

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

SHERLANY DA SILVA

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

**SÃO MATEUS – ES
2020**

SHERLANY DA SILVA

CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO
MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia, e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Educação e Tecnologia.

Linha de Pesquisa: Educação.

Orientador: Prof. ME. José Roberto G. De Abreu

SÃO MATEUS - ES
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S586c

Silva, Sherlany da.

Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no município de Presidente Kennedy - ES / Sherlany da Silva – São Mateus - ES, 2020.

64 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu.

1. Concepções. 2. Inclusão. 3. Professores. 4. Aceitação. 5. Humanização. 6. Presidente Kennedy - ES. I. Abreu, José

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

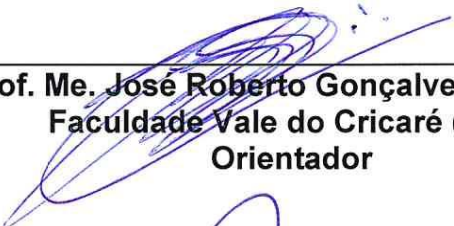
SHERLANY DA SILVA

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 07 de maio de 2020.

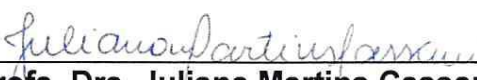
COMISSÃO EXAMINADORA



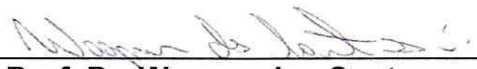
Prof. Me. José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Juliana Martins Cassani
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico esta dissertação, especialmente a Deus e à minha família, razão maior para a efetivação de meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas vitórias alcançadas, principalmente a concretização deste sonho: o Mestrado.

À minha família, razão maior por tudo o que eu faço, pela motivação e compreensão, nos momentos em que tive que me ausentar em função dos estudos e da pesquisa.

Aos professores, Mestres e Doutores, do Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré, pelos momentos de ensino e aprendizagem, pelo suporte pedagógico e por todas as contribuições adquiridas.

Ao meu orientador, Prof. Mestre José Roberto Gonçalves de Abreu, por seu empenho e por sua generosidade em orientar este trabalho, por sua capacidade em direcionar ao certo, em primar pela ética e por minha aprendizagem.

À instituição Vale do Cricaré, pela idoneidade e qualidade com que nos apresenta seus serviços administrativos e pedagógicos.

Aos colegas participantes da pesquisa de campo, por sua colaboração e empenho em auxiliar.

À direção, pais, aluno e demais sujeitos da comunidade escolar pesquisada, pela confiança e receptividade.

Enfim, a todos que torceram por mim e pela conclusão desta etapa de vida.

RESUMO

SILVA, Sherlany da. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no município de Presidente Kennedy-ES.** 65 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2020.

Esta dissertação traz como o tema a concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Por mais que a escola se sinta preparada, são as percepções docentes e sua prática de delineiam a inclusão. Nesse sentido, o presente estudo baseou-se no problema: Qual a concepção que o professor do ensino regular tem sobre o aluno com deficiência intelectual? Justifica-se a presente pesquisa pelo fato de que a inclusão desse aluno necessita de modificações comportamentais e pedagógicas dos professores de ensino regular, e, para tanto, esses professores precisam ter concepções pertinentes à inclusão. A pesquisa por concepção de professores sobre inclusão deve ser constante, pois muitos professores, como mostram os diferentes estudos, não alteram suas práticas com o tempo, reagindo à inclusão. É possível que esta resistência ocorra pelo fato de que ainda encontram relutâncias para ensinar estes alunos sob diferentes aspectos. O objetivo geral foi identificar, a partir de relatos dos professores da Educação Básica, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Definiram-se como objetivos específicos: analisar as dificuldades encontradas pelo professor e sala de aula no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual; proporcionar aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual; discutir os instrumentos utilizados pelo professor para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual em classe regular. A prática de inclusão tem sido bastante incentivada, sem que suas inferências sejam suficientemente conhecidas, torna-se essencial estudar as concepções dos professores acerca da inclusão dos alunos com deficiência intelectual; assim a pesquisa bibliográfica teve a contribuição de autores como Faleiros e Pardo (2003); Omote (2004); Padilha (2006, 2017); Monteiro e Manzini (2008); Pletsch (2010); Arruda e Castanho (2015); Glat (2018), entre outros. A metodologia da pesquisa foi qualitativa por meio de pesquisa de campo, do tipo entrevista semiestruturada com professores de Ensino Médio e Professora de AEE de escolas de Presidente Kennedy. Concluiu-se que o processo de inclusão perpassa por modificações arquitetônicas, documentação que subsidie as ações entre outros elementos, mas principalmente de um espaço de aceitação e humanização.

Palavras-chave: Concepções. Inclusão, Professores. Aceitação. Humanização.

ABSTRACT

SILVA, Sherlany da. **Conception of the regular education teacher about the inclusion of students with Intellectual Disabilities in the municipality of Presidente Kennedy -ES.** 65 f. Dissertation (Master) - Vale do Cricaré College, 2020.

This dissertation brings as its theme the conception of the regular education teacher about the inclusion of students with intellectual disabilities. As much as the school feels prepared, it is the teachers' perceptions and their practice that delineate inclusion. In this sense, the present study was based on the problem: What is the conception that the teacher of regular education has about the student with intellectual disability? The present research is justified by the fact that the inclusion of this student requires behavioral and pedagogical modifications by regular education teachers, and, for that, these teachers need to have conceptions relevant to inclusion. Research by teachers about inclusion should be constant, as many teachers, as shown by different studies, do not change their practices over time, reacting to inclusion. It is possible that this resistance occurs because they are still reluctant to teach these students in different ways. The general objective was to identify, from the reports of Basic Education teachers, the favorable and unfavorable conceptions regarding the inclusion of students with intellectual disabilities. Specific objectives were defined: to analyze the difficulties encountered by the teacher and the classroom in the process of inclusion of students with intellectual disabilities; provide teachers with an opportunity to reflect on the inclusion of students with intellectual disabilities; discuss the instruments used by the teacher to work with students with intellectual disabilities in regular classes. The practice of inclusion has been strongly encouraged, without its inferences being sufficiently known, it is essential to study the teachers' conceptions about the inclusion of students with intellectual disabilities; thus, bibliographic research had the contribution of authors such as Faleiros and Pardo (2003); Omote (2004); Padilha (2006, 2017); Monteiro and Manzini (2008); Pletsch (2010); Arruda and Castanho (2015); Glat (2018), among others. The research methodology was qualitative through field research, such as semi-structured interviews with high school teachers and AEE teacher from President Kennedy schools. It was concluded that the inclusion process involves architectural changes, documentation that supports actions among other elements, but mainly a space of acceptance and humanization.

Keywords: Conceptions. Inclusion, Teachers. Acceptance. Humanization.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EM	Ensino Médio
FISIO	Fisioterapeuta
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONO	Fonoaudiólogo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
PL	Planejamento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PSICO	Psicólogo
RA	Reunião de Área
SEES	Secretaria de Educação Especial
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.....	16
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL...	20
2.2 A ESCOLA E O TRABALHO DEDICADO AO DEFICIENTE INTELLECTUAL.....	24
2.3 CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO.....	27
2.4 MODALIDADE DE ATENDIMENTO AO ALUNO ESPECIAL.....	33
2.5 PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
3.1 ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DE PRESIDENTE KENNEDY.....	42
3.2 ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORA DE AEE DE ESCOLA DE PRESIDENTE KENNEDY.....	48
4 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	50
4.1 O PRODUTO FINAL.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES.....	61
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	62
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM 04 PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.	63
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA DE SALA DE AEE.....	64

1 INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva é um tema que atualmente tem levantado várias discussões e polêmicas nos meios acadêmicos contemporâneos, devido à complexidade que o mesmo configura no campo da sua interpretação. Há muito que superou o patamar de simples modismo para tornar-se um direito sancionado de todos os indivíduos que apresentam algum tipo de “diferença” motora, física, neurológica ou outra, se comparado aos chamados indivíduos “normais”.

O que ocorre hoje é que a Educação Especial, que era concedida por instituições designada exclusivamente aos alunos que apresentassem algum tipo de necessidade assim classificada, tem sido cada vez mais substituída pela Educação Inclusiva, adotada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96¹. Enquanto a Educação Especial afastava seus alunos do convívio social, isolando-os por causa de suas diferenças, a segunda faz todo o possível para colocar em conexão todos os tipos de alunos, respeitando suas diferenças, para que todos possam aprender com a humanidade e juntos crescerem como seres humanos.

Assim, pois, a educação inclusiva é o resultado lógico de um método de construção social, que demanda um projeto coletivo, uma dinâmica planejada conjuntamente com todos os envolvidos: família, escola, sociedade e órgãos do Governo.

Para chegar a ser este direito reconhecido por vários recursos legais, entre eles a atual LDB nº 9.394/96, a Educação Inclusiva para deficientes intelectuais teve que percorrer um longo caminho até a sua consolidação. Atualmente, o princípio crucial da educação inclusiva é de que todos os educandos devem participar juntos do processo ensino-aprendizagem, respeitando-se e valorizando as diferenças.

Apresentando como suporte essa atual perspectiva deve a escola, como um espaço educacional, aprimorar as condições pelas quais o ensino é oferecido aos alunos, planejando universalizar o acesso, a subsistência e o prosseguimento do período de escolaridade. Mudando o enfoque no processo dado à Educação também acaba mudando a própria escola, fazendo desta instituição um local de convivência

1 A aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no dia 20/12/96, assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira. O Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro” (CARVALHO, 2008, p. 81)

respeitosa, incentivadora, enriquecedora, livre de qualquer forma de discriminação, para que todos possam exercitar juntos, independentemente de suas necessidades e peculiaridades.

Devem as escolas, pois, se transformar em ambientes onde as pessoas que ali convivem, professores, alunos e outros, sejam capazes de vivenciar e experimentar a construção dos valores como respeito, confiança, cooperação, solidariedade e a quebra dos rótulos, e dos preconceitos.

Na educação, mais precisamente a partir dos anos 1990, surgem algumas discordâncias que se constituem sobre a necessidade da “Educação para todos”. Desde então, há um acordo para a universalização da Educação Básica e, neste contexto, pode-se incluir as pessoas com deficiência (GARCIA, 2008).

Diferentes documentos no âmbito nacional e internacional têm procurado garantir a igualdade de direitos à educação e respeito à desigualdade, com particularidades de cada um, com o foco na inclusão entre os indivíduos na sociedade, principalmente na educação, para que possa atender alunos com deficiência na rede regular de ensino, independentemente de suas necessidades ou especificidades.

Assim, nasce uma grande inquietação com o desempenho do papel da escola comum frente a este desafio. Isto porque a matrícula e acesso desse aluno com deficiência na classe comum tem causado uma verdadeira modificação nas escolas, modificações, estas, referentes a recursos físicos, humanos, metodológicos para a aprendizagem e, principalmente, referente às concepções que os professores têm a respeito da inclusão.

Omote (2008) ressaltou que a entrada do aluno com deficiência nas escolas provoca um movimento de busca de mecanismo e alternativas para propiciar a aprendizagem eficaz, evitando qualquer forma de exclusão, pois a finalidade maior deste paradigma é que a escola possa se adequar para receber esses alunos e que eles alcancem os objetivos educacionais, apesar dos obstáculos.

Diversas pesquisas têm mostrado, na prática, os contratempos encontrados no âmbito escolar que dificultam a inclusão do aluno com deficiência (Faleiros; Pardo, 2003; Omote, 2004; Padilha, 2006; 2017; Monteiro; Manzini, 2008; Pletsch, 2010; Arruda; Castanho, 2015; Glat, 2018).

Faleiros e Pardo (2003) realizaram uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular em seis escolas do município de Londrina - PR, cujos professores foram entrevistados num total de quatro entrevistas ao ano,

além da coleta de material acadêmico de oito alunos participantes da pesquisa. Ao finalizar a pesquisa, os pesquisadores concluíram que os professores não eram preparados para atuar com estes alunos e eles contavam apenas com suas experiências no dia a dia.

Constataram, ainda, que, por parte da gestão escolar, também não houve nenhum esforço em apoiar os professores na formação docente e nem discente. Os professores regentes não tiveram auxílio do ensino especial e esses não conduziam os alunos em seu crescimento acadêmico, de forma colaborativa. Logo, a escola não propiciou adaptações curriculares ao nível de conteúdo que os alunos precisavam e os alunos incluídos é que tentaram se adaptar à situação.

Esses alunos avaliados foram conduzidos pela escola especial para o ensino comum. Ao final do ano, o estudo mostrou que do total de oito alunos, dois alunos não acompanharam a série, um aluno foi classificado para a série anterior, para poder acompanhar, os outros, cinco alunos acompanharam a série com muitas limitações, ou seja, com extremos embaraços, pois não tinham o apoio necessário.

As professoras apresentaram resistência em aceitar o trabalho com tais alunos, principalmente em relação à avaliação de desempenho, pois não tinham apoio da educação especial e nem da gestão escolar. Mas argumentaram que é fundamental o apoio do Atendimento Educacional Especializado, no sentido de apoiar e contribuir no processo de inclusão desses alunos, pois se isso acontecesse, os cinco alunos que acompanharam com muitas restrições, talvez poderiam ter evoluído mais na aprendizagem e o aluno que foi classificado para a série anterior também.

Omote (2004) ressaltou que, ainda que a inclusão desse aluno possa favorecê-lo e aos demais na classe comum, existem, com certo grau de comprometimento, alunos incluídos que não podem ser beneficiados do mesmo motivo desejado pela escola, pois estes carecem de serviços que a escola não pode oferecer.

Padilha (2006), em seu estudo sobre as práticas pedagógicas e a implantação sociocultural do deficiente, destacou que as concepções sobre a inclusão necessitam ser apontadas e, portanto, é urgente que a escola, como um todo, se estruture para receber estes alunos e viabilizar a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Monteiro e Manzini (2008) concluíram em sua pesquisa sobre a mudança de concepções do professor após a entrada do aluno com deficiência em sala de aula, que as alterações foram poucas e as que foram observadas ocorreram após trabalhos de interferências com professores em cursos de capacitação, treinamento ou, ainda,

em reuniões para orientação e acompanhamento. O estudo apontou que o simples ingresso deste aluno com deficiência em sala de aula não foi suficiente para que os professores mudassem suas concepções sobre inclusão.

Em seu estudo, Pletsch (2010) destacou a falta de compreensão sobre o conceito de deficiência intelectual reconhecido pelas políticas públicas, referenciais teóricos e técnicas pedagógicas para utilizar e proporcionar o aprendizado e o crescimento desse alunado. O estudo apontou que os conhecimentos pedagógicos obtidos pelos professores nas classes regulares com este público-alvo não têm apresentado mudanças quanto às perspectivas de inclusão, pois se apresentam com concepções ainda tradicionais.

Toledo e González (2012) concluíram, em sua pesquisa, que a mudança de concepção e, conseqüentemente, de atitude em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa e que tinham alunos com deficiência intelectual decorreu somente pelo fato de passarem por intervenções e ajuda por meio do trabalho cooperante, indispensável no processo de inclusão.

Arruda e Castanho (2015) classificaram a inclusão de deficientes intelectuais em escolas regulares e concluíram que há a urgência de se ressignificar a Educação Especial no sentido da cooperação entre os profissionais da Educação Especial e regular, juntamente com a família desse público-alvo, em prol de uma prática que considere o sistema comum e educação especial, em trabalho incluído e não mais em práticas isoladas.

Em um estudo desenvolvido por Padilha (2017) sobre o desenvolvimento psíquico e a produção conceitual por alunos com deficiência intelectual, a autora afirmou que é fundamental que os professores conheçam seus alunos e se qualifiquem, pois não é com qualquer conteúdo e método que será possível fomentar as possibilidades de aprendizagem desses alunos.

Glat (2018) mostrou, em sua pesquisa, que ainda existem concepções duplicadas e caracterizadas, sendo até complicada em relação ao professor do ensino comum e do ensino especial. Muitos docentes do ensino comum, que afirmam ser defensores à inclusão, não acreditam que alunos com deficiência possam frequentar o ensino regular, pois garantem que numa classe especial seria melhor atendido. Ficou óbvio que os professores não concordavam com a inclusão, pois não sabiam como fazer diante de tantos alunos em sala, ao mesmo tempo em que o aluno com

deficiência precisa de atenção e cuidado maior, e tem que desenvolver as atividades adaptadas solicitadas pelo professor do ensino especial.

Alguns estudos apontam que a exclusão tem se mostrado em diferentes formas no âmbito escolar. Essa certificação ocorre desde o planejamento que o professor desenvolve em sala de aula, no conteúdo curricular e, até mesmo, na avaliação de ensino e aprendizagem. Desse contexto, portanto, surgiu o interesse que motivou o estudo em direção à produção do conhecimento sobre a concepção dos professores do ensino regular em relação a inclusão do aluno com deficiência intelectual (DI) especificamente.

Este trabalho integra uma série de pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré, voltadas ao processo de inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial, sob orientação do Professor José Roberto Gonçalves de Abreu. O pesquisador também coordena o Nupefs (Núcleo de Pesquisas em Educação Física e Saúde) e é membro do Laboratório Proteoria, do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes. Desta renomada Instituição de Ensino Superior Federal, na busca por uma compreensão local do fenômeno da inclusão, também foram consultadas obras do PPGE – Ufes (programa de Pós-graduação em Educação). Tais leituras foram importantes no encaminhamento teórico deste texto na busca pela compreensão dos meandros do processo de inclusão escolar de pessoas que são público-alvo da Educação Especial. Da Faculdade Vale do Cricaré, destacamos as seguintes Dissertações já defendidas:

- Uso da modalidade *mobile learning* na alfabetização de um aluno com síndrome de down – 2019 – autoria de Roberta Farias dos Santos Monteiro.

- Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na educação infantil – 2019 – autoria de Valéria Ribeiro Rosa dos Santos.

Nesse sentido, o presente estudo baseou-se no seguinte questionamento: Qual a concepção que o professor do ensino regular tem sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual?

Justifica-se, a presente pesquisa, pelo fato de que a inclusão do aluno com DI necessita de modificações comportamentais e pedagógicas dos professores do Ensino Médio regular, haja vista que estes são de áreas do conhecimento específico e sua formação se direciona aos conteúdos que desenvolve com os alunos. Outra justificativa é que os cursos de formação ofertados pelo estado se direcionam à

Educação especial em âmbito geral, não especificando a Deficiência Intelectual, público-alvo deste estudo.

Constata-se, portanto, que a pesquisa por concepção de professores sobre inclusão deve ser constante, pois muitos professores, como mostram os diferentes estudos, não alteram suas práticas com o tempo, reagindo à inclusão. É possível que esta resistência ocorra pelo fato de que ainda encontram relutâncias para ensinar estes alunos sob diferentes aspectos.

Tendo em vista que a prática de inclusão tem sido bastante incentivada, sem que suas inferências sejam suficientemente conhecidas, torna-se essencial estudar as concepções dos professores acerca da inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

O objetivo geral é identificar, a partir de relatos dos professores da Educação Básica, as concepções em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Médio regular.

Para o alcance do objetivo geral, traçamos os objetivos específicos:

- Analisar as dificuldades encontradas pelo professor e sala de aula no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.
- Proporcionar aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual.
- Discutir os instrumentos utilizados pelo professor para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual em classe regular.

A pesquisa de campo envolveu entrevistas semiestruturadas direcionadas a dois tipos de professores. O primeiro, 04 docentes de áreas específicas diferentes, atuantes no Ensino Médio; o segundo, 01 professora de sala de recursos multifuncionais e AEE; ambos atuantes em escolas do município de Presidente Kennedy-ES

Para que os objetivos sejam alcançados e a ideia (tese) seja apresentada de maneira compreensível, este estudo se organiza em capítulos. O primeiro é a introdução, que apresenta as partes elementares da pesquisa.

O segundo capítulo é o referencial teórico, intitulado “Educação Inclusiva: uma discussão teórica”. Nele, aborda-se a contextualização histórica da Educação Especial; a escola e o trabalho dedicado ao deficiente intelectual; as concepções de docentes acerca da inclusão; as modalidades de atendimento ao aluno especial e a prática e formação docente na educação de alunos com Deficiência Intelectual.

O capítulo 3 abrange a Metodologia da Pesquisa, em que se apresentam a entrevista realizada com 04 professores do Ensino Médio de Escolas de Presidente Kennedy; outra entrevista com professora da sala de AEE de escola de Presidente Kennedy. O quarto capítulo traz a discussão dos dados. Finalmente estão as considerações finais, as referências e os apêndices.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

As políticas públicas direcionadas à Educação e, em especial, à especial, ainda são complexas e dependem de discussão e contextos mais amplos para se estabelecerem de fato e serem aplicadas. Certamente que o que se apresenta atualmente é bem mais significativo que no passado, mesmo quando a inclusão passou a ser lei e implementada nas escolas regulares.

Paralelo a estas reflexões estão presentes as políticas educacionais de educação especial inclusiva. Abranger as três políticas públicas é condição para entender sua relevância no cenário nacional, constatando mediações necessárias para a efetivação do direito à educação.

A priori, destaca-se não ser suficiente a constituição de uma política pública educacional bem pontuada, coesa, cujo conteúdo bem construído, formulado; o imprescindível é que haja motivação e empenho para que esta política ocorra, “contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno” social (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.7).

Quando se recorre à concepção em torno das políticas, volta-se ao princípio, à sua origem, importante entender como esta advém, no decorrer da história da humanidade.

A esse respeito, Shiroma, Moraes e Evangelista apresentam:

O termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – politikós – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.7).

Com base nesta referência, identifica-se a política inicial como uma forma de organização, em que tem derivação de “polis”, portanto, associada diretamente à cidade. Importa destacar que já na obra “A Política”, de Aristóteles, em tempos antes de Cristo (384-322 a.C.) já se cogitava a discussão em relação a uma organização “do Estado e sobre as formas de governo” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.7).

As autoras prosseguem, ainda nesta abordagem:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p.7).

Silva também enfocou sobre o termo, quando analisou:

[...] que políticas refere-se ao conjunto de atos, de medidas e direcionamentos abrangentes e internacionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas aos Estados da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional (SILVA, 2002, p. 7).

Comumente, o anseio da população que busca a educação qualitativa não é retribuído pela política governamental voltada a este setor, contextualizando práticas e vivências diferenciadas em sala de aula, no “chão da escola” sem que haja o investimento assegurado e necessário para que seja compatível com o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, que é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, através do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação no Brasil, em todos os âmbitos de ensino.

Igualmente, após a sua aprovação, é um documento de referência aos estados e municípios para a preparação dos seus planos (SILVA, 2002). Em verdade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido à escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Para corroborar utiliza-se a citação de Ball e Mainardes:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL E MAINARDES, 2011, p. 13).

Dessa forma, quando se menciona as políticas públicas educacionais, é imperioso ponderar a responsabilidade do Estado, mesmo que não tenhamos o anseio de desenvolver debates acerca de seu caráter, apenas ressaltar sua importância fundamental para o entendimento do tema.

Temos conhecimento do caráter dominante, regulador e avaliador do Estado, embora apresente um discurso democrático, contudo muitas vezes incompatível e avesso às medidas tomadas em relação às reivindicações e necessidades educacionais.

O Estado deve apresentar propostas de políticas públicas que não favoreçam somente uma parcela da população. Nesse entendimento, afirma Sidney (apud PIMENTEL, 2018, p. 39):

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

A política educacional só terá aceção quando for construída democraticamente tendo identidade coletiva e não individual e singular.

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14).

A educação não deve ser pensada de forma abstrata. Com isso faz-se necessária a implementação das políticas educacionais, a sensibilização e a qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que, então, sejam criadas as Políticas de Estado e não Políticas de Governo, lembrando que nem tudo que serve para o Governo, serve para a escola, para a educação.

Cabe ressaltar a presença do Banco Mundial (BM) através de suas políticas estratégicas e suas intervenções educacionais, principalmente no que tange às políticas para a Educação Básica pública. O referido banco surgiu em 1944, na conjuntura do término da II Guerra Mundial, com o objetivo imediato de cuidar da

reconstrução das economias devastadas e como credor dos países afetados pela guerra. Desde esse período, desempenha participação de relevada importância na implementação das políticas educacionais, sendo o Brasil um dos países em que a educação é financiada e sofre a intervenção dessa organização financeira.

Realmente, a atual perspectiva de educação se insere, em geral, na tendência mundial ou global de mercantilização dos direitos básicos a partir da adoção de políticas externas que se coadunam às diretrizes reformistas propostas ou impostas pelas implantações das políticas públicas, entre elas, a política educacional constituída pelo Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional) e outros. Não somente estabelecem condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, ressalta-se a prioridade dos investimentos na educação básica, visando uma formação para o mercado de trabalho onde não há espaço para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

Com esse objetivo, o Banco Mundial vem atuando de maneira direta na educação há mais de quatro décadas, conforme Lima (2011) desde 1990, uma vez que se transformou, nos últimos anos, no mecanismo com maior notoriedade no cenário educativo mundial, ocupando espaços antes conferidos à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organismo especializado em educação. Atualmente, é a:

Principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 2003, p. 126).

As propostas de política educacional não são definidas como sendo fixa e imutável e em relação à Educação Especial, as mudanças foram ocorrendo gradualmente, de forma que as conquistas foram galgadas através de diálogos significativos e de legislação consistente que asseguraram aos indivíduos com deficiência um espaço junto aos demais cidadãos em classes regulares.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Notadamente, nos anos de 1980 a 1990, a educação especial era formada por alguns serviços relacionados ao atendimento de pessoas com deficiências, entre eles, estavam as Classes Especiais. A Educação Especial manteve, por muito tempo, crianças com deficiência nestas classes e que, ao final de 10 anos, não ultrapassavam os níveis de escolaridade (BUENO, 1999).

Desse modo, as escolas especiais foram criticadas por proporcionar a segregação. Até as classes especiais, adaptadas à rede pública de ensino regular, passaram a ser rigorosamente recriminadas, como se a segregação de seus usuários fosse inelutável.

A conjectura do direito de todos à educação nas últimas décadas tem garantido o direito da pessoa com deficiência e o dever das instituições escolares de recebê-la, não podendo haver distinção e nenhum tipo de preconceito mas, somente de igualdade de acesso e permanência nas escolas, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Jomtien na Tailândia em 1990, Conferência Mundial sobre a Educação para Todos; a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 em (BRASIL, 1996), a Confederação de Guatemala (BRASIL, 2001), para a anulação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Além destes documentos legais de base, retorno à Resolução nº 2/2001, do CNE (Conselho Nacional de Educação) que institui as Diretrizes Básicas da Educação Especial, sendo este documento executado na década, fundamental.

Fernandes (2016, p. 39) nos aponta que antes da inclusão escolar, a situação destas pessoas era

[...] rudemente aparelhada, alheia às demandas educacionais, a questão dos deficientes começa a surgir como resultado de trabalhos promovidos por *pessoas de bom coração* e de grande influência sensibilizadas com a situação.

Dessa forma, os deficientes passaram a ser acolhidos em instituições especiais, acreditando que podiam receber atendimento, mas não em convívio com os demais, ditos “não especiais” ou “normais”.

A organização de escolas para essas pessoas surge a partir da atuação de diversos profissionais como médicos, psicólogos e professores, que vão estruturando as bases de associações profissionais “que de maneira ambígua

e imprecisa”, foram criando um campo de reflexão que procurava dar conta das expectativas da sociedade da época, patenteando a separação entre deficientes e normais (FERNANDES, 2016, p.40).

Destaca-se que muitas foram as reformas ocorridas no Brasil em relação ao que se pretendia configurar como inclusão dos deficientes, entretanto, os investimentos foram lentos, principalmente no que tange à preparação dos professores e do espaço físico para receber esta demanda de alunos, já que “as políticas educativas partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social” (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

Neste sentido, complicado inserir e tornar a educação igualitária se o acesso aos alunos com deficiência não existia na maioria dos prédios escolares. Outra situação, a falta de pessoal capacitado na escola proporcionaria apenas a inclusão do aluno com alguma deficiência no espaço e não socialmente e pedagogicamente, como deveria ser.

Fernandes (2016, p. 43) sobre essa inserção de pessoas com deficiência no espaço escolar, considera “invasão”, ao que nos explica o porquê:

Sob essa compreensão, a escola é invadida pela diversidade por meio de seus alunos e é sacudida por outras demandas que, em certo sentido, se direcionam ao espaço escolar a fim de extrapolá-lo. Tal invasão remete à ideia de inclusão, que se relaciona com a ideia de transformação, que por sua vez, visa a ultrapassar os limites da adequação e da acessibilidade do espaço físico, materializando-se em experiências de aprendizagem significativas para todos os sujeitos.

Nesse sentido, os alunos especiais passam a deixar as instituições especializadas, como a APAE, Pestalozzi e outras e começam a ser matriculados em escolas de ensino regular, a fim de receber o conhecimento sistematizado, mesmo que adaptado a suas competências e habilidades.

Surge, nesta caminhada, outro documento primordial, apresentado em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na expectativa da Educação Inclusiva, que é um norteador, que não necessita de aprovação das câmaras institucionais, como, por exemplo, o Poder Legislativo ou o Conselho Nacional de Educação, bem como as unidades federadas e municípios, pois é um documento norteador (BUENO, 2013).

Este documento citado por Bueno (2013), tem como finalidade a entrada, para participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas capacidades/superdotação em escolas regulares, de modo a direcionar os sistemas de ensino para propiciar respostas às necessidades

educacionais especiais e garantir a inclusão desde a educação infantil ao ensino superior, com atendimento educacional habilitado, a formação de professores, participação da família, acessibilidades e execução de políticas públicas.

Conforme Santos (2019, p. 22), existem muitos documentos, na trajetória da Educação Especial que subsidie a inclusão dos alunos público-alvo:

[...] no plano legal e seu embasamento jurídico, num primeiro plano, em relação à base que dá suporte à Educação Especial, além do Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), existe uma gama de decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que versam sobre a educação especial. Há que se ressaltar que, apesar de alguns deles não possuírem mais validade, isso se deve ao fato de terem sido substituídos por textos aprovados atualmente.

Assim, na educação, a inclusão tem sido mencionada a movimentos de ordem legal, organização escolar e práticas pedagógicas (PADILHA, 2017). Para a autora, a inclusão vem para alavancar uma nova organização na escola em seus aspectos legais, estruturais e pedagógicos para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de o documento a que nos mencionamos ser de 2010, ainda hoje, as escolas encontram obstáculos nesse processo.

Barroco, Leonardo e Silva (2012) declararam que o que ocorre nas escolas é uma pedagogia da exclusão, pois quando o indivíduo não consegue a sua inclusão legítima, desejada, a culpa é dele e de suas imperfeições.

Os autores especificam que em muitas situações do contexto escolar, o aluno com necessidade educacional especial não consegue seguir no ensino regular e nada é realizado nesse sentido, desenvolvendo a exclusão, na verdade. Importante que se explane, que nessas situações, a não evolução o acompanhamento e o apoio da série em que o aluno está matriculado, se deve à falta de inúmeros recursos, desde a estrutura física, quanto pedagógica

Carneiro (2013) determinou inclusão como um movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de possibilidades para todos e que a Educação Inclusiva é um método com base em políticas articuladas que impedem qualquer forma de segregação e afastamento.

Para algumas instituições escolares, inclusão consiste simplesmente em efetuar a matrícula do aluno com deficiência, tê-lo em classe regular, mesmo que este não participe das mesmas atividades dos demais. Ainda que o aluno com deficiência

possa se favorecer e aos demais, em classe comum, existem aqueles que demonstram um grau de dificuldade maior que não se beneficiarão da mesma oportunidade que a instituição escolar oferece, porque necessitam unicamente de outros recursos que a escola não consegue proporcionar (OMOTE, 2004).

Só pelo fato de o aluno estar matriculado no ensino regular, não significa que a inclusão aconteceu realmente. Além da matrícula, há questões muito peculiares que apontam se a inclusão acontece ou não. Entre elas, observar se o aluno participa das mesmas atividades que os demais em sala, se lhe é oferecido metodologias e materiais adequados para sua atuação e conhecimento permanente, se a estrutura física é apropriada e os recursos humanos que a escola pode oferecer. Caso contrário, a inclusão é um equívoco.

No universo da educação escolar e das relações sociais, as práticas denominadas inclusivas envolvem situações contrárias e de muita tensão quando se considera gestores, professores e pais, pois cada indivíduo possui uma concepção de inclusão de acordo com a sua vivência cotidiana e sua cultura, o que resulta em aspectos diversos de concepções em relação a inclusão e, conseqüentemente, refletem em suas práticas.

Quando se observa a educação escolar, é possível interrogar e situar, no contexto histórico e político da inclusão, os desejos de professores que trabalham precisamente com estes alunos com deficiência sem que haja apoio, orientações, materiais ou recursos. Ao mesmo tempo, percebe-se gestores que não identificam ainda o direito desses alunos a ter acesso ao conhecimento, conhecimento este que deve ser comunicado a todos sem distinção (PADILHA, 2017).

Para que se estabilize a Educação Inclusiva no contexto atual, tarefa nada fácil, cabe ao Estado estruturar e fazer cumprir políticas públicas, cuja finalidade seja de universalizar o ensino, garantindo não somente o acesso à escola, mas ao processo de ensino e aprendizagem, por direito, para que o aluno possa sentir inserido em todos os aspectos na escola.

Imediatamente, é fundamental que se criem espaços escolares menos exclusivos com alternativas para a aprendizagem na adversidade. É importante lembrar que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 4).

Nesse sentido, inúmeros esforços têm ocorrido ao longo dos anos, sejam eles técnicos, políticos ou teóricos, para a implantação de uma Educação Inclusiva que funcione (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Sendo assim, a escola, como espaço da cultura do saber e do conhecimento, tem lutado para poder acompanhar tais avanços, pois, em sua maioria, ainda não está preparada para contribuir com uma sociedade mais justa.

Em sua pesquisa, Valentim (2011) buscou dados no Censo escolar (2010) e ressaltou um número crescente de alunos com alguma deficiência matriculados no ensino comum, que totalizavam 387 mil em todo o país.

As informações atuais desse indicador mostram que este registro cresceu muito, pois, no Brasil, em 2014, eram 886.815 os alunos com alguma deficiência, altas habilidades e transtornos globais. Esse número tem aumentado ano a ano. Em 2018, chegou a cerca de 1,2 milhão. Entre 2017 e 2018, houve aumento aproximadamente 10,8% nas matrículas (INEP, 2018). No estado do Espírito Santo, o total de alunos matriculados com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, é de aproximadamente 22.157 (INEP, 2018). O município de Presidente Kennedy-ES, local da presente pesquisa, possui aproximadamente 220 alunos com alguma deficiência, sendo que 87 destes frequentam o ensino comum e 158 frequentam classes especiais ou escolas especiais (SEME, 2019).

Como se observa, o número cresce a cada ano e é preciso que os docentes tenham concepções favoráveis em relação à inclusão, para que a metodologia, principalmente de ensino e aprendizagem, ocorra de forma operativa em seus diferentes contextos escolares.

Neste sentido, no acesso significativo de alunos com deficiência à escola regular, ocorrem as dificuldades quanto à escolarização, pois as escolas ainda não se encontram dispostas para este contexto, e os docentes ainda encontram obstáculos em ensinar esses alunos na classe comum.

2.2 A ESCOLA E O TRABALHO DEDICADO AO DEFICIENTE INTELECTUAL

Destacando a deficiência intelectual, que este estudo se descreve notadamente, a escolarização desses indivíduos tem se apresentado muito confusa, devido aos diferentes quadros da deficiência. Assim, as dificuldades encontradas para apoiar a inclusão escolar apresentam maior complexidade e merecem destaque.

Pimentel (2018) pesquisou dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2004, e constatou que cerca de 15% da população mundial possuía algum tipo de deficiência, sendo que, metade deste percentual refere-se a indivíduos com deficiência intelectual.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria - APA (2014), no DSM-V, (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), a deficiência intelectual consiste em um transtorno do desenvolvimento intelectual que tem início no período de desenvolvimento, incluindo déficits funcionais intelectuais e ajustados, em relação aos domínios teóricos, social e prático e que pode ser classificada como leve, moderada, grave e profunda.

Para Valentim (2011), há uma crença de que o indivíduo com deficiência intelectual é descrito apenas pelos aspectos orgânicos e biológicos e, devido a isto, por muitos anos, foi privado da educação em espaços comuns com uma vida autônoma na idade adulta.

A esse respeito, Barroco, Leonardo e Silva (2012) afirmam que diariamente tudo se redireciona e novas aprendizagens são adquiridas imediatamente. As funções psíquicas superiores (atenção, percepção, memória, pensamento, entre outras), precisam sair do biológico e ter característica cultural, ou seja, ao entrar na escola, o aluno não pode ser julgado um ser com competências biologicamente conquistado, e sim, criar habilidades a partir de condições perceptível e constituído de educação, que possam simplificar seu acesso à cultura e aos conhecimentos acumulados, o que, para o aluno com deficiência intelectual, é primordial (VALENTIM, 2011).

Logo, é importante que o professor projete sua prática pedagógica para que seus alunos (com deficiência intelectual, ou não) possam alcançar o conhecimento e aplicá-lo à vida. Se o professor tiver uma concepção de que o aluno com deficiência intelectual não aprende, provavelmente seus investimentos a ele serão anulados. Dessa maneira, o docente precisa entender que este aluno deficiente aprende dentro de suas limitações e que caberá a ele motivá-lo para que isso aconteça.

Esse parece ser um dos maiores obstáculos para a escolarização desses alunos, pois, ultrapassar tais processos reprováveis na escola, é fundamental, para garantir maior capacidade de aprendizagem desses indivíduos.

Padilha (2006) destacou que é preciso proporcionar subsídios para esses alunos vencerem as dificuldades, por meio de uma intervenção, como um parceiro

mais experiente, o professor, ou um colega de classe, e que alcance níveis mais altos de amadurecimento e aprendizagem.

Com esse posicionamento, a autora reafirma a necessidade de um trabalho de cooperação entre os alunos, tendo como mediatório um parceiro e com respaldo do professor.

As vezes um colega explicando ao outro na linguagem deles, os alunos podem estudar, compreender melhor. Isto pode ser realizado em atividades na sala de aula, em grupos, em duplas, ou seja, em diversos momentos e formas.

Monteiro e Manzini (2008) observaram as variações de concepções de cinco professores do ensino fundamental que trabalhavam em sala de aula, por pelo menos, um ano letivo, com a finalidade de verificar se há mudanças nas concepções após a entrada de alunos com deficiência em sala de aula. Os resultados apresentaram que a entrada do aluno com deficiência em sala de aula, não transmutou a concepção dos professores. Foram encontradas mais de 15 concepções, entre elas: que o aluno com deficiência pode desenvolver na aprendizagem e que, para atuar com aluno com deficiência, deve-se ter formação específica; que aluno com deficiência pode trazer hostilidades para a sala de aula em relação à interação entre alunos e com o professor; a aceitação de alunos com deficiência ainda não é ponderada em alguns professores, pelo fato de compreender a ideia de que é impossível ensinar.

Como se pode observar, entre os professores que participaram da pesquisa, há concepções discordantes, ou seja, para alguns é possível ensinar e incluir; para outros, a inclusão é repulsa, só atrapalha a sala de aula, o trabalho do professor.

Leonel e Leonardo (2014) pesquisaram as concepções de professores da educação especial nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) sobre a aprendizagem e avanço do aluno com deficiência intelectual. O estudo concluiu que esses professores não identificam a mediação como método facilitador da aprendizagem desses alunos e que os professores que participaram dessa pesquisa amplificaram sua prática pedagógica apoiada numa visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções nas quais se focaram as limitações em relação as potencialidades e habilidades, a exemplo da ideia, de que o aluno com deficiência intelectual não vai evoluir, sugerindo refletir o tipo de educação escolar que está sendo ofertado ao deficiente intelectual.

Com isso, observamos que mesmo na APAE existe relutância de alguns professores em relação ao indivíduo com deficiência intelectual, no sentido negativo,

ou seja, não vão evoluir de forma alguma. Sendo uma pesquisa do ano de 2014, percebemos que existem concepções ainda segregacionistas por alguns profissionais.

Segundo Padilha (2006), é preciso e é significativo que se tenha um olhar para a pessoa com deficiência como alguém que vai se apreendendo da cultura e não tão somente constituindo hábitos. Logo, é viável valorizar e antever práticas em sala de aula que propiciem o deslindar dos limites do aluno e, para isso, é necessário conhecê-lo. A autora enfatiza, em sua pesquisa, que muitas das concepções internalizadas estão relacionadas ao fracasso na escola.

A autora evidencia que a pessoa com deficiência, no caso intelectual, precisa ser vista como alguém que pode se adaptar da cultura e de hábitos coincidentemente, e não somente de hábitos obtidos, ou seja, no seu tempo, ela é capaz.

Destaca-se que a nomenclatura ainda interfere no ilusório coletivo e isto acarreta, de certa forma, sentimento de recusa e discriminação social, desenvolvendo ao mesmo tempo nas próprias pessoas com deficiência, sentimentos de autoestima negativos.

É preciso tratar e utilizar com cuidado as palavras, pois estas podem retratar para seus sentidos conotativos e denotativos (CARVAHO, 2011). Os posicionamentos e palavras pronunciadas demonstram notadamente as concepções que as pessoas têm.

2.3 CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DA INCLUSÃO

Os conceitos que os docentes trabalham são princípios teóricos substituídos em realidade e o que define uma situação e um caminho ou intromissão, depende unicamente de concepções que comprovem a prática (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005). Tessaro (2005) em sua pesquisa, concluiu que a concepção dos docentes sobre inclusão está relacionada ao fato de o aluno com deficiência ser matriculado e estar junto aos demais, o que mostra pouco entendimento por parte dos professores que participaram da pesquisa, pois alguns docentes ainda têm uma concepção desacertada acerca da inclusão, pois somente a matrícula não garante este processo.

Glat e Pletsch (2012) prepararam uma pesquisa sobre a implementação da inclusão nos sistemas educacionais no Rio de Janeiro e também em relação às concepções e representações sobre os princípios: de necessidades educacionais e

inclusão escolar. Verificaram que as concepções dos educadores têm motivado diretamente em suas práticas pedagógicas, em classes inclusivas. Nessa pesquisa, foi possível reconhecer diferentes concepções entre os envolvidos no contexto escolar sobre o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas pesquisadoras comprovaram que no cotidiano, a escola mantém concepções e práticas curriculares convencionais e seletivas que não asseguram a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles com deficiência.

Para as autoras, certificar a matrícula e a acessibilidade física do aluno com deficiência e a formação de professores, são elementos essenciais, mas o que realmente precisa é a mudança na cultura escolar e isto, dar-se-á progressivamente, pela análise e meditação das propostas e práticas pedagógicas. As concepções que retrataram esta veracidade estão no fato de os professores aceitarem que só a matrícula já inclui o aluno com deficiência, que o currículo nada mais é que conteúdos que precisam ser ensinados aos alunos e que não se pode fugir deles, mas é necessário adaptá-los, que as práticas pedagógicas aplicadas devem ser as mesmas para todos os alunos da sala de aula, pois para os alunos com deficiência, no caso intelectual, não há expectativas de progresso.

Sobre o currículo, que não se pode fugir dele, mas sim adaptá-lo, a pesquisadora mostrou que os professores até sabem desta questão, mas não o fazem, pela complexidade que encontram.

Vitaliano (2010) elaborou uma pesquisa sobre o processo de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, pois essa alegação consiste em um processo que gera muitas discussões sobre aceitação dos diretores, professores e preparação para atender esses alunos. A pesquisa foi realizada com quinze professores universitários atuantes do curso de Pedagogia, oito professores do ensino regular de 1ª a 4ª série que tiveram alunos especiais integrados e oito professores do ensino regular de 1ª a 4ª série que não tiveram alunos especiais integrados.

Os resultados mostraram que os participantes de diferentes grupos apresentavam concepções semelhantes. Para a maioria, a inclusão dos alunos especiais é meta desejável, apesar dos contratempos e condições precárias. Em suas considerações finais, discorreu sobre a concepção de inclusão dos professores envolvidos na pesquisa, no sentido de acrescentar, como matrícula e frequentar a sala

de aula comum, mas sem a necessidade de aproveitar os materiais e metodologias apropriadas e os professores desprovidos.

Segundo a pesquisa, as concepções encontradas estavam condicionadas às experiências de cada profissional ao longo de sua história. Acrescenta que estas concepções podem ser o ponto de partida para melhorar o saber de professores para a inclusão dos alunos com deficiência. Entre as concepções encontradas, estavam a de que o aluno com deficiência intelectual aprende, no tempo dele e que as defasagens acadêmicas foram vistas por uma probabilidade positiva, pois apesar das dificuldades, poderiam aprender.

Arruda e Castanho (2015) realizaram uma pesquisa sobre os sentidos produzidos por professores de escolas regulares e escola especial sobre a inclusão de deficientes mentais em escolas regulares. Entre as concepções encontradas sobre inclusão escolar, estão: a matrícula do aluno em sala comum, o material pedagógico que deve ser adaptado, assim como as metodologias aplicadas para o deficiente intelectual, caso contrário não há muito a se fazer, pois ele não terá evolução. As pesquisadoras concluíram que a inclusão na escola regular é acompanhada de incertezas e receios, sugerindo a necessidade de mudanças desafiadoras para as professoras em sua formação, com alterações em suas práticas pedagógicas e, para a escola, quanto aos recursos humanos e comunicabilidade, para garantir que a inclusão escolar se estabilize.

Os procedimentos realizados no momento atual sobre inclusão no campo da Educação consideram as questões pedagógica e legal da prática Educacional, proporções extremamente importantes quando se pretende estabilizar estes ideais, mas considerando o contexto em que se intenciona uma sociedade inclusiva, este universo é também, considerado um campo das dessemelhanças.

É relevante que se observe como este processo vem acontecendo na rede regular de ensino na atualidade, pois, a inclusão de alunos com deficiência intelectual exige modificações no cotidiano escolar, sendo fundamental rever práticas pedagógicas, que sugere a concessão ou adequação de currículo, modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com todos os alunos em sala de aula, na criação de aspectos facilitadores de aprendizagem, com base no contexto atual no país.

Mendes (2004) destacou que para determinar uma educação para todos diante da diferença, é preciso refletir acerca das técnicas de ensino que busquem o sucesso

na aprendizagem e o modelo de ensino colaborativo é ideal, pois o professor da sala de aula comum trabalha com o professor de educação especial.

A pesquisadora afirmou que em vários estudos sobre inclusão escolar, os professores que atuam sozinhos com o aluno em sala de aula, não obtém respostas às oposições apresentadas pelos alunos e não conseguem realizar o processo de ensino de forma eficiente.

O ensino colaborativo também denominado de coensino, acontece simultaneamente com professores da educação especial e sala regular, mas ainda não é exercido pela maioria dos municípios, sendo aplicado em casos exatos e inúmeros são os motivos (MENDES, 2004).

Dentre os motivos que a autora aponta estão os horários em que a escola proporciona a esses profissionais para poderem desempenhar esse trabalho, a falta de recursos humanos e o apoio da gestão escolar.

Pletsch e Glat (2012) notaram que quando o aluno com deficiência intelectual não aprende, não progride, é considerada consequência apenas da deficiência do aluno e não de recursos pedagógicos que poderiam ser facilitadores da aprendizagem. As autoras incluíram, ainda, a dificuldade dos professores em aprimorar suas práticas para que os alunos em sala inclusiva pudessem inter-relacionar e executar atividades comuns, pois os professores não tinham conhecimento e nem instruções de como adequar o currículo.

Quando as autoras certificaram sobre adequar o currículo, esse é um ponto essencial e que inclui o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor do ensino regular.

Para atender a desigualdade no ensino inclusivo é primordial preparar sugestões com base no atendimento a todos os alunos e identificar que esses alunos possuem competências, além de organizar conteúdos com sequência e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem, com diversas metodologias, até mesmo para a avaliação (BRASIL, 1999).

Para Heredero (2010), esta é uma questão elementar no método de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, pois estas adaptações curriculares equilibram os problemas de aprendizagem destes alunos.

As adequações curriculares têm a finalidade de obter maior percepção por meio de um currículo e metodologia adequados, com organização temporal, para que o aluno possa se apoderar dos conhecimentos necessários e que podem ser feitas

em três níveis: no projeto pedagógico e currículo, em sala de aula e a nível individual (HEREDERO, 2010).

Nesse sentido, Mendes (2004) definiu o ensino colaborativo como um serviço entre o professor comum e um professor especializado que dividem o comprometimento de projetar, ensinar e avaliar um grupo de alunos e ressaltou ainda a magnitude dessa parceria no contexto escolar. Este ensino surgiu como uma possibilidade para a sala de recursos, classe especial ou escola especial, como práticas de inclusão.

Há que se observar que as adaptações curriculares são fundamentais, pois equilibram as dificuldades dos alunos e que se as escolas se planejarem para isso, as necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência intelectual podem ser amenizadas.

Filidoro (2001) cientificou que as adaptações curriculares se referem a um contexto e não ao aluno especialmente em particular, mas a este aluno e a sua história de vida, aos demais, assim como ao conteúdo, ao docente e sua experiência. Para o autor, elas devem acontecer dentro de um contexto e não em atividades soltas.

Na sua maioria, estas adaptações curriculares carecem da colaboração de professores capacitados juntamente com os professores do ensino comum, ou seja, de um ensino colaborativo.

Mendes (2006) definiu o ensino colaborativo como um serviço entre o professor comum e um professor qualificado que dividem o comprometimento de projetar, instruir e avaliar um grupo de alunos e enfatizou ainda a relevância dessa sinergia no contexto escolar. Esta instrução de ensino surgiu como uma possibilidade para a sala de recursos, classe especial ou escola especial, como práticas de inclusão.

Para atender a heterogeneidade no ensino inclusivo é necessário organizar propostas com apoio no auxílio a todos os alunos e reconhecer que esses alunos possuem competências, além de ordenar conteúdos com sequência e adequá-los aos diferentes progressos de aprendizagem, com metodologias diversas, até mesmo para a avaliação (BRASIL, 1999).

Em relação à avaliação, Sordi (2001) afirmou que ela representa um juízo de valor, com uma concepção de mundo, de educação, de homem e, por esta razão, está carregada de um olhar intencional e que revela quem é o educador quando este interpreta as possibilidades da práxis pedagógica.

A esse respeito, Faleiros e Pardo (2003) ressaltaram a importância da capacitação das instituições educativas para viabilizar a aprendizagem de todos os alunos, de forma a realizar uma política nacional de inclusão, principalmente na área da deficiência intelectual, área, esta, de maior dificuldade de ensino e avaliação.

Se os professores não se sentem habilitados ou, até mesmo, se a presença do aluno é exigida sem preparo dos envolvidos, sem apoio da escola, sem uma adaptação curricular, um trabalho cooperante junto aos docentes, as chances de êxito são limitadas (FALEIROS; PARDO, 2003).

É frequente ouvir, nos espaços escolares, profissionais de educação certificarem que, por exemplo, trabalham com “25 alunos e três de inclusão”, o que significa uma concepção ainda com base na regularidade, o que se diferencia da inclusão.

Mesmo com formação profissional, muitos professores apresentam, como obstáculos da inclusão, o número de alunos em sala de aula e a complexidade nas práticas pedagógicas, propondo que, nas escolas regulares, deveriam ter um número menor de alunos em sala inclusiva (REIS; MENDONÇA; SOUZA, 2018).

Sobre currículo, muitos professores acreditam mais que uma lista de conteúdo, pois colabora para um trabalho mais ajustável, porém, quando se trata de alunos com deficiência intelectual, o planejamento e as atividades seguem eventualmente em sala de aula (ANTUNES, 2010).

Em sua pesquisa, Antunes (2010) entrevistou professores que, ao serem questionados sobre quais eram as modificações no planejamento, quais adequações eram feitas em sala de aula para o aluno com deficiência intelectual, as respostas afirmavam que eram jogos e brincadeiras, enquanto os demais faziam atividade relacionado ao conteúdo proposto, leitura, escrita e matemática. A autora concluiu que esta atitude gera uma menor expectativa para a aprendizagem dos alunos em questão.

De acordo com as pesquisas aqui retratada, pode-se compreender, como um procedimento pedagógico, todas as intervenções que o professor possa utilizar como meios de simplificar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Assim, é essencial que os professores tenham conhecimentos sobre os métodos pedagógicos que possam ser utilizados a fim de evoluir no processo de aprendizagem desses alunos.

Como se sabe, o fato de o aluno com deficiência intelectual estar reiteradamente matriculado no sistema regular de ensino não lhe assegura a inclusão, pois este contexto está muito além da matrícula e sua presença em sala de aula comum. Desse modo, a preparação dos professores para implementar práticas pedagógicas inclusivas para o aluno com deficiência intelectual é imprescindível.

Nesse sentido, reprisando a problemática dessa pesquisa, sobre “ qual a concepção que o professor do ensino regular tem sobre o aluno com deficiência intelectual” e observando os estudos aqui apresentados, podemos afirmar que a inclusão desse aluno necessita de mudanças comportamentais e pedagógicas dos professores de ensino comum, e, para tanto, esses professores necessitam ter concepções pertinentes à inclusão.

2.4 MODALIDADE DE ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A LDB nº9.394/96, Artigos 58 a 60 e o Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino – ES/2010, por meio do Artigo 25, determina ao Poder Público adotar como alternativa preferencial a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas de recursos articulada com o ensino regular, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando estratégias que promovam acessibilidade ao espaço físico e ao processo de ensino-aprendizagem.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 60. 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, 1996).

Em atendimento a lei, espera-se com a Educação Especial, que a escola realize adaptações necessárias para atender e criar um ambiente escolar propício para o bom desenvolvimento do aluno especial, no sentido de garantir condições de acessibilidade e promover ações para garantir a permanência, participação e aprendizagem dos alunos.

A escola é responsável em promover a inclusão do aluno com necessidade Educativa Especial valorizando o conhecimento adquirido no dia a dia, garantido o respeito a suas especificidades, como um ser que se relaciona na dinâmica do espaço social em que vive.

De acordo com Santos (2019, p. 28-29)

Essa concepção, não tão simples, mostra que há muito envolvido no processo de inclusão, pois ela requer uma abordagem individualizada, baseada em necessidades [...] isso significa que os professores devem adaptar suas lições para atender às necessidades variadas de cada aluno. E todos os alunos têm necessidades distintas que precisam ser atendidas para realmente poder aprender em qualquer tipo de sala de aula.

Também é importante ela sensibilizar a comunidade escolar para o acolhimento e a integração de forma igualitária em relação aos alunos com deficiência, garantindo atendimento pedagógico de qualidade, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno com necessidade Educativa Especial; garantindo condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e etapas de ensino.

Em relação ao ensino-aprendizagem, é importante que a escola assegure: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão de ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidades de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Por ser um documento de caráter normativo, a BNCC define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens indispensáveis que todo educando deve apresentar no decorrer das etapas e modalidades da educação básica. Logo, torna-se necessário ocorrer uma aprendizagem igualitária, comum a todos. Com a aprovação da Lei nº13.005/14, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece algumas metas estratégicas para a política educacional do Brasil, até 2024 (MONTEIRO, 2019, p. 32).

Quanto ao que se pode considerar como acesso igualitário, é preciso envolver os discentes com deficiências aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular: garantir atendimento pedagógico de qualidade respeitando o nível de desenvolvimento do aluno com Necessidade Educativa Especial e elaborar metodologias adequadas para atender as necessidades específicas do aluno.

[...] a BNCC desempenha papel fundamental pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2018).

Nas escolas do estado do Espírito Santo, os alunos com deficiência intelectual leve ou moderada estudam em salas regulares, cujo conteúdo é adaptado pelo professor de cada disciplina, em planejamento com o pedagogo e a professora auxiliar. Esta que não é contratada por aluno, mas por atendimento à escola.

Em dia específico da semana é feito o atendimento a estes alunos na Sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na maioria dos dias e das aulas, o aluno permanece em sala de aula.

Na sala de AEE, os professores encontram uma série de recursos multifuncionais que viabilizam maior qualidade aos trabalhos desenvolvidos com os alunos, como: computador com internet e impressora, jogos, livros imagéticos, brinquedos, artefatos como bolas, cordas, espelhos e outros que subsidiem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É importante que a relação professor-aluno seja harmoniosa, de respeito e afetividade, assim os recursos serão, conjuntamente, eficazes.

Como a relação professor-aluno é vista como um sistema vivo e um veículo através do qual experiências emocionais positivas, ajuda concreta, informações e apoio podem ser organizados e transmitidos, é crucial que os professores construam um relacionamento positivo com todos os alunos (EMAM e FARRELL apud SANTOS, 2019, p.32).

Além deste, realizado na escola, os alunos com DI podem ser matriculados em instituições como a APAE ou Pestalozzi para atendimento em horário inverso, onde obterão outros profissionais em seu auxílio, como: psiquiatra, neurologista, médico, fisioterapeuta, psicopedagogo e outros, dando apoio em seu desenvolvimento motor e mental.

Os casos de DI severo são mais complexos de serem incluídos nas escolas, pois não têm domínio sobre suas funções neurológicas e até motoras (em alguns casos), dependendo de cuidadores, sendo atendidos domiciliarmente e nas instituições especializadas, apenas.

2.5 PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Utilizar a máxima de que escola é um espaço onde se aprende, nos parece lugar comum, entretanto, denota a sua principal função, mas não a única. Esta instituição se coloca como local de socialização onde os sujeitos ingressam, se conhecem, reconhecem, dialogam, ensinam e aprendem; para Santos (2019, p. 32): “[...] os educadores precisam descobrir o que fazer, cognitivamente, quando se relacionarem com os alunos [...], e não podem confiar, sucintamente, em seus instintos sociais naturais”.

Toda esta dinâmica se concentra em sujeitos/alunos que conseguem aprender, apesar das dificuldades que possam surgir, vez ou outra. Essa é a expectativa do professor que assume as turmas.

Além dessa visão do professor de que ao concluir sua graduação, ou mesmo, ao início de cada ano letivo as turmas de Ensino Médio aplicará os conteúdos curriculares da sua área de conhecimento e todos os seus alunos aprenderão é utopia, pois a sala de aula se constitui de alunos com mais facilidade para aprender, outros com mais dificuldades, e, ainda, os com deficiência, cujos conteúdos precisarão ser adaptados, mas nem todos, apenas o necessário ao desenvolvimento de suas habilidades, conforme suas capacidades e limites. Monteiro (2019, p. 33) nos coloca algumas dificuldades destes docentes, enquanto sua formação e qualificação:

Entretanto, como os recursos tecnológicos são apenas um lado dessa história, é fundamental levantarmos alguns questionamentos sobre a formação e qualificação dos docentes: será que os professores conhecem e

utilizam todos os recursos didáticos que a escola disponibiliza? E se utilizam tais recursos, a utilização permite-lhes a compreensão global dos conteúdos programáticos e a construção e partilha de novos conhecimentos?

Inicialmente, uma situação, comumente, constatada é a de que o professor, por mais que dissemine estar preparado para a atuação de alunos especiais em classes regulares, não condiz com a realidade. Isso não é regra geral, mas em se tratando de docentes de área específica (Linguagens, Matemática, Biologia, Geografia, História, etc.) isso se complica, pois os conteúdos programáticos seguem a uma proposta mais avançada que o Ensino Fundamental, que requeiram os pré-requisitos deste nível de ensino. Karling (apud MONTEIRO, 2019, p.34) insere o que representa este tipo de ensino.

- Criar condições favoráveis para a aprendizagem do aluno (psicológicas, materiais e didáticas);
- Selecionar experiências, propor atividades, mostrar as pistas, o caminho e os meios que o aluno poderá usar para alcançar os objetivos preestabelecidos;
- Facilitar e não forçar a aprendizagem;
- Estimular e orientar a aprendizagem;
- Orientar o aluno para observar as semelhanças entre um fato e outro, entre uma ideia e outra, para que ele próprio estabeleça relações, organize sua estrutura mental e resolva problemas, ou seja, orientar o pensamento do aluno.

Os cursos de formação na área de Educação especial inclusiva se direcionam ao conhecimento teórico, a título de conhecimento e pouco desenvolvem estratégias direcionadas à orientação desses docentes em relação à como pode ser sua prática em sala de aula, com a adaptação de conteúdos e metodologias que atendem aos alunos com deficiência intelectual.

Com a carga horária muitas vezes de, no máximo, duas aulas (geminadas²), por turno, o professor não consegue trabalhar com o ensino de alunos com e sem deficiência intelectual, concomitantemente.

E isso tudo, predominantemente sozinho, obtendo orientações pedagógicas, pois não há contratação de professores auxiliares, sendo o professor regente da aula responsável por ensinar, socializar e, em muitas situações, cuidar deste aluno.

2 Aulas geminadas são duas aulas, seguidamente, sem interrupção.

Sobre a concepção dos professores em relação ao atendimento aos alunos com DI, em classe regular do Ensino Médio, consta no próximo capítulo, em que se apresenta a pesquisa de campo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste segmento, são apontados: os métodos para a seleção e quais os participantes da pesquisa; os recursos utilizados para sua realização; os procedimentos para a coleta de dados; e sobre a análise e tratamento das informações.

A presente pesquisa caracteriza-se em qualitativa e descritiva, realizada por meio de entrevista semiestruturada.

Com base na finalidade proposta nesta pesquisa, foi necessário identificar professores do ensino médio que tivessem alunos com deficiência intelectual em sala de aula.

O primeiro passo foi enviar o projeto de pesquisa ao administrativo da escola estadual para a obtenção da anuência da instituição para efetivação da pesquisa.

A segunda etapa foi o mapeamento da escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio (1º ao 3º Ano EM).

Em contato com o diretor de Escola Estadual do Município de Presidente Kennedy-ES, foram adquiridos dados sobre a mesma que possuíam alunos com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Médio. Tais conhecimentos foram disponibilizados, posteriormente, pelo setor pedagógico da escola. No material recebido desse setor, comprovava a relação dos alunos com deficiência intelectual, por série, em que estavam matriculados. A escola possui 10 turmas de ensino médio vespertino e três turmas no noturno e a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir desta comprovação, foram empregados os seguintes parâmetros de inclusão: 1) estar atuando em sala de aula no ensino regular, no Ensino Médio; 2) trabalhar em sala com aluno que tenha deficiência intelectual; 3) dispor-se a participar da pesquisa.

O terceiro passo foi o regresso a essa escola selecionada para entregar o projeto aos professores que possuíam alunos com deficiência intelectual matriculados em suas respectivas salas e gestor escolar, para verificar a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Neste mesmo dia, foi pedido aos professores que avisassem quando seria possível a pesquisadora realizar a entrevista.

Afirmou-se, inicialmente, à direção da escola estadual, na qual havia três turmas com alunos com deficiência intelectual, sendo que só alunos de duas turmas frequentavam o AEE. Os alunos com deficiência intelectual frequentavam o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

A partir desses critérios, participaram da pesquisa quatro professores que trabalhavam na escola estadual, atuando no Ensino Médio, sendo que, deste grupo, três trabalhavam em todas as turmas (P1, P2, P3) e P4 em uma turma. Destes quatro professores, apenas um não possui especialização em Educação Especial (P2).

Tabela 1 – Identificação dos participantes

Participantes	Escola	Idade (anos)	Série em que trabalha	Nº de alunos com DI em sala.	Tipo de escola	Tempo De Serviço	Experiência com aluno especial
P1	EEEFM PRESIDENTE KENNEDY	32	1º,2º,3º Ano do Ens. Médio	02	Estadual	15 Anos	10 Anos
P2	EEEFM PRESIDENTE KENNEDY	34	1º,2º,3º Ano do Ens. Médio	01	Estadual	12 Anos	6 Anos
P3	EEEFM PRESIDENTE KENNEDY	35	1º,2º,3º Ano do Ens. Médio	02	Estadual	16 Anos	10 Anos
P4	EEEFM PRESIDENTE KENNEDY	45	1º Ano do Ens. Médio	02	Estadual	22 Anos	12 Anos

Fonte: Elaborada pela autora (conforme Apêndice B)

Através da Tabela 1 constatou-se que os professores participantes são jovens, na faixa etária entre 32 a 45 anos. Sua atuação/experiência em tempo de serviço está entre 12 a 22 anos, indicando que o mais jovem iniciou aos 17 anos e o docente que iniciou com mais idade no magistério foi aos 23 anos. Subentende-se que ainda cursando a faculdade de licenciatura.

No quesito experiência no trabalho com alunos especiais, as declarações citam entre 06 e 12 anos, indicador que mostra que esse contato com alunos com deficiência é equivalente à metade do tempo como professor ou superior, pois o P1 atua há 15 anos em sala de aula e há 10 trabalha com alunos deficientes; P2 atua há 12 anos como docente e há 06 anos com alunos deficientes; P3 está há 16 anos trabalhando como docente e, destes, 10 são dedicados a alunos especiais; e P4 é docente há 22 anos e há 12 trabalha com alunos deficientes em classes regulares.

Prosseguindo, alguns destes professores não tiveram formação suficiente quando iniciaram a carreira no magistério e até hoje isso acontece, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 1 - Formação dos participantes

Participante	Formação	Cursos/especialização
P1	Matemática	Matemática Aplicada, Gestão Escolar, Educação Especial
P2	Química	Ensino em Química, Gestão Escolar
P3	Geografia	Geografia e outros Saberes, Educação Especial
P4	Português	Gramática da Língua Portuguesa, Educação Especial

Fonte: Elaborada pela autora (conforme Apêndice B).

Todos os 04 participantes têm formação em área específica do conhecimento, até porque necessitam para atuar no Ensino Médio. Entretanto, destes, a maioria, 03, apresentam curso de especialização em Educação Especial: P1, P3 e P4. Reafirma-se a importância dessa formação, não como fórmula para o trabalho com alunos especiais (aqui, destacamos o DI), mas como forma de conhecer e se aproximar, de alguma maneira, dessa clientela.

Dentre os métodos utilizados para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada.

A entrevista é um sistema utilizado para coletar informações de um definido tema associado ao problema da pesquisa, podendo ser classificada em três grupos: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada (MANZINI,

1990/1991,2004). Entre os três tipos, optou-se pela entrevista semiestruturada, que tem como peculiaridades um objetivo que guia a confecção de um roteiro, com perguntas principais e que podem ser complementadas, no momento de sua aplicação, por outras questões apropriadas à coleta (MANZINI, 1990/1991/2004).

Este tipo de entrevista tem sido a mais aplicada para definir as concepções que se possui sobre determinado objeto (DIAS; OMOTE, 1995). Neste sentido, é um processo apropriado para alcançar o objetivo da atual pesquisa.

Importante recordar que a elaboração do roteiro de entrevistas demanda alguns cuidados essenciais quanto à linguagem utilizada, o modelo e a sequência das perguntas (MANZINI, 1990/1991/2004).

Usou-se um roteiro (APÊNDICE B), previamente elaborado que, conforme explica Manzini (2004), serve para coletar informações fundamentais que amparam o pesquisador no processo de interação com o informante, ao mesmo tempo em que o prepara no momento real da entrevista semiestruturada. O autor enfatiza que este tipo de entrevista faz surgir informações mais livres e as respostas não são uniformizadas, porém, há que se lembrar que existe uma orientação para as respostas e estas devem estar associadas a um tema.

Quanto à linguagem aplicada, o pesquisador deve estar atento: a) ao vocabulário conforme a população entrevistada; b) uso indevido de jargões técnicos; c) uso de uma pergunta única para um conceito complexo (MANZINI, 1990/1991/2004).

Após a entrevista com os professores do Ensino Médio, procedeu-se a entrevista (APÊNDICE C) com a professora que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.1 ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DE PRESIDENTE KENNEDY

A primeira versão do roteiro para a entrevista foi realizada pela pesquisadora com a finalidade de procurar informações que respondessem ao objetivo da pesquisa.

A coleta foi realizada em uma sessão, sendo uma entrevista semiestruturada, com a autorização prévia da direção da escola e dos entrevistados (professores do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Presidente Kennedy). Apesar

de aceitarem participar, conforme apresentado à pesquisadora, os nomes dos professores entrevistados estão descritos no texto deste estudo sem a identificação, ou seja, de maneira fictícia, apenas pelas siglas: P1, P2, P3 e P4; onde, a letra P significa Professor e os números subsequentes correspondem a ordem em que participaram.

A entrevista com os quatro professores do Ensino Médio aconteceu durante os meses de julho a agosto de 2019 e foram realizadas na escola onde cada um deles ministrava aulas, em uma sala de professor durante o RA e o PL (Reunião de Área e Planejamento). As quatro entrevistas aconteceram em um mesmo período: vespertino.

A tabela, a seguir, refere-se à data e a duração de cada uma das entrevistas.

Tabela 2 - Data e duração das entrevistas

Participante	1º encontro	Duração
P1	01/07/2019	41 minutos
P2	22/07/2019	32 minutos
P3	01/08/2019	30 minutos
P4	12/08/2019	28 minutos

Fonte: Elaborada pela autora (conforme Apêndice B).

As entrevistas tiveram duração mínima de 28 minutos e máxima de 41 minutos.

Antes do início de cada entrevista, a pesquisadora incluiu o prefácio, ou seja, concedeu informações para o entrevistado, como: objetivo da pesquisa, compromisso com a divulgação dos resultados, anonimato dos participantes. Em seguida, entregou, a cada entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que, após lido e caso concordasse, deveria assinar.

Todas as entrevistas foram registradas em áudio, com o uso de um aparelho celular. A pesquisadora tinha o roteiro em mãos, mas as perguntas foram acordadas em tom de diálogo.

Após a entrevista, a pesquisadora comunicou aos entrevistados que retornaria à escola, caso houvesse algum impasse com o áudio ou dúvida, no momento da transcrição, o que foi aceito por todos.

Dessa forma, as questões serão transcritas e, em seguida, a sua respectiva resposta transcrita. Foram 10 perguntas direcionadas aos professores.

Apresentaremos as sete questões da pesquisa, que iniciam na de número 12 e se encerram na questão 18. Conforme explicado nesta seção, as respostas foram transcritas fidedignamente, ou seja, da maneira como os entrevistados externaram à pesquisadora e, em seguida, realizou-se uma breve análise para, posteriormente, serem feitas as discussões acerca da pesquisa in loco.

A questão 12, em que a pesquisadora insere: “Qual a necessidade da ação inclusiva em âmbito educacional?” os professores entrevistados responderam:

P1: É necessária para assegurar o direito de Educação para todos, independentemente, de sua condição física ou mental.

P2: Acredito que os alunos devem conviver entre si, na escola, pois na sociedade estarão juntos, por isso já devem manter o contato de deficientes e não deficientes.

P3: A necessidade é mostrar à sociedade que a escola é um espaço social e para todos os cidadãos.

P4: Penso que todos os cidadãos podem viver em sociedade e a escola é um espaço social comum e deve estar preparada para todos.

Cada professor indicou seu posicionamento em relação à necessidade de a escola adotar a ação inclusiva, e tal ação deve integrar o contexto educacional não apenas como forma de aprender, mas também como meio de integrar os alunos deficientes, ou não, num espaço conjunto, pois fora da escola os cidadãos compartilham de outros espaços sociais, como igreja, hospitais, e outros e precisam estar preparados. Assim, a escola pode ser um espaço de aprendizagem em relação à convivência com o outro.

A 13ª questão envolve algo bastante relevante ao professor: “Há, no município, formação especializada para o professor trabalhar com deficientes? Como você percebe isso?”

P1: O município sempre oferta esse tipo de formação, mas é muito geral, mais explicando sobre as deficiências, não orientando como trabalhar em turmas regulares.

P2: Sim, o município de Presidente Kennedy oportuniza formações aos professores na área de Educação Especial, mas o que se percebe é que são passados mais leis e conceitos. Nós que trabalhamos com Ensino Médio necessitamos de estratégias de ensino, métodos pedagógicos que nos ajudem.

P3: Com certeza, o município sempre traz cursos de especialização e cursos de extensão em Educação Especial, eu mesma já fiz vários. Só que falta mais

específicos, tipo, como o professor pode trabalhar com alunos da Educação Infantil, do Fundamental e do Ensino Médio separadamente, ou seja, cada nível de ensino é diferente e o curso geralmente é junto, para todos os docentes.

P4: Sim, mesmo com pouco tempo de experiência, já fiz cursos e sei que antes também davam formação voltada à Educação Especial. Acho muito importante, mas queria aprender também a como trabalhar em sala, na minha disciplina, com alunos com DI. Tenho muitas dúvidas.

Constatamos, pelas respostas, que os professores já participaram de formação, mas que faltam cursos específicos para o Ensino Médio e por área de conhecimento. Essa ação não é impossível de ser viabilizada, requer planejamento das escolas e da secretaria de educação.

Na pergunta de número 14, a entrevistadora investiga: “Você se considera preparado para incluir pessoas deficientes (DI) em sala regular? Comente”. Ao que cada docente respondeu:

P1: Não. Os alunos estão em sala, mas não sei adaptar os conteúdos de Matemática de Ensino Médio para eles. Quando tenho tempo, imprimo em casa atividades infantis bem simples e dou folha para fazerem, que nem fazem, porque não dá tempo de auxiliar, pois os alunos sem deficiência chamam para tirar dúvidas e não dá tempo de atender a todos.

P2: Em termos. Só em relação à socialização, pois o conteúdo de Química é complexo até para os sem DI. A professora da sala de AEE tenta ajudar, mas o tempo não é suficiente.

P3: Sim. Em Geografia consigo adaptar alguns jogos, quebra-cabeça, pintura e desenhos de alguns conteúdos. Sei que esses alunos não aprenderão 100% da matéria, mas o que eu e a professora de AEE fazemos já ajuda.

P4: Mais ou menos. Pois os conteúdos de Língua Portuguesa de Ensino Médio já são avançados para esse público, mas dentro das possibilidades e do tempo disponível fazemos atividades básicas de alfabetização, que é o nível dos especiais que temos.

Percebemos que a maioria, três professores, ainda tem dúvidas quanto à inclusão, pois não significa apenas manter o aluno no espaço da sala de aula, mas adaptar os conteúdos necessários a ele. Isso requer planejamento junto à secretaria de educação, ao pedagogo e à professora de AEE. Apenas a professora de Geografia se manifesta como “sim”, conseguir realizar essa inclusão.

Os 04 professores foram convidados a enumerar “as 03 maiores dificuldades encontradas para incluir o deficiente no ensino regular”. Entre as opções, estavam:

- () Conhecimentos
- () Iniciativas políticas
- () Equipe Multidisciplinar
- () Adaptações Curriculares
- () Apoio familiar
- () Capacitação
- () Material didático

P1: Adaptações Curriculares, Conhecimentos e Equipe Multidisciplinar

P2: Conhecimentos, Material didático, Equipe Multidisciplinar

P3: Conhecimentos, Equipe Multidisciplinar, Material didático

P4: Equipe Multidisciplinar, Iniciativas políticas, Material didático

A partir das opções indicadas, percebemos que todos apontaram “conhecimento e equipe multidisciplinar” e 03 dos entrevistados “material didático e equipe multidisciplinar”. Essas respostas marcam as necessidades dos docentes para a melhoria de sua prática, bem como a instrumentalização da inclusão nas escolas. Apenas 01 apontou “iniciativas políticas” e 01 “adaptações curriculares”, que também são ações relevantes ao processo inclusivista escolar.

Na pergunta 16 “Você conhece alguma instituição ou programa que atenda alunos com DI? Se sim, qual?”

P1: Sim. APAE.

P2: Sim. APAE.

P3: Não.

P4: Não.

Os docentes P1 e P2 indicaram a instituição APAE como responsável por atender alunos com DI, o que ocorre em contraturno. Já P3 e P4 não souberam responder, o que deduzimos como falta de conhecimento sobre o atendimento ou por não lembrarem no momento da entrevista.

Em relação à 17ª questão “Você acha que as escolas em que trabalhou/trabalha estão preparadas para incluir os alunos com DI? Comente.”

P1: Em parte. Pois falta estrutura, recursos e professores auxiliares em nosso apoio.

P2: Não totalmente. Precisa se estruturar melhor, principalmente no Ensino Médio, pois os professores possuem outra dinâmica de ensino e os alunos com DI precisam de alfabetização.

P3: Em alguns aspectos, sim. Mas na maioria não. Precisam estruturar seu espaço, ter mais recursos didáticos e professores que auxiliem os regentes.

P4: Não. Apenas, em parte, na socialização, pois os alunos com DI não conseguem acompanhar as aulas.

Podemos afirmar que as escolas, conforme a visão dos entrevistados, não estão preparadas para a inclusão dos alunos com DI, pois estes estão em sala, mas não há integração nas aulas, na participação e, assim, também fica inviável que os alunos sem deficiência estejam junto a eles. Seria preciso mais estudos e formas variadas que incluir os deficientes intelectuais nas aulas, através de projetos que viabilizem sua aprendizagem, participação e socialização junto aos demais.

A questão 18 interroga os professores se, cada um, “Seria capaz de descrever o que poderia proporcionar a inclusão de alunos com DI em classes regulares de escolas do município de Presidente Kennedy?”

P1: Investimento em políticas públicas: infraestrutura das escolas, preparação dos professores e adaptação do currículo para esses alunos especiais.

P2: Apenas os com DI leve e moderada poderiam estar incluídos, com recursos didáticos, equipe multidisciplinar nas escolas e formação específica dos professores do Ensino Médio.

P3: Mais professores em sala, professores auxiliares, equipe multidisciplinar por escola e recursos didáticos.

P4: Eu penso que mais formação específica, um profissional para ficar em sala com os professores regentes e uma equipe de profissionais na escola para ajudar.

Compreendemos, através das respostas, que a infraestrutura é um ponto forte. Outra situação indicada são os recursos didáticos, pois sabemos que os alunos especiais com DI não aprendem o mesmo e nem ao mesmo tempo que os sem deficiência. E um aspecto citado por três entrevistados foi a inserção/contratação de mais professores auxiliares nas turmas. Isso seria bastante vantajoso, se bem trabalhado pela escola.

3.2 ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORA DE AEE DE ESCOLA DE PRESIDENTE KENNEDY

Desde 2003, o trabalho itinerante começou a dar um impulso grande, devido a inclusão de vários alunos no sistema regular de ensino. Para compreender melhor essas questões, foi aplicado o instrumento entrevista para uma funcionária que faz o serviço de AEE em Sala de recursos – Presidente Kennedy-ES, como organizada a seguir:

1. Descrição da função como professora:

Acompanhar o processo educativo e desempenho do educando inserido no processo regular de ensino;

Orientar e acompanhar os profissionais da escola regular sobre questões relevantes ao PNEE, enquanto envolvido no processo ensino-aprendizagem;

Orientar a família quanto o processo de inclusão, promovendo encontros que os possibilite acompanhar o processo e o rendimento de seus filhos.

2. Reação da maioria dos professores quando descobrem que vão receber um

aluno com comprometimento mental em sua sala de aula.

Na realidade não é nosso papel ir as instituições levar o aluno e sim da família. Se acontecer, da instituição não querer matricular o aluno, ai sim fazemos a intervenção. A escola coloca que não tem professores especializados para lidar com o aluno, ou seja, não estão preparados. Mas, que vão tentar trabalhar com o aluno. Percebe-se que são conhecedoras da lei, mas que o processo de inclusão precisa de mais apoio, do estado e município.

Mas, pelo que se percebe, é uma reação própria da angústia, do medo e da impotência diante de um fato novo, principalmente porque o processo inclusão é cheio de imprevisto e em constante aperfeiçoamento e a precariedade de estratégia educacionais ainda é muito grande.

3. Sobre as adaptações curriculares para esse aluno.

Que existe certa dificuldade nas adaptações, pois as salas são muito cheias, os alunos sem limites, e que são vários os alunos com dificuldades de aprendizagem tornando isto um condicionante grave para que aconteçam as adaptações necessárias ao portador de deficiência.

4. Participação da comunidade escolar.

Na maioria das vezes, toda a escola se envolve com o processo, principalmente os alunos que estão mais abertos às diferenças e a equipe pedagógica que fica preocupada em como vai ser para lidar com o aluno, ou seja, com o “problema”.

5. Enumeração das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento do processo de Inclusão Escolar

- Professores descomprometidos;
- Salas cheias demais;
- Medo do novo;
- Apoio pedagógico (sala de recursos);
- Preconceito;
- Capacitações contínuas;
- Equipe técnica (fono, fisio, psico.)
- Apoio familiar;
- Adaptações curriculares e arquitetônicas.

6. Breve relato do serviço itinerante

É muito bom, pois através das nossas andanças, ficamos conhecendo muitas pessoas, principalmente colegas e professores. Temos a oportunidade de sensibilizar a comunidade escolar, tirar dúvidas e anseios. Essa nossa atuação nos permite lidar com diferentes instituições e também das diversidades dos professores e alunos. Essa interação é de suma importância para nosso aprendizado, e nossa perseverança é sempre em luta do nosso aluno, isso é muito gratificante.

Percebe-se, portanto, a importante contribuição que a escola e a professora estão oferecendo para estes alunos, uma vez que há uma preocupação de um acompanhamento mais próximo do aluno, do professor e assim de toda comunidade escolar. Esse é um passo importante para uma verdadeira educação inclusiva. Diante dos resultados obtidos na pesquisa de campo, que colaboram para comprovar a fundamentação teórica apresentada.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira ideia que se atinge em relação ao tema estudado é a possibilidade de vivenciar o conhecimento científico em inclusão do portador de necessidades especiais no contexto escolar e as inúmeras dificuldades existentes por parte dos Gestores e professores que trabalham com esses alunos, devido à falta de qualificação.

Quanto ao diagnóstico dos indivíduos especiais, o correto é que não fosse feito ou mesmo detectado pela escola, como ocorre muitas vezes, mas que a família considerasse o problema e buscasse o diagnóstico correto junto a uma equipe multiprofissional. Mesmo que se compreenda que este diagnóstico seja inicial, já que essa ação é contínua, que vai desde a identificação, passando pelo encaminhamento, entre outros.

O maior desafio, acredita-se que o inicial, é esta aceitação da condição de os alunos especiais, por parte da família. Percebe-se a inclusão dos especiais em classes regulares como um verdadeiro exercício da cidadania, que envolve direitos civis, políticos e sociais. Tanto a família, quanto a comunidade e a escola, devem oferecer reais condições às pessoas especiais, possibilitando o desempenho de seus papéis na sociedade como pessoas humanas, sensíveis e com potencialidades e diferenças especiais.

Nesse âmbito, a competência do professor nessa educação atual não deve se resumir à parte burocrática somente, mas sim ser construída para estar atuando em uma escola inclusiva, sempre mediada pela ética numa postura investigadora, reflexiva, como ser em constante construção e inacabado, comprometido e competente para desenvolver estratégias diferentes de ensinar adequando-se às diferenças de seus alunos aprendizes sempre com ideais democráticos de uma educação para todos.

Pior que as barreiras físicas são as barreiras atitudinais que são encontradas nas escolas e na sociedade. Esta é uma grande resistência. Na realidade, o especialista em Educação Especial fará, na ausência de outro profissional especializado na área, a assistência a esses alunos portadores de necessidades especiais, bem como às suas famílias e aos demais alunos, afinal, a implementação da escola inclusiva não é um sonho impossível, mas que precisa

romper as resistências e refletir sobre este comprometimento que existe na sua concretização.

Não adianta pensar que incluir é colocar apenas o deficiente na sala de aula e tentar conviver com essa realidade. É muito mais. É compreender que a educação inclusiva não pode ser discriminatória, exclusiva. Deve-se entender que toda criança é um sujeito singular, único, social e histórico de direitos, principalmente o direito de ter acesso à educação.

É preciso que o docente mude a forma de olhar a educação, e com ela a inclusão, deixar “cair” tantas barreiras. Tornar as dificuldades em possibilidades, mudar as posturas de alguns colegas que ainda não entenderam que o princípio da inclusão é um desafio, não apenas da escola, como de toda a sociedade. Na realidade o educador prestará assistência não somente aos alunos portadores de necessidades especiais, ele necessitará trabalhar nas turmas em que esses alunos estão, junto aos demais, a aceitação do outro com suas diferenças, por isso, a educação inclusiva precisa estar sempre atenta e aberta para a diversidade, para o diferente.

Refletir sobre a inclusão significa mudança de atitudes, de paradigmas e de idealizar um aluno como se todas as pessoas fossem iguais e não fossem seres históricos e contextualizados. Para isso, é relevante que o professor seja um profissional que conheça a Educação Especial, suas especificidades. Isso requer a formação continuada, e não apenas aquela que demanda uma semana, um mês, um período determinado.

É preciso uma formação permanente, desenvolvida pela Secretaria Municipal ou mesmo por outro órgão, mas subsidiada por ela, e que “prepare” os docentes, literalmente, tanto no aspecto da teoria, quanto a prática. Pois os mini cursos promovidos até a atualidade se preocupam muito com a teoria e com a elaboração de projetos, mas quando o professor rege uma turma com alunos especial não sabe como agir na prática.

Cabe pensar que a capacidade de muitos educadores deve ser ampliada para estar engajados neste processo que deve ser responsável, pois não basta “jogar” a criança deficiente na escola regular e não oferecer a ela subsídios que atendam às suas necessidades. É por isso que o processo de inclusão não acontece do dia para a noite, mas uma coisa é possível idealizar, ela pode já estar acontecendo e é acontecendo a inclusão que ela pode se corporificar e ir quebrando as resistências.

O novo, para o docente, deve ser algo a ser vencido. Nesse caso, trabalhar com alunos especiais, com uma inteligência além do que se costuma trabalhar, em turmas de ensino regular representa projetos desenvolvidos, material diferenciado, dinamismo, planejamento que possa envolver a todos e a formação. Trabalhar de forma improvisada ou desenvolver um planejamento homogêneo não culminará no alcance dos objetivos e na aprendizagem, mas numa realidade lamentável, que já se encontra incorporada às salas de aula, onde alunos com altas habilidades se tornam desmotivados, colocados à margem da sala, ao invés de estimulados a avançar cada vez mais.

A partir das pesquisas, análise e discussão das informações coletadas, percebemos a necessidade de um Produto Final, que subsidie os professores, no que tange ao trabalho realizado com alunos com deficiência intelectual em classes regulares do Ensino Médio, pois, ao que se constatou, falta-lhes instrumentalização nas aulas, através de recursos, estratégias e, em parte, conhecimento significativo sobre como lidar com essa clientela.

4.1 O PRODUTO FINAL

Diante das oportunidades da pesquisa e deste trabalho dissertativo, o Produto Final que se coloca-se como uma possibilidade para os docentes do Ensino Médio, que trabalham com alunos deficientes intelectuais é a formação continuada, esta que se distribui em semestres.

Em cada um dos momentos de formação, há abordagens diferenciadas. Por exemplo, o primeiro módulo do curso envolve que professores público-alvo, após cada conceito desenvolvido sobre a deficiência intelectual, foram realizados momentos com os discentes DI na instituição Pestalozzi.

Esta aproximação da teoria na compreensão do que representa lidar com um indivíduo com DI e não apenas a inserção deste em sala de aula, sem que o professor saiba como se comporta, quais as necessidades, o que e para que ensinar e outros elementos constituidores desta especificidade.

Prosseguindo, o segundo momento (2º semestre) foi desenvolvido o planejamento adaptado para esse tipo de alunos, principalmente por estar no Ensino Médio. Esta ação envolveu Pedagogos com experiência no assunto e professoras

auxiliares com experiência, para junto com os professores, e por área específica, deem sua contribuição neste aspecto.

Assim, a três mãos, por exemplo, o docente de Matemática esteve junto a um pedagogo e a um professor auxiliar, tendo as orientações, passo a passo de como elaborar um planejamento para DI, em sua disciplina e em turma regular. O que preparar, que conteúdos contemplar, objetivos, metodologia da aula, atividades e avaliação serão pontos trabalhados nos encontros deste módulo da formação continuada. O professor produzirá conforme as necessidades.

O 3º momento teve a participação da família dos alunos especiais (DI) e a sensibilização dos alunos e profissionais da escola, com a inserção de palestras e de outros eventos, como: dia da família na escola, festa de pais, gincanas, festa junina, sempre com a participação e envolvimento desses sujeitos e os alunos com tal especificidade.

A formação teve a duração de 1 (um) ano, sendo um momento no primeiro semestre e os outros dois no segundo semestre, devido a disponibilidade dos professores. Os encontros foi durante o momento da reunião de área.

Foram contemplados professores que atuam no Ensino Médio, em turmas pequenas, com cerca de 10 participantes, da mesma escola EEEFM P.K.

O local foi disponibilizado pelo diretor e o horário com a disponibilidade de cada professor.

Destaca-se que a utilidade desta formação aconteceu para atender às dúvidas e necessidades do professor, em conhecer e reconhecer o aluno DI como um caso especial e que merece, em alguns níveis, ser incluído em classe regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sendo um dos principais agentes socializadores é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão de valores. Necessitando ser um ambiente acessível a todos, que atenda todas as demandas em seus diversos aspectos.

Em uma perspectiva histórica é possível verificar que muitos ranços e avanços já foram vivenciados, no entanto, o preconceito e a ausência de políticas que atendam tais necessidades nas escolas em torno dos alunos público alvo da Educação Especial, ainda se fazem presentes.

Desde a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e as Leis Municipais garantam o acesso e a manutenção desse aluno na unidade escolar, oferecendo a ele todo o necessário para o seu desenvolvimento.

Hoje, o acesso ao Ensino Regular por parte de alunos especiais é bem maior do que há tempos atrás, há uma maior conscientização familiar e social da importância da inserção da criança/adolescente na escola, e quando é inserido na escola regular, está aberta a novas possibilidades e aprendizados, assim como a escola também cresce, se desenvolve, e amplia a sua visão e experiência com a manutenção dada ao aluno, e a atenção e o cuidado ao seu desenvolvimento.

Temos visto uma evolução social no que diz respeito a alcançar novos marcos positivos na educação inclusiva, com o único objetivo de que as pessoas com necessidades especiais desenvolvam todas as suas potencialidades. Embora muito já tenha acontecido, ainda é deficiente a oferta de uma educação inclusiva de qualidade em muitas escolas.

Quanto aos docentes, percebeu-se quanto mais democracia houver, como meio para a construção da liberdade, em sua dimensão histórica, mais a inclusão se torna possível, pois é o responsável em agregar valores a ela, em desenvolver momentos favoráveis à participação conjunta. Entendida como processo ativo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível, tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Para as políticas públicas em Educação, isso significa uma afirmação radical da

função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada. Isso provoca, em termos de sua viabilidade, a necessidade de se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos, a mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação.

As escolas são instituições que auxiliam de forma relevante à expansão da democracia, nos processos de gestão e organização da sociedade. Todavia, isso tudo pode ainda significar pouco, particularmente, se o princípio democrático não estiver sustentando a organização dessas estruturas de construção de saber; haja vista que pouco vale se falar em democracia, se não há disposição de todos os autores envolvidos no contexto escolar, na edificação de espaços para o diálogo, nos quais todos, independentemente de condição social ou vínculo com a educação, possam participar, opinando e tendo suas ideias ouvidas e respeitadas.

Observamos que os espaços ainda estão em fase de adaptação, mas muitos, conforme ilustrados na pesquisa. A gestão procura, a cada ano, realizar as mudanças necessárias visando atender não somente os alunos com deficiência, mas pais, pessoas da comunidade escolar e pessoas externas. Também se projeta dar acessibilidade a profissionais que venham a pleitear vaga de emprego futuramente.

Quanto à finalidade principal do estudo, que se remete a compreender os processos relacionados à concepção dos docente em relação à Educação Especial, e a sua vivência e experiência neste processo, caracterizado pelas atitudes coerentes praticadas no ambiente escolar, com observância à construção de um modelo de gestão democrática, o resultado da pesquisa mostrou, de forma unânime, o desejo de que todos se entendam como parte do processo educacional, independentemente das diferenças; entretanto, a participação deve partir da motivação do gestor e da colaboração de toda a escola. Enquanto mestranda entendeu-se que é preciso estar preparada para a docência, mas principalmente para os desafios que a realidade da escola pode proporcionar, uma vez que a ideia que se tem de que adentrar a escola planejar e colocar os ensinamentos em prática requerem, necessariamente, uma ação humanizadora, afetiva e principalmente inclusiva, de forma que as diferenças não se sobressaiam, mas sejam compreensíveis entre os alunos.

Entende-se, após todas abordagens e pesquisas, que se deve ampliar um estudo no sentido de analisar a formação docente, se ela prepara os professores para esse olhar humanizado e inclusivo ou se trabalha apenas superficial e teoricamente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo.** In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. Novembro de 2010. p. 01-13.
- ARRUDA, I.V.; CASTANHO, M.I.S. **Inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares:** sentidos produzidos por professoras de escolas regulares e especial. *Construção pedagógica.* v.23.n. 24. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542015000100003>> Acesso em 20 abr 2019.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S. **Educação Especial e Teoria Histórico Cultural:** em defesa da humanização. Maringá: EDUEM, 2012.
- BRASIL. **Adaptações curriculares em ação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais. Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/ SEEP, 1999. BRASIL. *Provinha Brasil.* Disponível em: <<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinhabrasil>>>. Acesso em 25 mar 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: dez. 2018.
- _____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>> Acesso em: mar. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** SEESP, 2001. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- _____. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 34-40.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou**

especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.3, n.5, p.7-25, set.1999.

_____. **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2013.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone - **Educação Inclusiva na Educação Infantil.** Práxis Educacional, Vol 8, No 12 (2013) Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735> Acesso: 21 de nov. 2019.

CARVALHO, R. E. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2011. p. 247-262.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2008, vol.5, n.2, pp.81-90. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 12 de abril de 2020.

DIAS. T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:** Acceso y calidad. España: Salamanca, 1994.

ESPÍRITO SANTO. Governo do Estado. Secretaria de Educação (SEDU). **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** Vitória, 2010. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf. Acesso em 13 de março de 2020.

FALEIROS; Maria Helena. PARDO, Maria Benedita Lima. A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas. IN: MARQUEZINE, Maria Cristina. ALMEIDA, Maria Amélia. TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (orgs). **Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial sobre inclusão.** Londrina: EDUEL, 2003.p.89-98.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. **Conselho Municipal de Educação:** figurações, interdependências e políticas de educação especial. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória/ES, 2016. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9795_Dissertacao.%20Marcia%20Alessandra%20de%20Souza%20Fernandes.pdf. Acesso em 19 de abril de 2020.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. IN: **Escritos da criança.** n. 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Disponível em:
[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=.)
 .Acesso em 20 de jun., 2019.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R; et at. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2018. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em: 10 jun. 2019.

HEREDERO, Eladium. Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Sscientiarum, Education**. Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Consulta a matrícula, 2018**. Disponível em:<<<http://inep.gov.br/dados/consultamatrricula>>> Acesso em: mar. 2019.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2014, vol.20, n.4, pp.541-554. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 27 de março de 2020.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Rev. katálysis** vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010. Acesso em 18 de abril de 2020.

MANZINI, E.J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990,1991, 2004. p. 149158.

_____. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. Marília: Ed. UNESP, 2004. p. 85-96.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. IN: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2004.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Roberta Farias dos Santos, **Uso da modalidade *Mobile Learning* na alfabetização de um aluno com síndrome de down**. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

MONTEIRO, A.P. H. MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. Bras. Ed. Esp.** jan-abr. 2008, v.14, n.1, p.35-52.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundep, 2004.

_____. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. IN: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Fundep, 2008. p. 15-32.

PADILHA, A.M.L. Práticas Pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

_____. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PAULON, Simone Mainieri. FREITAS, Lia B. Lucca. PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2005.

PIMENTEL, S. **Aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica**. IN: Souza, Rita de Cácia Santos (Org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foc: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 11, n. 32, p. 193-208, jan. /abr. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev. [online]**. 2010, n.33, pp.143-156. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 de fev. 2020.

PRESIDENTE KENNEDY-ES. Secretaria Municipal de Educação (SEME). **Dados referentes à escola Estadual do Município**. 2019.

REIS, Anderson de Araújo. MENDONÇA, Ana Claudia Souza. SOUZA, Rita de Cacia Santos. A pedagogia da negação e o processo de ensino aprendizagem na deficiência intelectual. IN: SOUZA, Rita de Cacia Santos. ALVES, Maria Dolores Fortes Alves. (orgs) **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco: Discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

SANTOS, Valéria Ribeiro Rosa. **Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na Educação Infantil**. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Marcia Cristina Bonfá. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos- Ufscar, 184 f. 2002.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 202 p.

TOLEDO, M. E.; GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam Necessidades educacionais especiais. In. GONZÁLEZ, E. (Org). **Necessidades Educacionais Específicas: Intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2012. p.403-406.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-186. REFERÊNCIAS: MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2011. 143 f.

VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.p. 49-112.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM 04 PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.

Dados de identificação

Entrevistado (a)

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Data, duração e local da entrevista
4. Formação acadêmica
5. Curso da área de Educação Especial
6. Tempo de trabalho no Magistério
7. tempo em que trabalha com alunos deficientes em classe regular

Escola:

8. Nome:
9. Endereço
10. Telefone
11. E-mail

Questões da Pesquisa

12. Qual a necessidade da ação inclusiva em âmbito educacional?
13. Há, no município, formação especializada para trabalhar com deficientes? Como você percebe isso?
14. Você se considera preparado para incluir pessoas deficientes (DI)? Comente.
15. Enumere as maiores dificuldades encontradas para incluir o deficiente no ensino regular:
 - () Conhecimentos
 - () Iniciativas políticas
 - () Equipe Multidisciplinar
 - () Adaptações Curriculares
 - () Apoio familiar
 - () Capacitação
 - () Material didático
16. Você conhece alguma instituição ou programa que atenda alunos com DI? Se sim, qual?
17. Você acha que as escolas em que trabalhou/trabalha estão preparadas para incluir os alunos com DI? Comente.
18. Seria capaz de descrever o que poderia proporcionar a inclusão de alunos com DI em classes regulares de escolas do município de Presidente Kennedy?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA DE SALA DE AEE

1. Descrição da função como professora
2. Reação da maioria dos professores quando descobrem que vão receber um aluno com comprometimento mental em sua sala de aula.
3. Sobre as adaptações curriculares para esse aluno.
4. Participação da comunidade escolar.
5. Enumeração das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento do processo de Inclusão Escolar
6. Breve relato do serviço itinerante