco é insuficiente para atender à demanda que recebe. No entanto, a comunidade escolar demonstra traços marcantes de afeto, minimizando a defasagem deixada pelo poder público. A falta de estratégias de apoio reflete a ausência de investimento em capacitação profissional na área da pesquisa. Quanto à profissional do AEE, o conceito estabelecido por Vygotsky sugere que todo ser humano é capaz de aprender a partir do seu nível de desenvolvimento atual, mas para isso é necessário que haja interação. Seu trabalho se torna ineficaz porque ela está presente na escola apenas dois dias por semana. Repensar mecanismos de continuidade diária faria uma grande diferença no aumento do potencial discente.

REFERÊNCIAS

10 BRINCADEIRAS AFRICANAS PARA A DIVERSÃO DAS CRIANÇAS. In: **Blog Lunetas**, São Paulo, 30 nov. 2015. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>. Acesso em 19 mai. 2024.

ABUCHAIBE, Rafael. O que é teoria crítica da raça, que gera polêmica nas salas de aula dos EUA. In: **BBC Brasil**, São Paulo, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0jl43g7gw5o>. Acesso em 04 jan. 2024.

AKPAN, Paula. **O livro da História Negra**. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (org). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. 356p.

ANTIPOFF, Helena. Pensamentos de Helena Antipoff: Fundamentos da Educação. In: ANTIPOFF, Helena; Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 401-403. v. 2.

ATADOS. Associação Pestalozzi de Recife. In: **Plataforma Atados**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.atados.com.br/ong/associacao-pestalozzi-de-recife>. Acesso em 24 mar. 2024.

AUSUBEL, David. Teoría del aprendizaje significativo. **Fascículos de CEIF**, [s. l.] v. 1, p. 1-10, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BECKER, Howard. S; GEER, Blanche. Participant observation and interviewing: a comparison. In: MCCALL, George J.; SIMMONS, Jerry Laird (Eds.) **Issues in participant observation: a text and reader**. Ann Arbor: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322 - 331.

BOHN, Daniel. Pregas Palmares/ “Linhas” da Mão. In: **Site Daniel Bohn**, Pelotas, 04 jul. 2020. Disponível em: <https://danielbohn.com.br/pregas-palmares-linhas-da-mao/>. Acesso em mai. 2024.

BRAGA, Wilson Candido. **Autismo: azul e de todas as cores - Guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRAGA, Wilson Candido. **Deficiência Intelectual e síndromes infantis: caracterização e orientações**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2020. 264p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1920, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 20767, 28 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 13 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 06 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 21 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 13 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.133 de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 15 jul. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm. Acesso em 05 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 316, 08 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 18 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 18, 18 dez. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 26 ago. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 18 dez. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009c.

BRASIL. MEC. SEESP. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010** sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB nº 16/2012**. Processo nº 23001.000113/2010-81. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relatora: Nilma Lino Gomes. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 06 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N.º 4.549, de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2337392. Acesso em 19 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 15 jan. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em 22 jul. 2024.

BRITANNICA. Audre Lorde. In: Encyclopedia Britannica, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Audre-Lorde>. Acesso em 28 jul. 2024.

BRITES, Luciana. Inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola. In: **NeuroSaber**, Londrina, 2024. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/inclusao-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-na-escola/>. Acesso em 12 set. 2024.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>. Acesso em 11 mar. 2024.

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. O Quilombo do Catucá em Pernambuco. **Caderno CRH**, Salvador, n. 15, p. 5-28, jul./dez., 1991. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18823/12193>. Acesso em 9 jul. 2024.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel. O quilombo de Malunguinho, o rei das matas de Pernambuco. In: REIS, João José; GOMES, Flavio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro enigma, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

IBGE. Goiana: Dados Geográficos e Demográficos. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/goiana.html>. Acesso em 11 jan. 2024.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo: Artmed, 2004.

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021. 287p.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia Científica**: Para Trabalhos Acadêmicos e Artigos Científicos. Florianópolis: CVM Lavde Humanitas, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, jan. 2002.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do autor, 2016.

DARRISAW, Michelle. Maya Angelou's Life Story and Powerful Words Are Heading to Broadway. In: Oprah Daily, Nova York, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.oprahdaily.com/entertainment/a27113495/maya-angelou-broadway-show-2021-phenomenal-woman/>. Acesso em 28 jul. 2024

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

FAUSTINO, Oswaldo. A história da Rainha Nzinga. In: **Revista Raça**, São Paulo, 22 out. 2016. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/a-historia-da-rainha-nzinga/>. Acesso em 16 abr. 2024.

FEAPAES – PE. In: **Plataforma Causei o Bem**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://causeiobem.org/instituicoes/feapae-pe>. Acesso em 24 mar. 2024.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2028.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo 3**. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALA, Ana Sofia. **Tecnologias assistivas**: o que são e exemplos. In: hand talk, São Paulo, 25 mai. 2023. Disponível em: <https://www.handtalk.me/brd./blog/tecnologias-assistivas/>. Acesso em 07 jan. 2024.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Marcia Denise. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-32, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira. Aspectos Biológicos da Deficiência Intelectual. **Mundo Especial**, São Caetano do Sul, ano 10, n. 25, p. 4 - 6, ju. 2015. Disponível em: https://issuu.com/apaesaocaetanodosul/docs/junho__revista. Acesso em 12 ago. 2024.

HIDOCTOR. Autismos atípico. In: **Plataforma HiDoctor**, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.hidoctor.com.br/cid10/p/capitulo/5/grupo/F80-F89/categoria/F84/subcategoria/F841>. Acesso em 19 jul. 2024.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.censo> em 18 ago. 2024.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Método das boquinhinhas: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KONESKI, Julio. Como a deficiência intelectual se manifesta, classificação e causas. In: **Blog Neurológica**, Joinville, 13 mai. 2017. Disponível em: <https://www.neurológica.com.br/blog/como-deficiencia-intelectual-se-manifesta-classificacao-e-causas/> Acesso em 01 mai. 2023.

LAPA, Andrea Brandão. LACERDA, Anderson Lopes. COELHO, Isabel Colucci. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10. n. 1, p. 19 -32, 2016.

LEITE, Gisele. *Jornal Jurid. A história da raça*. In: **Jornal Jurid**, São Paulo, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/a-historia-da-raca>. Acesso em 19 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LISBOA, Fabiana. *Transtornos do Neurodesenvolvimento CID 11*. In: **Site Fabiana Lisboa**, Maceió, Jan. 2022. Disponível em <https://fabianalisboa.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Transtornos-do-Neurodesenvolvimento-CID-11.pdf>. Acesso em 17 jul. 2024.

LORENZONI, Ionice. *Alunos com deficiência terão computadores à sua disposição*. In: **Portal MEC**, Brasília, 07 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/205-noticias/1349433645/15646-alunos-com-deficiencia-terao-computadores-a-sua-disposicao?Itemid=164>. Acesso em 09 dez. 2022.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFBA, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Clara. **Escolas terão dez mil salas de recursos multifuncionais**. In: Portal MEC, Brasília, 26 mai. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13562-escolas-terao-dez-mil-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MARCON, Karina; GOEDERT, Lidiane. *Formação do pedagogo, tecnologias digitais de rede e docência na educação básica: um relato de experiência*. In: Congresso Nacional de Educação, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Editora Realize, 2017, p. 1 – 12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID7965_11092017210433.pdf. Acesso em 18 jan. 2024.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patricia. *Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar*. In: GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Marcia Denise. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-64, 2013.

MATTOS, Regina Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

Mbembe, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 1. ed. Lisboa: Antígona, 2014. Trad. de Marta Lança.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/politica.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

MEDEIROS, Maria Clara. **História**: 1º ano: Ensino Fundamental. 3º ed. Recife: Formando Cidadãos Editora, 2016. 64 p.

NUPAD. Boa nutrição fortalece organismo na doença falciforme. In: **NUPAD** - Nucleo de Ações e Pesquisa em Apoio Diagnóstico da Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/boa-nutricao-fortalece-organismo-na-doenca-falciforme/> Acesso em 08 dez. 2023.

OLIVEIRA, Hugo. Tecnologia Assistiva: o que é, a importância e os exemplos! In: **Gran Faculdade**, Brasília, 2 mai. 2024. Disponível em: <https://faculdade.grancursosonline.com.br/blog/tecnologia-assistiva/>. Acesso em 08 nov. 2024.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Genebra: OMS, 2001.

OMS. Organização Mundial de Saúde. OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal: OPS/OMS, 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em 18 mai. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em 20 fev. 2024.

PEREIRA, Rodrigo Roncato. **O Papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. 2014. 118 f. Tese (Doutorado em Biologia) - Programa de Pós-graduação em Biologia (ICB) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PEREIRA, Stefania. GOMES, Letícia Simões. Tradução: Manifesto do Coletivo Combahee River. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 1, p. 197–207, 2024. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2019.159864. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/159864>.. Acesso em: 12 mai. 2024.

PHILLIPS, Sofia. Angela Davis, the BLM activist making waves in fashion. In: **Thred**, Londres, 21 dez. 2020. Disponível em <https://thred.com/change/angela-davis-the-blm-activist-making-waves-in-fashion/>. Acesso em 28 jul. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANA. Lei nº 2041, de 02 de outubro de 2007. Institui O DIA MUNICIPAL DOS CABOCLINHOS no Município de Goiana, e dá outras providências). **Diário Oficial do Município**, Goiana, 03 out. 2007. Disponível em: <http://adgoiana.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/Lei-2041-2007.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria 215, de 19 de maio de 2021. Homologa a Resolução nº 01/2020 que fixa normas para a Educação Especial e para o atendimento Educacional

Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino de Goiana – PE. **Diário Oficial do Município**, Goiana, 20 mai. 2021. Disponível em: <http://educacao.goiana.pe.gov.br/secedi-homologa-a-resolucao-no-01-2020/>. Acesso em 19 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 01, de 14 de abril de 2020**. Fixa normas para a Educação Especial e para o atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino de Goiana – PE. **Diário Oficial do Município**, Goiana, 14 abr. 2020. Disponível em: <http://educacao.goiana.pe.gov.br/secedi-homologa-a-resolucao-no-01-2020/>. Acesso em 19 jun. 2024.

RIBEIRO, Dulciana. **A importância da nutrição para as pessoas com deficiência intelectual**. In: Censa Betim, Betim, 25 nov. 2017. Disponível em: <https://www.censabetim.com.br/a-importancia-da-nutricao-para-as-pessoas-com-deficiencia-intelectual/#:~:text=A%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20deve%20ser%20realizada,como%20no%20autismo%20por%20exemplo>. Acesso em: 08 dez. 2023.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTIN, Vilvino. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1990.

SANTOS, Pedro Henrique. Conheça as “Amazonas de Daomé” inspiração para o filme The Woman King, com Viola Davis. In: **Dicas de Jornalismo Lab**, 14 fev. 2022. Disponível em: <https://labdicasjornalismo.com/noticia/10378/conheca-as--amazonas-de-daome--inspiracao-para-o-filme-the-woman-king-com-viola-davis>. Acesso em 16 abr. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão social: os novos paradigmas para todos os grupos minoritários**. 1997. Disponível em: <https://www.entreamigos.com.br/temas>. Acesso em 19 fev. 2024.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. 112p.

SOUZA, Ilíada Rainha de; TONI, Daniela Cristina de; CORDEIRO, Juliana. **Genética**. Florianópolis: EDUSFC, 2011. 231p.

TANIGUTI, Gustavo. Recursos Educacionais Digitais e Tecnologia Assistiva para inclusão. In: **DIVERSA**, São Paulo, 02 ago. 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/recursos-educacionais-digitais-e-tecnologia-assistiva-para-inclusao/>. Acesso em 08 nov. 2024.

TANIGUTI, Gustavo, FERREIRA, Karolyne. Ferreira. Salas de Recursos Multifuncionais: marcos normativos. In: **DIVERSA**, São Paulo, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/salas-de-recursos-multifuncionais-marcos-normativos/> Acesso em: 03 jan. 2024.

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

VINOCUR, Evelyn. O que é TDAH. In: **Site Minha Vida**, São Paulo, 31 mar. 2023. Disponível em: <https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/tdah>. Acesso em 28 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trad. Claudia Berline.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em 14 mai. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

ZANATA, Eliana Marques. **O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155279/1/unesp-nead_reei1_d03_texto02.pdf Acesso em: 17 jan. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Semi-Estruturada aplicada junto ao Professor da Classe Comum e Profissional de Apoio Escolar

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA Professor da Classe Comum e Profissional de Apoio Escolar

1ª Parte: Dados Profissionais

- 1.1 Identificação:
- 1.2 Série que leciona:
- 1.3 Possui Pós-Graduação?
- 1.4 Quanto tempo leciona?
- 1.5 Quanto tempo leciona alunos com Deficiência Intelectual?

2ª Parte: Dados sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva

- 2.1 Quais ações a escola vem adotando para promover a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual?
- 2.2 Existem recursos disponíveis para o professor da classe comum na escola regular que tenham alunos com deficiência?

Sim ____ Quais são eles? Como é feita a utilização deles?

Não ____
- 2.3 Você desenvolve alguma ação em parceria com o professor da Sala do AEE?
- 2.4 A Prefeitura desenvolve algum tipo de formação continuada no campo da Educação Inclusiva?

Sim ____ Justifique

Não ____
- 2.7 Na sua formação inicial foi discutida a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual?
- 3.2 Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual?
- 3.3 – Como você avalia a inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual?
- 3.4 – Quais os maiores desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem para alunos com Deficiência Intelectual?
- 3.5 – Você encontra dificuldades em lecionar alunos com Deficiência Intelectual? Justifique.
- 3.6 - Você discute as questões étnicos raciais com os estudantes público alvo do AEE?

Apêndice B - Entrevista Semi-Estruturada aplicada junto ao Professor da Sala de Recursos**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Professor da Sala de Recursos****1ª Parte: Dados Profissionais**

1.1 Identificação:

1.2 Série que leciona:

1.3 Possui Pós-Graduação?

1.4 Quanto tempo leciona?

1.5 Quanto tempo leciona alunos com Deficiência Intelectual?

2ª Parte: Dados sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva

2.1 Quais ações a escola vem adotando para promover a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual?

2.2 Existem recursos disponíveis para o professor da sala de recursos?

Sim ____ Quais são eles? Como é feita a utilização deles?

Não ____

2.3 Você desenvolve alguma ação em parceria com o professor do AEE e profissional de apoio escolar?

2.4 A Prefeitura desenvolve algum tipo de formação continuada no campo da Educação Inclusiva?

Sim ____ Justifique

Não ____

2.7 Na sua formação inicial foi discutida a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual?

3.2 Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual?

3.3 – Como você avalia a inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual?

3.4 – Quais os maiores desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem para alunos com Deficiência Intelectual?

3.5 – Você encontra dificuldades em lecionar alunos com Deficiência Intelectual? Justifique.

3.6 - Você discute as questões étnicos raciais com os estudantes público alvo do AEE?

ANEXO

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DEFICIÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: TECENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA.

Pesquisador: JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67664923.3.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.026.057

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como objetivo principal investigar as políticas públicas adotadas no processo de inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual matriculados numa escola quilombola do município de Goiana – Pernambuco. Para tanto os participantes desta pesquisa serão alunos com Deficiência Intelectual, professores de salas regulares e a professora do Atendimento Educacional Especializado da escola onde realizaremos a investigação. A metodologia adotada será realizada através da pesquisa bibliográfica e descritiva seguindo os passos da abordagem qualitativa. Adotaremos, como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Para a análise dos dados, iremos nos inspirar na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Pretendemos, com as entrevistas e as observações realizadas, coletar informações sobre o tipo de metodologia utilizada durante as aulas destinadas aos alunos com Deficiência Intelectual, avaliar a intervenção do poder público no processo destes alunos, assim como, identificar os materiais pedagógicos adotados no cenário da pesquisa que possam fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, como previsto em lei. A entrevista será dividida em duas seções, sendo a primeira com o foco na coleta de dados profissionais e a segunda para selecionar dados relativos ao processo de ensino-aprendizagem e cumprimento da política de educação especial na perspectiva inclusiva direcionadas aos alunos com Deficiência Intelectual. O aporte teórico, expressar-se-á em

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.026.057

legislações, nacionais e internacionais, e em investigadores que estudam o universo dos Estigmas sociais, haja visto que se trata de uma escola Quilombola, a exemplo de Erving Goffman (1980) e Marc Augé (2003). No que se refere a deficiência basear-me-ei na Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015 e nas afirmações de Débora Diniz (2007). Quanto o aporte pedagógico, a fundamentação teórica se baseará sobretudo nas teorias de Lev Vygotsky (1989) e Paulo Freire (1993). Para discutir uma intersecção entre deficiência e questões étnico-raciais inspiraremos nos estudos de Collins e Bolge (2021).

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a política da educação especial na perspectiva inclusiva, direcionada aos alunos com deficiência intelectual, adotada em uma escola quilombola no município de Goiana, Pernambuco.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Para os professores não se sentirem constrangidos com a presença da pesquisadora, já que a autora deste projeto trabalha na escola em questão, pretendemos ter um diálogo antecipado com eles, explicando os benefícios desta pesquisa para a comunidade escolar. Também, iremos estabelecer um contato antecipado com os pais ou responsáveis dos alunos participantes da pesquisa onde iremos explicar os objetivos da pesquisa a ser realizada e a importância desta para o processo de ensino-aprendizagem dos mencionados alunos. Assim, nossa pesquisa não haverá nenhum risco para seus participantes.

BENEFÍCIOS

Fortalecer a cultura local, trazer novas propostas de aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual afim de que os conhecimentos adquiridos por eles sejam em consonância com a turma, elaborar materiais de apoio para facilitar a demanda do professor de classe regular e da sala do AEE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pesquisa relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Dentro das normas estabelecidas pelo CEP

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARÁIBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP**



Continuação do Parecer: 6.026.057

Recomendações:

Corrigir o nome da pesquisadora no termo de TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO o nome da pesquisadora está digitado errado, com a correção não há nada que comprometa o andamento da pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2084068.pdf	03/03/2023 06:11:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	03/03/2023 06:10:51	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_02.pdf	03/03/2023 06:09:50	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pro_eto_detalhado.docx	23/02/2023 20:11:50	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	23/02/2023 20:08:27	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_compromisso.pdf	23/02/2023 20:07:38	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	23/02/2023 20:06:40	JESSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPG



Continuação do Parecer: 6.026.057

CAMPINA GRANDE, 27 de Abril de 2023

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br