

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Vera Lucia Mendonça Nunes

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Marília

2019

Vera Lucia Mendonça Nunes

CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília

2019

N972c	NUNES, Vera Lucia Mendonça Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual / Vera Lucia Mendonça NUNES. -- Marília, 2019 91 p.: tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Eduardo José Manzini 1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual. 3. Inclusão. 4. Concepção. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados
fornecidos pelo autor (a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Vera Lucia Mendonça Nunes

**CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

Faculdade de Filosofia e Ciências - *Campus de Marília*

Linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. Eduardo José Manzini – Unesp/ Marília

2º Examinador Manoel Osmar Seabra Junior- – Unesp/ Presidente Prudente

3º Examinador Rita de Cássia Tibério Araújo - Unesp/ Marília

Marília, 27 de março de 2019.

DEDICO

Às crianças com deficiência intelectual que são como borboletas: com cores, formatos e diferentes texturas. Algumas voam rápido, outras nem tanto, mas se esforçam para voarem do seu melhor jeito e no seu tempo. Cada uma é diferente, única e muito especial!

AGRADECIMENTOS

Todo pesquisador experiencia o isolamento quando se dedica à escrita, mas sabemos que por trás desta solidão, há uma cooperação especial de diferentes pessoas que estiveram presentes de alguma forma para que esse processo se concretizasse.

Nesse contexto, agradeço a Deus, primeiramente pelo dom da vida e oportunidade para realizar esta pesquisa, colocando pessoas especiais em meu caminho. A esses parceiros minha gratidão.

À minha família, sempre incentivou os estudos, e em especial as orações de minha mãe.

Ao meu marido Manolo, que sempre foi meu apoio, companhia nas viagens, garantindo a minha segurança e bem-estar e presença amorosa.

Ao meu filho Guilherme, vida da minha vida, que sempre me apoia e ouve minhas inquietações auxiliando-me neste processo. Suas brincadeiras devolvia-me o ânimo, fazendo esquecer das dificuldades e não desistir.

Meus agradecimentos ao meu amigo Damásio, que esteve sempre ao meu lado, principalmente nos momentos mais difíceis, sempre me aconselhando, orientando e incentivando.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, meu orientador, pela parceria, por acreditar em mim e me conduzir com maestria na construção desse trabalho, ter me apresentado esse universo da pesquisa pacientemente e colocado, tantas vezes, “meus pés no chão”, esclarecido as dúvidas que me pareciam difíceis, por toda confiança e apoio que me transmitiu, meu eterno agradecimento.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior, Prof.^a Dr^a Rita de Cassia Tibério Araújo, pela disponibilidade e atenção, compartilhando saberes para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos amigos que conquistei no grupo de pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, que proporcionaram grandes reflexões, compartilhando experiência e saberes.

À Prefeitura Municipal de Arapongas, Secretaria Municipal de Educação, na pessoa do Secretário de Educação Paulo Valério, pelo apoio a pesquisa.

A cada professora que gentilmente me concedeu a honra de entrevistá-la.

Agradeço àqueles que sempre acreditaram em mim, incondicionalmente, e com toda certeza, aos que mais torceram por mim, em especial, minha amiga Toninha e minha prima Clênia colaborando sempre com seus conhecimentos, apoio e vibrações positivas.

RESUMO

NUNES, Vera Lucia Mendonça. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual (DI) necessita de mudanças comportamentais e pedagógicas dos professores de ensino comum, e, para tanto, esses professores precisam ter concepções favoráveis à inclusão. Nesse contexto, surgiu o interesse pela pesquisa que tem por objetivo identificar, a partir de relatos dos professores da Educação Básica, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com DI. Quatro professoras que trabalhavam em escolas municipais, atuando no Ensino Fundamental I, no município de Arapongas/Pr. participaram da pesquisa. A pesquisa qualitativa-descritiva, realizada por meio de entrevista semiestruturada e cadernos de conteúdo, foi a abordagem utilizada na pesquisa. Um roteiro para a entrevista foi previamente elaborado e analisado por juízes. A coleta foi realizada em duas sessões, a primeira por meio da entrevista semiestruturada e, a segunda, utilizando o caderno de conteúdo, composto pela transcrição das falas, organizada sequencialmente e dispostas em colunas, para que os participantes pudessem alterar, complementar ou modificar as informações da entrevista. Em seguida à coleta, procedeu-se a análise do conteúdo. As concepções identificadas foram separadas em dois temas: concepções favoráveis e concepções desfavoráveis em relação à inclusão do aluno com DI no ensino regular. Em seguida, nova análise foi realizada para separar as concepções em categorias semelhantes. Dentre as concepções favoráveis foram identificadas 91 e nomeadas como: 1) equipe multidisciplinar; 2) aprendizagem; 3) currículo, adaptação e adequação na temporalidade; 4) trabalho colaborativo; 5) potencialidades e habilidades; 6) avaliação na aprendizagem; 7) organização e manejo em sala de aula; 8) inclusão; 9) planejamentos e atividades; 10) professor de apoio na sala de aula comum; 11) família. Dentre as concepções desfavoráveis foram identificadas 45 e nomeadas como: 1) ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série; 2) motivação; 3) conteúdo curricular, adaptação, flexibilização; 4) autoestima; 5) escola; 6) preparação do professor; 7) avaliação; 8) aprovação; 9) inclusão; 10) professor de apoio e professor auxiliar. Os resultados indicaram que as concepções favoráveis foram em maior número do que as desfavoráveis sobre a inclusão do aluno com DI no ensino regular, porém, as questões desfavoráveis são relevantes e carecem de intervenções para serem modificadas. Dentre as concepções desfavoráveis estão as crenças antigas de que o aluno nunca irá aprender e isto está relacionado a sua deficiência. O conceito de currículo flexível, adaptação curricular e avaliação estão além do que é apresentado pela literatura. A concepção de que os professores ainda não estão preparados para a inclusão também foi ressaltada nas falas.

Palavras-Chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Inclusão. Concepção.

ABSTRACT

NUNES, Vera Lucia Mendonça. **The conception of regular education teachers about the inclusion of students with intellectual disabilities.** 2019.91 f. Dissertation (Master's degree in education) – Paulista State University, Faculty of Philosophy and Sciences, Marília, 2019.

The inclusion of students with intellectual disabilities (ID) requires behavioral and pedagogical changes of teachers of common teaching, and, therefore, these teachers need to have conceptions favorable to inclusion. In this context, it emerged the interest in research that aims to identify, based on reports from teachers in basic education, the favorable and unfavorable conceptions regarding the inclusion of students with ID. Four teachers who worked in municipal schools, working in elementary school, in the municipality of Arapongas/Pr. took part in the research. The qualitative-descriptive research conducted through semi-structured interviews and content notebooks was the approach used in the research. A script for the interview was previously elaborated and analyzed by judges. The collection was performed in two sessions, the first by means of semi-structured interviews, and the second one using the content booklet, consisting of the transcription of the speeches, organized sequentially and arranged in columns, so that the participants could change, supplement or modify the interview information. After the collection, the analysis of content was performed. The identified conceptions were separated into two themes: favorable conceptions and unfavorable conceptions regarding the inclusion of students with ID in regular education. Next, a new analysis was performed to separate the conceptions into similar categories. Among the favorable conceptions 91 were identified and named as: 1) multidisciplinary team; 2) Learning; 3) curriculum, adaptation and adequacy in temporality; 4) collaborative work; 5) potentialities and abilities; 6) evaluation in learning; 7) organization and management in the classroom; 8) Inclusion; 9) planning and activities; 10) Teacher support in common classroom; 11) family. Among the unfavorable conceptions, 45 were identified and named as: 1) rhythm, learning and follow-up of the series; 2) motivation; 3) curricular content, adaptation, easing; 4) self-esteem; 5) School; 6) Teacher preparation; 7) evaluation; 8) approval; 9) Inclusion; 10) Teacher support and auxiliary teacher. The results indicated that the favorable conceptions were in greater numbers than the unfavorable ones about the inclusion of the student with ID in regular education, however, the unfavorable questions are relevant and it is required the use of interventions in order to be modified. Among the unfavorable conceptions are the old beliefs that the student will never learn and this is related to his disability. The concept of flexible curriculum, curricular adaptation and evaluation are far from what is feasible and presented by the literature. The conception that teachers are not yet prepared for inclusion was also emphasized in the statements.

Key words: Special education. Intellectual disability. Inclusion. Conception.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	17
3 OBJETIVO.....	27
4 MÉTODO.....	28
4.1 Procedimentos de seleção dos participantes.....	28
4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.....	30
4.3 Procedimentos para coleta de dados.....	31
4.3.1 Entrevista	31
4.3.2 O Caderno de Conteúdo	32
4.4 Análise e tratamento das informações.....	33
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	36
5.1 Concepções favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual.....	36
5.1.1 Equipe multidisciplinar	37
5.1.2 Aprendizagem.....	38
5.1.3 Currículo, adaptação curricular e adequação na temporalidade	43
5.1.4 Trabalho colaborativo	46
5.1.5 Potencialidades e habilidades.....	47
5.1.6 Avaliação da aprendizagem.....	48
5.1.7 Organização e manejo em sala de aula	49
5.1.8 Inclusão.....	51
5.1.9 Planejamento e atividades	62
5.1.10 Professor de sala de aula comum	54
5.1.11 Família	55
5.2 Concepções desfavoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual.....	56
5.2.1 Ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série.....	56
5.2.2 Aprendizagem.....	59
5.2.3 Conteúdo curricular, adaptações e flexibilizações.....	60
5.2.4 Autoestima.....	61
5.2.5 Escola.....	62

5.2.6 Preparação do professor.....	63
5.2.7 Avaliação.....	64
5.2.8 Aprovação.....	65
5.2.9 Inclusão.....	66
5.2.10 Professor de apoio e auxiliar.....	66
6 CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES	79
Apêndice A	80
Apêndice B	82

APRESENTAÇÃO

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas
ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma
humana.*

(Carl Jung)

Em minha trajetória como professora, desde os primeiros anos, sempre me preocupei com aqueles alunos que tinham limitações para aprender e se desenvolver, principalmente aqueles que possuíam deficiência intelectual. Ao buscar apoio com colegas profissionais, pude perceber que a maioria destes apresentava dificuldades em ensinar e aceitar esses alunos junto com os demais em sala de aula.

Com o passar do tempo, as inquietações aumentavam, ante as diversas situações no cotidiano escolar e, então, criou-se um indicador comum, que eu identifico como um “amor imenso” pela profissão e para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais e que trouxe, ao mesmo tempo, significativas contribuições a esta pesquisa.

Assim, por meio de diferentes experiências advindas ao longo de minha trajetória acadêmica, percebi a necessidade de atualizar-me e assim buscar formas de receber e ensinar os alunos com deficiência intelectual. Compreender melhor porque frequentemente é tão difícil muitos professores aceitarem a inclusão de alunos, considerando uma gama de motivos, entre eles: não compreender determinada deficiência, não saber utilizar metodologias adequadas para a aprendizagem desse aluno e, até mesmo, qual a concepção que o professor tem sobre a inclusão no ensino regular.

A expressão concepção pressupõe diferentes conceitos e sentidos na literatura. Guimarães (2010) explicou em sua pesquisa, que o estudo das concepções envolve uma área ampla e está relacionada ao pensamento e conhecimento do professor. Para o autor, existe uma crescente pesquisa, embora lenta, que procura conhecer e compreender o pensamento assim como o conhecimento desse profissional em suas diferentes atuações no contexto escolar, relacionando com suas práticas. O autor destacou, ainda, que o modo como o professor pensa, influencia na prática em sala de aula.

Entende-se por concepção a soma de ideias, o pensamento, a noção, as crenças sobre conceitos, a descrição de alguém que entende acerca de determinado tema. As concepções, em geral, formam-se conforme experiências que o indivíduo tem, de acordo com o seu modo social, ou ainda, no confronto de elaborações de diferentes indivíduos.

Nesse sentido, o presente estudo é resultado de inquietações e dificuldades advindas de minha experiência como professora de sala de aula, professora de Sala de Recursos Multifuncionais e enquanto coordenadora pedagógica da Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

Na educação, mais precisamente a partir dos anos 1990, surgem algumas discussões que se configuram sobre a necessidade da “Educação para todos”. Desde então, há um consenso 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 assegurar a igualdade de direitos à educação e respeito à diversidade, com especificidades 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 particularidades.

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

Omote (2008) ressaltou que a entrada do aluno com deficiência nas escolas provoca um movimento de busca de estratégias e alternativas para promover a aprendizagem eficaz, impedindo qualquer forma de exclusão, pois o objetivo maior deste paradigma é que a escola possa se adaptar para receber esses alunos e que eles alcancem os objetivos educacionais, apesar de dificuldades.

Diversas pesquisas têm mostrado, na prática, as dificuldades encontradas 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 capacitados para atuar com estes alunos e eles contavam apenas com suas experiências no cotidiano. Constataram ainda que por parte da gestão escolar também não houve nenhum empenho em auxiliar os professores

na formação docente e nem os alunos. Os professores regentes não tiveram apoio do ensino especial e esses não acompanhavam os alunos em seu desenvolvimento acadêmico, de forma colaborativa. Logo, a escola não promoveu adaptações curriculares ao nível de conteúdo que os alunos necessitavam e os alunos incluídos é que tentaram se adaptar à situação. Esses alunos estudados foram encaminhados 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 restrições, ou seja, com extrema dificuldade, pois não tinham o apoio necessário. As professoras apresentaram dificuldades 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 alegaram que é fundamental o apoio do Atendimento Educacional Especializado, no sentido de apoiar e colaborar no processo de inclusão desses alunos, pois se isso acontecesse, os cinco alunos que acompanharam com muitas restrições, talvez poderiam ter avançado 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 beneficiá-lo e aos demais na classe comum, existem, com certo grau de comprometimento, alunos incluídos que não podem ser favorecidos do mesmo ensejo 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 inserção sociocultural do deficiente, destacou que as concepções sobre a inclusão necessitam ser mencionadas e, portanto, é urgente que a escola, como um todo, se organize para receber estes alunos e promover 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 modificações foram poucas e as que foram observadas ocorreram após trabalhos de intervenção 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 clareza sobre o conceito de deficiência mental reconhecido pelas políticas públicas, referenciais teóricos e estratégias pedagógicas para utilizar e promover o aprendizado e o desenvolvimento desse alunado. O

estudo mostrou que as práticas pedagógicas adquiridas pelos professores nas classes regulares com este público-alvo não têm apresentado modificações quanto às concepções de inclusão, pois se apresentam com concepções ainda tradicionais.

Toledo e Vitaliano (2012) concluíram, em sua pesquisa, que a mudança de concepção e, conseqüentemente, de postura em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa e que tinham alunos com deficiência intelectual ocorreu somente pelo fato de passarem por intervenções e auxílio por meio do trabalho colaborativo, fundamental no processo de inclusão.

Arruda e Castanho (2015) avaliaram a inclusão de deficientes intelectuais em escolas regulares e concluíram que há a necessidade de se ressignificar a Educação Especial no sentido da colaboração 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 integrado e não mais em práticas isoladas.

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

Glat (2018) mostrou, em sua pesquisa, que ainda persistem concepções duplicadas e estereotipadas, sendo até complexa em relação ao professor do ensino comum e do ensino especial. Muitos docentes do ensino comum, que afirmam ser favoráveis à inclusão, não acreditam que alunos com deficiência possam frequentar o ensino comum, pois garantem que numa classe especial seria melhor atendido. Ficou claro que os professores não aceitavam 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 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 contexto escolar. Essa constatação 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.

Nesse sentido, o presente estudo baseou-se no seguinte questionamento: 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 mudanças comportamentais e pedagógicas dos professores de ensino comum, e, para tanto, esses professores precisam ter concepções favoráveis à inclusão.

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

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

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Especificamente dos anos de 1980 a 1990, a educação especial era constituída de 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 em classes especiais e que ao final de 10 anos, não ultrapassavam os níveis de escolaridade (BUENO, 1999).

Desse modo, as escolas especiais foram recriminadas por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas, como se a segregação de seus usuários fosse inevitável

A conjectura do direito de todos à educação nas últimas décadas tem assegurado o direito da pessoa com deficiência e o dever das instituições escolares de recebê-la, não podendo haver discriminação 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 Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência. Além destes documentos legais de base, me reporto à Resolução nº 2/2001, do CNE (Conselho Nacional de Educação) que institui as Diretrizes Básicas da Educação Especial, sendo este documento produzido na década, fundamental.

Outro documento essencial apresentado em 2008, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um norteador, que não depende 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 objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, de forma a orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais e garantir a inclusão desde a educação infantil ao ensino superior, com atendimento educacional especializado, a

formação de professores, participação da família, acessibilidade e implementação de políticas públicas (BRASIL, 2010).

Assim, segundo Padilha (2013) na educação, a inclusão tem sido citada a movimentos de ordem legal, organização escolar e práticas pedagógicas (PADILHA, 2013).

Para a autora, a inclusão vem promover uma nova estruturação na escola em seus aspectos legais, estruturais e pedagógicos para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de o documento a que nos referimos ser de 2010, ainda hoje, as escolas encontram dificuldades nesse processo.

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

Os autores elencam que em muitas situações do contexto escolar, o aluno com necessidade educacional especial não consegue acompanhar no ensino comum e nada é realizado nesse sentido, promovendo a exclusão, na verdade. Importante que se esclareça, que nessas situações, o não desenvolvimento e acompanhamento da série em que o aluno está matriculado, se deve à falta de diferentes recursos, desde a estrutura física, quanto pedagógica.

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

Para algumas instituições escolares, inclusão consiste simplesmente em efetivar 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 beneficiar e aos demais, em classe comum, existem aqueles que apresentam um grau de comprometimento maior que não se beneficiarão da mesma oportunidade que a instituição escolar oferece, porque necessitam exclusivamente 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 específicas que denotam 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 apropriados

para sua participação e aprendizagem efetiva, se a estrutura física é adequada e os recursos humanos que a escola pode oferecer. Caso contrário, a inclusão é um engano.

No universo da educação escolar e das relações sociais, as práticas denominadas inclusivas envolvem situações contraditórias 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 distintos de concepções em relação a inclusão e, conseqüentemente, refletem em suas práticas.

Quando se observa a educação escolar, é possível questionar e situar, no contexto histórico e político da inclusão, os anseios de professores que trabalham ardorosamente com estes alunos com deficiência sem que haja apoio, instruções, materiais ou recursos. Ao mesmo tempo, percebe-se gestores que não reconhecem ainda o direito desses alunos a ter acesso ao conhecimento, conhecimento este que deve ser transmitido a todos sem distinção (PADILHA, 2013).

Para que se efetive a Educação Inclusiva no contexto atual, tarefa nada fácil, cabe ao Estado organizar e fazer cumprir políticas públicas, cujo objetivo 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 incluído em todos os aspectos na escola.

Logo, é fundamental que se criem espaços escolares menos excludentes 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 construção 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 e destacou um número crescente de alunos com alguma deficiência matriculados no ensino comum, que totalizavam 387 mil em todo o país.

Dados atuais desse indicador mostram que este número cresceu muito, pois, no Brasil, há cerca de 896.809 alunos com alguma deficiência, altas habilidades ou superdotação, que frequentam classe comum e 169 mil pertencem a escolas especiais, classes especiais ou Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2018).

No estado do Paraná, o total de alunos matriculados com algum tipo de deficiência, altas habilidades ou superdotação, é de 92.787 alunos, sendo que 52.238 destes estão em classe comum e 40.549 estão em escolas especiais, classes especiais ou na Educação de Jovens e Adultos. (INEP, 2018).

O município de Arapongas/Pr, local da presente pesquisa, possui 688 alunos com alguma deficiência, sendo que 337 destes frequentam o ensino comum e 351 frequentam classes especiais, escolas especiais ou Educação de Jovens e adultos (INEP, 2018).

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

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

Destacando a deficiência intelectual, que este estudo se refere especificamente, a escolarização desses indivíduos tem se mostrado muito complexa, devido aos diferentes quadros da deficiência. Assim, as dificuldades encontradas para amparar 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 adaptativos, em relação aos domínios conceitual, 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 caracterizado 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 altera e novas aprendizagens são adquiridas automaticamente. As funções psíquicas superiores (atenção, percepção, memória, pensamento, entre outras), precisam sair do biológico e ter caráter cultural.

Ou seja, ao entrar na escola, o aluno não pode ser considerado um ser com habilidades biologicamente adquiridas, e sim, criar habilidades a partir de condições concretas e estruturadas de educação, que possam facilitar seu acesso à cultura e aos saberes acumulados, o que, para o aluno com deficiência intelectual, é fundamental (VALENTIM, 2011).

Logo, é importante que o professor organize sua prática pedagógica para que seus alunos possam se apropriar do conhecimento. Se o professor tiver uma concepção de que o aluno com deficiência intelectual não aprende e dificilmente se desenvolve, que esperança pode ser proporcionada a ele?

Essa parece ser uma das maiores barreiras para a escolarização desses alunos, pois, ultrapassar tais processos estigmatizantes na escola, é fundamental, para garantir maior possibilidade de aprendizagem desses indivíduos.

Padilha (2006) destacou que é preciso fornecer subsídios para esses alunos superarem as dificuldades, por meio de uma mediação, como um parceiro mais experiente, o professor, ou um colega de classe, e que alcance níveis mais altos de desenvolvimento e aprendizagem.

Com esse posicionamento, a autora reafirma a necessidade de um trabalho de colaboração entre os alunos, tendo como mediador um parceiro e com respaldo do professor. As vezes um colega explicando ao outro na linguagem deles, os alunos podem aprender, compreender melhor. Isto pode ser realizado em atividades na sala de aula, em grupos, em duplas, ou seja, em diferentes momentos e formas.

Monteiro e Manzini (2008) analisaram as mudanças de concepções de cinco professores do ensino fundamental que atuavam em sala de aula, por pelo menos, um ano letivo, com o objetivo de verificar se há mudanças nas concepções após a entrada de alunos com deficiência em sala de aula. Os resultados mostraram que a entrada do aluno com

deficiência em sala de aula, não modificou a concepção dos professores. Foram encontradas mais de 15 concepções, entre elas: que o aluno com deficiência pode evoluir na aprendizagem e que, para atuar com aluno com deficiência, deve-se ter formação específica; que aluno com deficiência pode trazer conflitos para a sala de aula em relação à interação entre alunos e com o professor; a aceitação de alunos com deficiência ainda não é observada em alguns professores, pelo fato de conceberem a ideia de que é impossível ensinar.

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

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

Com isso, observamos que mesmo na APAE existe resistência 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 importante que se tenha um olhar para a pessoa com deficiência como alguém que vai se apropriando da cultura e não tão somente acumulando hábitos. Logo, é possível valorizar e priorizar práticas em sala de aula que promovam o desvendar 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 ressalta que a pessoa com deficiência, no caso intelectual, precisa ser vista como alguém que pode se apropriar da cultura e de hábitos simultaneamente, e não somente de hábitos adquiridos, ou seja, no seu tempo, ela é capaz.

Salienta-se que a terminologia ainda interfere no imaginário coletivo e isto produz, de certa forma, sentimento de rejeição e discriminação social, desenvolvendo ao mesmo tempo nas próprias pessoas com deficiência, sentimentos de autoestima negativos. É preciso tratar e empregar com cuidado as palavras, pois estas podem refletir para seus sentidos conotativos e denotativos (CARVAHO, 2011). As atitudes e palavras pronunciadas demonstram claramente as concepções que as pessoas têm.

Os conceitos que os docentes trabalham são fundamentos teóricos transformados em realidade e o que determina uma situação e uma direção ou intervenção, depende exclusivamente de concepções que fundamentem 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 conhecimento por parte dos professores que participaram da pesquisa, sobre o que é de fato inclusão.

Alguns docentes ainda têm uma concepção equivocada acerca da inclusão, pois somente a matrícula não garante este processo.

Glat e Pletsch (2012) realizaram uma pesquisa sobre a implementação da inclusão nos sistemas educacionais no Rio de Janeiro e também em relação às concepções e representações sobre os conceitos: de necessidades educacionais e inclusão escolar. Observaram que as concepções dos educadores têm influenciado diretamente em suas práticas pedagógicas, em classes inclusivas. Nessa pesquisa, foi possível identificar diferentes concepções entre os envolvidos no contexto escolar sobre o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas pesquisadoras concluíram que no cotidiano, a escola mantém concepções e práticas curriculares tradicionais e seletivas que não garantem a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles com deficiência. Para as autoras, garantir a matrícula e a acessibilidade física do aluno com deficiência e a formação de professores, são fatores essenciais, mas o que realmente necessita é a mudança na cultura escolar e isto, dar-se-á gradativamente, pela análise e reflexão das propostas e práticas pedagógicas. As concepções que retrataram esta realidade estão no fato de os professores conceberem que só a matrícula já inclui o aluno com deficiência, que o currículo nada mais é que conteúdos que necessitam ser ensinados aos alunos e que não se pode fugir deles, mas é preciso adaptá-los, que as práticas pedagógicas utilizadas 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 dificuldade que encontram.

Vitaliano (2002) desenvolveu uma pesquisa sobre o processo de integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, pois essa proposta consiste um processo que gera muitas discussões sobre aceitação dos diretores, professores e a 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 das dificuldades e condições precárias. Em suas considerações finais, discorreu sobre a concepção de inclusão dos professores envolvidos na pesquisa, no sentido de incluir, como matrícula e frequentar a sala de aula comum, mas sem a necessidade de utilizar os materiais e metodologias adequadas e os professores despreparados. Segundo a pesquisa, as concepções encontradas estavam condicionadas às vivências de cada profissional ao longo de sua história. Acrescenta que estas concepções podem ser o ponto de partida para melhorar a formação 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 expectativa 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 utilizadas para o deficiente intelectual, caso contrário não há muito a se fazer, pois ele não terá progresso. As pesquisadoras concluíram que a inclusão na escola regular é cercada de dúvidas e receios, sugerindo a necessidade de mudanças desafiadoras para as professoras em sua formação, com modificações em suas práticas pedagógicas e, para a escola, quanto aos recursos humanos e acessibilidade, para garantir que a inclusão escolar se efetive.

Os indicadores realizados atualmente sobre inclusão no campo da Educação consideram as questões pedagógica e legal da prática Educacional, dimensões extremamente importantes quando se pretende efetivar estes ideais, mas considerando o contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva, este universo é também, considerado um campo das diferenças.

É importante que se observe como este processo vem acontecendo na rede regular de ensino atualmente, pois, a inclusão de alunos com deficiência intelectual exige mudanças no cotidiano escolar, sendo necessário rever práticas pedagógicas, que sugere a flexibilização 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 estabelecer uma educação para todos diante da diversidade, é preciso refletir acerca das estratégias 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 dificuldades apresentadas pelos alunos e não conseguem realizar o processo de ensino de forma eficaz.

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

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

Pletsch e Glat (2008) observaram que quando o aluno com deficiência intelectual não aprende, não avança, é considerada consequência apenas da deficiência do aluno e não de recursos pedagógicos que poderiam ser facilitadores da aprendizagem. As autoras acrescentaram, ainda, a dificuldade dos professores em melhorar suas ações para que os alunos em sala inclusiva pudessem interagir e realizar atividades comuns, pois os professores não tinham conhecimento e nem orientações de como adaptar o currículo.

Quando as autoras afirmaram sobre adaptar o currículo, esse é um ponto fundamental e que inclui o trabalho colaborativo entre professor do ensino comum e professor do ensino regular.

Para atender a diversidade no ensino inclusivo é preciso preparar propostas com base no atendimento a todos os alunos e reconhecer que esses alunos possuem capacidades, além de ordenar conteúdos com sequência e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem, com metodologias diferenciadas, até mesmo para a avaliação (BRASIL, 1999).

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

As adaptações curriculares têm o objetivo de alcançar maior compreensão por meio de um currículo e metodologia adequados, com organização temporal, para que o aluno possa se apropriar 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 (2006) definiu o ensino colaborativo como um serviço entre o professor comum e um professor especializado que dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo de alunos e destacou ainda a importância dessa parceria no contexto escolar. Este ensino surgiu como alternativa para a sala de recursos, classe especial ou escola especial, como práticas de inclusão.

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

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

Na sua maioria, estas adaptações curriculares necessitam da colaboração de professores especializados 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 especializado que dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo de alunos e destacou ainda a importância dessa parceria no contexto escolar.

Este ensino surgiu como alternativa para a sala de recursos, classe especial ou escola especial, como práticas de inclusão.

Para atender a diversidade no ensino inclusivo é preciso preparar propostas com base no atendimento a todos os alunos e reconhecer que esses alunos possuem capacidades, além de ordenar conteúdos com sequência e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem, com metodologias diferenciadas, até mesmo para a avaliação (BRASIL, 1999).

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

A esse respeito, Faleiros e Pardo (2003) destacaram a importância da capacitação das instituições educativas para promover a aprendizagem de todos os alunos, de forma a executar 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 preparados ou, até mesmo, se a presença do aluno é imposta sem preparo dos envolvidos, sem apoio da escola, sem uma adequação curricular, um trabalho colaborativo junto aos docentes, as chances de sucesso são limitadas (FALEIROS; PARDO, 2003).

É comum ouvir, nos espaços escolares, profissionais de educação afirmarem que, por exemplo, trabalham com “25 alunos e três de inclusão”, o que significa uma concepção ainda com base na normalidade, o que difere da inclusão.

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

Sobre currículo, muitos professores consideram mais que uma lista de conteúdos, pois auxilia para um trabalho mais flexível, porém, quando se trata de alunos com deficiência intelectual, o planejamento e as atividades seguem aleatoriamente em sala de aula (ANTUNES, 2010).

Em sua pesquisa, Antunes (2010) entrevistou professores que, ao serem questionados sobre quais eram as alterações no planejamento, quais adaptações eram feitas em sala de aula para o aluno com deficiência intelectual, as respostas afirmavam que eram jogos e

brincadeiras, enquanto os demais faziam tarefa referente ao conteúdo proposto, leitura, escrita e matemática. A autora concluiu que este comportamento gera uma menor expectativa para a aprendizagem dos alunos em questão.

Conforme as pesquisas aqui apresentadas, pode-se conceber, como um procedimento pedagógico, todas as ações que o professor possa utilizar como meios de facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Assim, é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre os procedimentos pedagógicos que possam ser utilizados a fim de avançar no processo de aprendizagem desses alunos.

Como se sabe, o fato de o aluno com deficiência intelectual estar regularmente matriculado no sistema regular de ensino não lhe garante 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 realizar práticas pedagógicas inclusivas para o aluno com deficiência intelectual é fundamental.

Nesse sentido, retomando a problemática dessa pesquisa, sobre “qual a concepção que o professor do ensino regular tem sobre o aluno com deficiência intelectual” e analisando 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 precisam ter concepções favoráveis à inclusão.

3 OBJETIVO

Identificar, à partir de relatos dos professores da Educação Básica, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual.

4 MÉTODO

Nesta seção, serão apresentados: a) procedimentos para seleção dos participantes; b) participantes da pesquisa; c) instrumentos utilizados; d) procedimentos para coleta de dados; e) análise e tratamento das informações.

A presente pesquisa¹ configura-se em uma pesquisa qualitativa, descritiva, realizada por meio de entrevista semiestruturada e cadernos de conteúdo.

4.1 Procedimentos de seleção dos participantes

Com base no objetivo proposto nesta pesquisa, foi preciso identificar professores do ensino fundamental que tivessem alunos com deficiência intelectual em sala de aula. A primeira etapa foi enviar o projeto de pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação para a obtenção da anuência da instituição para a realização da pesquisa.

A segunda etapa foi o mapeamento das escolas municipais de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Arapongas - Pr, foram obtidas informações sobre as escolas que possuíam alunos com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental I, tais informações foram fornecidas posteriormente pelo setor de Educação Especial do Município. No material recebido deste setor, constavam a relação dos alunos com deficiência intelectual, por escola e série em que estavam matriculados. O município possui 23 escolas, e todas possuem Sala de Recursos Multifuncionais das quais três destas escolas, possuem uma classe especial para alunos com deficiência intelectual.

Optou-se pelas escolas que possuíam mais de uma sala de recursos multifuncional e maior número de alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, totalizando duas escolas.

A partir dessa constatação foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: 1) estar atuando em sala de aula no ensino regular, no Ensino Fundamental I; 2) trabalhar em sala de aula com aluno que tenha deficiência intelectual; 3) dispor-se a participar da pesquisa.

¹ O projeto foi aprovado pelo comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, sob o número 76743317.80000.5406 em 23/11/2017.

A terceira etapa foi o retorno a essas duas escolas selecionadas 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 solicitado aos professores que informassem qual dia seria possível a pesquisadora entrar em contato com a escola, para realizar a entrevista.

Contatou-se inicialmente a direção de uma das escolas municipais, na qual havia duas Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I, com alunos com deficiência intelectual, autismo e baixa visão. Os alunos com deficiência intelectual frequentavam o terceiro ano.

O próximo contato, a segunda escola, ocorreu pelo fato de esta ser aquela que mais havia alunos com deficiência intelectual, em diferentes turmas matriculados. Essa escola possuía duas Salas de Recursos Multifuncionais e uma classe especial para deficiência intelectual. Nessa escola, foi possível selecionar três professoras para a pesquisa.

A partir desses critérios, participaram da pesquisa quatro professoras que trabalhavam em escolas municipais, atuando no Ensino Fundamental I, sendo que, deste grupo, três trabalhavam em uma mesma escola (P2, P3, P4) e P1 em outra escola. Destas quatro professoras, apenas uma não possuía especialização em Educação Especial (P3).

Quadro 1 – identificação dos participantes

Participantes	Escola	Idade (anos)	Série em que trabalhava	Nº de alunos com Deficiência Em sala de aula	Tipo de escola	Tempo de magistério	Experiência com alunos com Deficiência
P1	Escola M. Dr. Antonio Grassano Júnior	40	4º ano-Fund. I	01	Municipal	20 anos	15 anos
P2	Escola M. Profª Alzira Horvatic	32	3º ano Fund. I	02	Municipal	10 anos	08 anos
P3	Escola M. Profª Alzira Horvatic	30	3º ano Fund. I	03	Municipal	8 anos	03 anos
P4	Escola M. Alzira Horvatic	32	2º ano Fund. I	02	Municipal	15 anos	08 anos

Fonte: elaboração própria

Quadro 2 - Formação dos participantes.

Participante	Formação	Cursos /especializações
P1	Pedagogia	Psicopedagogia, Educação Especial, TGD, Psicomotricidade, Gestão Escolar
P2	Pedagogia	Psicomotricidade
P3	Pedagogia	Psicomotricidade, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos
P4	Pedagogia	Educação Especial, Psicomotricidade, Gestão Escolar

Fonte: elaboração própria

4.2 Instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados

Dentre os procedimentos utilizados para a coleta de dados, estavam a entrevista semiestruturada e o uso do Caderno de Conteúdo.

A entrevista é um procedimento utilizado para coletar dados de um determinado tema relacionado ao problema da pesquisa e pode ser classificada em três grupos: entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada (MANZINI, 1990/1991). Dentre os tipos de entrevista, optou-se pela entrevista semiestruturada, que tem como característica um objetivo que guia a confecção de um roteiro, com perguntas principais e que podem ser complementadas, no momento da entrevista, por outras questões pertinentes à coleta (MANZINI, 1990/1991).

Este tipo de entrevista tem sido a mais utilizada para determinar as concepções que se possui sobre determinado objeto (DIAS; OMOTE, 1995). Neste sentido, é um procedimento adequado para atingir o objetivo da presente pesquisa.

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

Utilizou-se um roteiro previamente elaborado, que, conforme explicita 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 salienta que este tipo de entrevista faz surgir informações mais livres e as respostas não são padronizadas, porém, há que se lembrar que existe um direcionamento para as respostas e estas devem estar relacionadas a um tema.

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

A primeira versão do roteiro para a entrevista foi elaborada pela pesquisadora com o propósito de buscar informações que respondessem ao objetivo da pesquisa. Esse roteiro foi analisado por dois juízes em uma reunião que, após discussão, foi reformulado tendo como critério a concordância da pesquisadora e dos dois juízes. A segunda versão foi avaliada pelo orientador, corrigido pontos importantes para clareza do roteiro, que culminou na versão final do roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A).

4.3 Procedimentos para coleta de dados

A coleta foi realizada em duas sessões², sendo a primeira a entrevista semiestruturada e a segunda coleta por meio do Caderno de Conteúdo.

4.3.1 Entrevista

As entrevistas com as quatro professoras do Ensino Fundamental I aconteceram durante os meses de novembro a dezembro de 2017 e foram realizadas na escola onde cada uma das professoras ministrava aulas, em uma sala de aula durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

As quatro entrevistas aconteceram em períodos diferentes.

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

Quadro 3 - Data e duração das entrevistas

Participante	1º encontro	Duração (minutos)	2º encontro	Duração (minutos)
P1	15/11/2017	41 minutos	20/11/2017	30 minutos
P2	28/11/2017	32 minutos	29/11/2017	20 minutos
P3	13/12/2017	30 minutos	14/12/2017	30 minutos
P4	13/12/2017	28 minutos	14/12/2017	25 minutos

Fonte: elaboração própria

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

² A expressão Sessão de Coleta é a terminologia utilizada por Carolina Bori, que desenvolveu o procedimento intitulado Caderno de Conteúdo.

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

Todas as entrevistas foram registradas em áudio por um gravador digital da marca Quanta QTG210.

A pesquisadora tinha o roteiro em mãos, mas as perguntas foram estabelecidas em tom de diálogo.

Após a entrevista, a pesquisadora solicitou a autorização do entrevistado para retorno à escola, caso houvesse algum problema com o áudio ou dúvida, no momento da transcrição.

Posteriormente, o áudio da entrevista gravada foi transcrito para o Caderno de Conteúdo (APÊNDICE B).

4.3.2 O caderno de conteúdo

Após a transcrição da primeira entrevista, um novo encontro de coleta de dados foi marcado com a participante. Uma cópia do Caderno de Conteúdo foi entregue, para que fosse realizada a leitura da transcrição. Para cada coleta, foi perguntado se os participantes gostariam de modificar, acrescentar ou retirar alguma fala. Outras dúvidas que surgiram após a transcrição, foram eliminadas nesse momento, com novos questionamentos.

O áudio da coleta foi transcrito e organizado sequencialmente, conforme cada entrevista.

Essa forma de organizar facilitou a visualização dos dados e, conseqüentemente o preparo para a coleta de novos relatos no encontro seguinte.

Foram necessários dois encontros com cada participante, sendo um para entrevista e o outro o retorno para nova coleta. Os participantes não declararam a necessidade de nenhuma mudança. Como a pesquisadora não encontrou dúvidas quanto as informações, a coleta de dados com cada participante foi encerrada no segundo encontro.

Neste estudo, os relatos transcritos foram dispostos no Caderno de Conteúdo, em forma de colunas. Foi organizado um caderno para cada participante, totalizando quatro cadernos.

Para a organização do caderno, foi utilizado o mesmo critério: as colunas organizadas da esquerda para a direita, de acordo com a ordem de importância para o objetivo da pesquisa, sendo a primeira coluna a mais relevante para a pesquisa. Os nomes intitulados para cada coluna foram iguais em todos os cadernos (APÊNDICE B).

Quadro 4 - Colunas do Caderno de Conteúdo.

1ª coluna	2ª coluna	3ª coluna	4ª coluna
O que é inclusão para mim	O que ele faz na sala	Características dos alunos atendidos	Outras informações
Perguntas e respostas	Perguntas e respostas	Perguntas e respostas	Perguntas e respostas

Fonte: elaboração própria

As informações foram transcritas na íntegra, mas, para preservar a imagem dos professores, os erros de concordância e gramaticais foram corrigidos.

Após a análise do caderno de conteúdo, foi possível constatar que o objetivo foi alcançado e se iniciou a coleta de dados com o participante seguinte e, assim, sucessivamente.

4.4 Análise e tratamento das informações

A análise de conteúdo foi o referencial teórico para a análise e tratamento das informações.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é uma técnica utilizada para analisar comunicações de forma objetiva e sistemática de um conteúdo de mensagem, com indicadores quantitativos ou não, que se permite incluir conhecimentos referentes às variáveis inferidas destas mensagens.

Como o objetivo da pesquisa é saber qual a concepção dos professores sobre o aluno com deficiência intelectual, com as entrevistas em mãos e organizadas no Caderno de Conteúdo, realizou-se uma leitura prévia do material completo, para apropriar-se das primeiras informações.

A partir desse ponto, estabeleceu-se uma leitura pormenorizada de cada relato, para definir as concepções encontradas, e havendo consenso entre a pesquisadora e outros dois juízes, essa concepção era nomeada.

No exemplo que segue, é possível observar a identificação de uma concepção que foi explicitamente expressada pelo entrevistado:

A avaliação deles tem que ser dada da mesma forma que a dos demais, é a orientação que recebemos.

Concepção: a avaliação do aluno com deficiência intelectual tem que ser a mesma que a dos demais alunos.

Em outros relatos, foi necessário abstrair a concepção subjacente, ou seja, a mensagem que estava implícita:

[...] porque quando você dá o diferente, adaptado, eles (alunos com deficiência intelectual) sabem que é diferente. Os outros (alunos) sabem também e não são todos que compreendem. Só vejo pontos negativos. Isso é exclusão!

Concepção: os alunos com deficiência intelectual ficam excluídos quando as atividades são diferentes.

A partir desse tratamento de dados foi possível identificar e elaborar cada concepção que estava implícita nos relatos.

Após compor todas as concepções identificadas, dividiu-se em dois grandes temas: as concepções favoráveis e as concepções desfavoráveis em relação à inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

Em seguida foi selecionada uma amostra das concepções favoráveis e desfavoráveis identificadas nos relatos e enviada a dois juízes, dotados de experiência com o uso de entrevista, para aferir o nível de concordância.

Essa amostra correspondeu a, aproximadamente, 30% das concepções favoráveis e 30% das concepções desfavoráveis de cada participante, identificadas pela pesquisadora.

Após a identificação de todas as concepções, nova análise foi realizada para separar as concepções em categorias semelhantes.

Dentre as concepções favoráveis foram identificadas 91 e nomeadas como: 1) equipe multidisciplinar; 2) aprendizagem; 3) currículo, adaptação e adequação na temporalidade; 4) trabalho colaborativo; 5) potencialidades e habilidades; 6) avaliação na aprendizagem; 7) organização e manejo em sala de aula; 8) inclusão; 9) planejamentos e atividades; 10) professor de apoio na sala de aula comum; 11) família.

Entre as concepções desfavoráveis foram identificadas 45 e nomeadas como: 1) ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série; 2) motivação; 3) conteúdo curricular, adaptação, flexibilização; 4) autoestima; 5) escola; 6) preparação do professor; 7) avaliação; 8) aprovação; 9) inclusão; 10) professor de apoio e professor auxiliar.

Na seção Resultados e Discussão, serão apresentadas e discutidas cada uma das concepções.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados referentes às concepções favoráveis e desfavoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

Após análise e tratamento dos dados, foram identificadas 91 concepções favoráveis e 45 desfavoráveis, que estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de concepções favoráveis e desfavoráveis referente a cada participante.

Participantes	Favoráveis	Desfavoráveis	Total
P1	15	14	29
P2	36	7	43
P3	17	13	30
P4	23	11	34
Total	91	45	136

Fonte: elaboração própria

5.1 Concepções favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual

5.1.1 Equipe multidisciplinar

As participantes P1, P2 e P4 relataram as seguintes concepções referentes à equipe multidisciplinar:

- (P1): Precisaria de uma equipe multidisciplinar no sistema de inclusão, que funcione, para auxiliar alunos com DI.
- (P2): O aluno com DI deve frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais.
- (P4): O aluno com DI precisa de atendimento multidisciplinar.
- (P4): Com profissionais necessários para efetivar a inclusão, os alunos com DI avançariam mais rapidamente.
- (P4): A inclusão escolar precisa vir junto com os demais profissionais de apoio, como suporte ao que o aluno necessita.
- (P4): Mesmo com laudo médico, o aluno com DI precisa passar por avaliação psicopedagógica.
- (P4): O aluno com DI precisa de outros acompanhamentos.
- (P4): O aluno com DI precisa de atendimento multidisciplinar.

Em relação ao paradigma da Educação para Todos (1990) realizada em Jointem na Tailândia, foram apresentadas medidas para efetivar esse discurso no contexto escolar, para que esta ideia se concretizasse de forma a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola. Dentre os caminhos apresentados, encontra-se a ideia de que o

professor sozinho não atinge os objetivos propostos, pois não possui todas as habilidades que esta questão exige e que surgem no espaço escolar (MENDES, 2008a).

Assim, é imprescindível o apoio dos serviços e de outros profissionais (equipe multidisciplinar) para que, por meio de ideias compartilhadas, se pesquise caminhos para as dificuldades encontradas nesse contexto (CARVALHO, 2004; MARCHESI, 2004; GLAT et al., 2003; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; MENDES, 2008b; MENDES, 2010^a; MITTLER, 2005; RODRIGUES, 2006, 2008).

Consoante a isso, é preciso considerar que não basta o apoio para que os alunos tenham acesso ao saber, mas que, principalmente, esse apoio esteja correlacionado a uma observação crítica, sobre o que está disponível e é essencial para garantir a inclusão e a aprendizagem de qualquer aluno da escola” (MITTLER, 2005).

Para tanto, dentre as alternativas de serviços de apoio multidisciplinar, estão: o serviço de profissionais em sala de aula e na escola, que podem ser outros professores auxiliares, estagiários ou, ainda especialistas em aprendizagem escolar e/ou desenvolvimento infantil e educação especial. (SILVA, 2016).

Outras alternativas foram destacadas por Rodrigues (2008), que envolvem a colaboração de equipe técnica na escola, como, por exemplo, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicólogos, psicopedagogos, entre outros profissionais. Esses especialistas precisam ser comprometidos com o trabalho em equipe e com a aprendizagem dos alunos, no qual o objetivo deve ser estabelecido quanto ao auxílio às estratégias de sala de aula, para que contribuam com o processo educacional e não se crie serviços similares dentro da escola.

O fonoaudiológico deve atuar na expectativa de melhorar os aspectos de comunicação, linguagem, fala, audição e aprendizagem de todos os alunos da educação especial.

Quanto ao psicólogo, este deve fundamentar sua ação na área institucional e analisar as questões dentro de um contexto amplo, tanto para avaliação, quanto para encaminhamento do paciente e ter como objetivo, o coletivo, de modo a evitar a “patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais” (SILVA, 2016, p. 37).

O psicopedagogo, bem como outros profissionais da equipe multidisciplinar, já mencionados, precisam conhecer a criança que é atendida no processo de ensino e aprendizagem, mediante suas individualidades, indicando condições favoráveis para expor suas potencialidades, capacidades, habilidades, como também suas limitações e “propiciar seu

desenvolvimento através de suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e corporais” (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p.6).

A relação ao relato de P2, que “*o aluno com DI deve frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais*”, salienta-se que a Sala de Recursos Multifuncionais faz parte de um dos atendimentos de apoio. No entanto, a Nota Técnica, nº 19/2010 (BRASIL, 2010b), definiu quais os profissionais de apoio estariam vinculados aos alunos PAEE e quais suas funções. Ao professor responsável pelo Atendimento Educacional especializado ficaria destinado o trabalho com o aluno em sala de recursos, em período contrário ao da sala de aula, com ações não substitutivas a escolarização, complementares ou suplementares. Aos outros profissionais citados na PNEEPEI como apoios necessários, estariam destinados o atendimento às necessidades vinculadas aos impedimentos orgânicos, físicos e linguísticos dos alunos, portanto, não relacionados às necessidades de ensino e aprendizagem.

Assim foram previstos: [...] instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete; [...] profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação; [...] os profissionais de apoio no âmbito da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades do pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados para colaborar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2010b, p. 2).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 e é destinando ao apoio técnico e financeiro daos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos: dar suporte à organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; garantir acesso dos alunos da educação especial no ensino regular; disponibilizar todos os recursos, sejam pedagógicos ou de acessibilidade, às escolas regulares da rede pública de ensino.

5.1.2 Aprendizagem

As participantes P1, P2, P3 e P4 relataram concepções relacionadas à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:

(P1): o professor necessita saber como é o processo de aprendizagem de alunos com DI porque senão ele também não vai ter o resultado esperado.
 (P1): o aluno deve se sentar próximo ao professor, devido a sua dificuldade na aprendizagem.
 (P2): os alunos com maior dificuldade podem aprender melhor por meio dos colegas.
 (P2): os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender, no tempo deles.
 (P2): o aluno com deficiência intelectual avança na aprendizagem, mas no limite deles.
 (P3): os alunos com DI podem aprender os conteúdos acadêmicos.
 (P3): o aluno com DI avança na aprendizagem
 (P3): o aluno com DI necessita de atendimento individual constante
 (P1): o aluno precisa ter uma atenção diferenciada dos demais.
 (P2): essencial que o professor de sala de aula inclusiva, conheça seus alunos
 (P3): o aluno com DI compreende melhor quando um colega explica a atividades a ele
 (P3): o professor que recebe um aluno com DI teria que ter um parecer deste aluno referente ao ano anterior em sua aprendizagem.
 (P3): os alunos com DI podem aprender os conteúdos acadêmicos
 (P4) nenhum aluno DI é igual, pois cada um possui seus conhecimentos prévios.

As participantes P1, P2 e P3 afirmaram que é importante que o professor de sala comum conheça seus alunos, de forma subjetiva, para se organizar, planejar com objetivos mais definidos e ter resultados.

A esse respeito, Padilha (2017) ressaltou a necessidade de os professores conhecerem seus alunos e se capacitarem para poder ensiná-los, pois o processo de ensino e aprendizagem desses alunos não pode se restringir a qualquer conteúdo e estratégia, pois desse modo, não lhes possibilitará aprendizagem e nem desenvolverá suas potencialidades.

Barroco, Leonardo e Silva (2012) destacaram que dia a dia novas aprendizagens são adquiridas de forma automática, principalmente quando socializadas, pois, ao mesmo tempo em que se aprende, também se ensina.

Para melhor conhecer os interesses dos alunos, é preciso estimular a sua escuta, ouvi-lo, reconhecer suas falas, conhecer sua bagagem e o que os motiva, afirmou Carvalho (2011).

A participante P3 relatou que *“o professor que recebe um aluno com DI teria que ter um parecer deste aluno referente ao ano anterior em sua aprendizagem”*.

Entre tais critérios, o aluno que frequentar a classe comum em outro estabelecimento que não a da Sala de Recursos Multifuncionais deverá apresentar declaração de matrícula e relatório da avaliação pedagógica com encaminhamento, assinado pelos profissionais

responsáveis. Isto porque, se o aluno frequenta a sala comum e SRM em uma mesma escola, seus documentos estão em sua pasta, na secretaria da escola.

Sobre os aspectos pedagógicos, o professor de SRM deve registrar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e à escola cabe manter na pasta do aluno, a sua documentação atualizada. Essa pasta individual deve conter, além dos documentos exigidos para a classe comum, os relatórios de avaliação no contexto escolar, documento Síntese da Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar e Relatório de Acompanhamento Semestral (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, o professor de sala comum pode acompanhar o desenvolvimento de seu aluno, por meio desses documentos. Cabe à gestão escolar, orientar este processo.

Para a participante P1 *“o aluno deve se sentar próximo ao professor, devido a sua dificuldade na aprendizagem”*. Consoante a isso, o participante P3 relatou que *“o aluno com DI necessita de atendimento individual constante”* e P1 que *“o aluno precisa ter uma atenção diferenciada dos demais”*.

Refletindo sobre as colocações das participantes, o sistema de apoio proposto da AAMR (2002) menciona as estratégias que beneficiam o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual, nos aspectos referentes à sua autonomia, produtividade, inclusão e integração no ambiente escolar e estes, segundo Fontes et al. (2009) podem ser naturais ou de serviços.

Para Glat (2009), os apoios naturais são os recursos que o próprio aluno com deficiência intelectual e sua família utilizam para seu desenvolvimento (apoio dos pais nas atividades em casa) e as estratégias que profissionais da educação utilizam na escola. Estes apoios (naturais e de serviços), de acordo com a autora, podem ser classificados em quatro níveis: a) apoio intermitente (utilizado esporadicamente, como por exemplo, quando do ingresso no ensino regular); b) apoio limitado (reforço pedagógico para determinado conteúdo novo); c) apoio extensivo (é periódico ou regular, por exemplo, o professor itinerante); d) apoio pervasivo ou generalizado (para pessoas com maior grau de comprometimento, pois é constante e intenso, ou seja, uma equipe multiprofissional).

Carneiro (2013) destacou que é desejável que as intervenções do professor em sala de aula inclusiva, com alunos que tenham deficiência intelectual ou transtornos de aprendizagem, sejam direcionadas a apresentar desafios e apoiar os alunos em suas descobertas, para que ele possa conduzir seu próprio processo de conhecimento.

Nos relatos de P2 e P3, *“os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender os conteúdos acadêmicos, mas no tempo deles e avançar na aprendizagem, mas no limite deles, em seu tempo próprio”*.

A esse respeito, Cavalcante (2012) afirmou, em documento sobre a alfabetização de crianças com deficiência, que o indivíduo com deficiência intelectual possui condições de aprendizagem, desde que se considerem suas características individuais, tendo como base o conhecimento que o aluno já possui.

Para Leonel e Leonardo (2014), as pessoas com deficiência intelectual também podem e conseguem se desenvolver. Destacaram que o aluno com deficiência intelectual necessita, dentro do contexto escolar, não somente ocupar um espaço físico, mas prepará-lo para desenvolver, oferecendo-lhe condições e respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Pimentel (2018) sob uma perspectiva da aprendizagem significativa, afirmou que o processo de aprendizagem deve respeitar o limite e a individualidade do aluno com deficiência intelectual. Para isso, acrescenta que é preciso aceitar esse processo, querer e buscar desenvolver sua aprendizagem significativa.

Nos relatos de P2 e P3, *“os alunos com maior dificuldade podem aprender melhor por meio dos colegas, ou seja, o aluno com DI compreende melhor quando um colega explica as atividades a ele.”*

A esse respeito, Pino (2005) afirmou que o que é próprio do indivíduo, vai se transformando em iniciativas culturais por intermédio do outro.

Nesse sentido, Padilha (2017) explicou que as informações que as crianças adquirem no cotidiano vão se associando as suas atitudes, pensamentos e sentimentos. Suas interações com outras pessoas sejam crianças ou adultos e, conseqüentemente, com suas respectivas culturas, dirigem a sua linguagem, seu pensamento, a imitação, a cognição, como também, aos valores e hábitos.

Ainda nesse mesmo pensamento, é possível acrescentar o relato de P4: *“nenhum aluno DI é igual, pois cada um possui seus conhecimentos prévios”*.

Sobre a interação e sua influência no desenvolvimento, Pino (2005) e Padilha (2007) lembraram que em contato com o outro em seu cotidiano, as relações culturais vão se formando e a criança inicia um processo de crescimento na linguagem, na cognição, no pensamento, e, isso traz novos conhecimentos. Esses conhecimentos diferenciam de cada pessoa e depende de vários fatores individuais. No caso de crianças com deficiência

intelectual, não é diferente. Cada uma possui seus conhecimentos prévios, que depende de todo um contexto cultural.

Silva (2003), em sua pesquisa, analisou que, no caso de alunos com deficiência intelectual, o professor, estimulando as interações em suas aulas, pode favorecer e promover o desenvolvimento e a relação desses alunos com os demais, melhorando-lhes assim, a sua autoestima e as qualidades cognitivas.

A referida autora evidencia outro aspecto importante sobre a atenção que o professor dispensa a seus alunos, de modo a ouvir-lhes as dúvidas, questionamentos, respondendo e auxiliando de forma adequada, promovendo-lhes o desenvolvimento intelectual.

O professor, ao trabalhar com alunos deficientes intelectuais, deve levar em consideração, ao planejar e em suas ações pedagógicas, o teor individual de seu aluno, que, além de possuir necessidades educativas especiais, também necessita de mediações específicas no processo de formação sociocultural (GARCIA, 2005).

Quanto à afirmação de P3: “*o aluno com DI necessita de atendimento individual constante*”, Carneiro (2013) lembrou que é natural que nos primeiros momentos, o professor dê atenção individualizada, até mesmo para conhecer melhor seu aluno, pois é fato que as turmas escolares não são e nunca serão homogêneas, mas o trabalho em sala de aula deverá ser coletivo, em grupos, pois a inclusão não é um ensino individualizado.

Em termos de atenção e atendimento individual, isso pode ser compreendido em diferentes aspectos, como elucida Carvalho (2011), quando afirmou que o professor para melhor conhecer seus alunos, precisa saber ouvir, reconhecer suas falas, o que os motiva e, até mesmo, o conhecimento que trazem para a escola e isto não deixa de ser uma atenção individual.

Atender o aluno com deficiência intelectual de forma individual pode ser uma ótima estratégia para promover as adaptações curriculares e facilitar-lhe participação nas atividades em sala de aula. Isto não é ser contra a inclusão, pois alunos com DI, em geral, necessitam de maior atenção, por parte dos educadores, mesmo que estejam envolvidos (CAPELLINI, 2016). A autora ressalta, porém, que, se a atenção individualizada for utilizada como estratégia isolada, nem sempre obtém bons resultados, pois o professor pode apresentar atividades que não possui relação com o currículo.

5.1.3 Currículo, adaptação curricular e adequação na temporalidade

A aprendizagem escolar está diretamente relacionada ao currículo, que organiza os diversos níveis de ensino e as ações docentes, e que é construído a partir do projeto político pedagógico da escola, servindo como um guia: “[...] o que, quando e como ensinar e como e quando avaliar” (BRASIL, 1999).

Nessa categoria, P1, P2; P3 e P4 relataram concepções relacionadas ao currículo, adaptação na temporalidade e adaptações curriculares.

(P1): o aluno com deficiência intelectual possui a adequação na temporalidade; precisa de adaptação curricular, flexibilização curricular e trabalho colaborativo; as atividades escolares, os conteúdos precisam ser diferentes, adaptados ao nível da criança.

(P2): o conteúdo curricular para os alunos deve ser o mesmo, porém, as atividades adaptadas.

(P2) Fazer a adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual não é difícil.

(P3): o conteúdo a ser ensinado aos alunos com DI deve ser adaptado.

(P2): o conteúdo para o aluno com deficiência intelectual é igual para todos, mas atividades são diferentes.

(P2): as atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual não são passatempos, pintura, etc.

(P2): inclusão para o aluno com deficiência intelectual é você dar atividades adaptadas, mas dentro do conteúdo.

(P2): os conteúdos adaptados para o DI devem ter sequência, conforme o aluno avança.

(P4): o conteúdo a ser ensinado para alunos com DI é o mesmo, porém as atividades são adaptadas

(P2) para o aluno DI, o conteúdo deve ser sequencial.

Nos relatos de P1 e P3, pode-se interpretar que as participantes defenderam a ideia de um currículo adaptado, flexível e que as atividades deste currículo, devem ser elaboradas, adaptadas ao nível real em que o aluno se encontra.

Por influência das diretrizes internacionais, a política educacional para o aluno com necessidades educacionais especiais, está direcionada para um paradigma de inclusão, que, segundo Pletsch (2012), independente do grau de comprometimento, deve frequentar a classe comum do ensino regular e a escola providenciar a flexibilização curricular de acordo com as especificidades de cada educando.

A flexibilização favorece um caráter flexível e dinâmico do currículo que a escola deve ter, numa práxis educativa, e isto implica, segundo Brasil (1999), a interatividade entre aluno e professor.

Ainda sobre o relato de P1 de que “o aluno com deficiência intelectual possui a adequação na temporalidade”, Brasil (2000), definiu como, modificar o tempo para que alguns conteúdos e objetivos sejam apropriados pelo aluno com necessidades educacionais especiais. Um exemplo, seria o prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção).

Pode-se observar nos relatos de P2 que ela apoia o conteúdo adaptado, ao afirmar que “o conteúdo deve ser adaptado à realidade do aluno com deficiência intelectual e as atividades devem ser adaptadas por causa do ritmo e da deficiência intelectual”

Glat (2009) evidenciou que os alunos com deficiência intelectual só poderão participar efetivamente do ensino regular com benefícios, se houver adaptações curriculares.

Para isso, o planejamento da turma, como um todo, deve respeitar o ritmo e as especificidades de cada aluno. Ao planejar o conteúdo e pensar nas atividades relacionadas a esse conteúdo, o professor deve realizar um questionamento, analisando a priori o objetivo principal, de como fazer para que todos participem, inclusive o aluno com deficiência intelectual, que atitudes, habilidades e conteúdos deve priorizar e quais expectativas deve ter em relação ao aluno com deficiência intelectual. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Este relato de P2 em “fazer a adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual não é difícil”, interpreta-se que, para a participante a adaptação curricular é essencial e, de acordo com Stainback e Stainback (1999), é preciso que o professor se prepare, reflita, conheça seus alunos, elaborando um trabalho com atividades que possam auxiliar a todos na aprendizagem. É fato que, para que isso ocorra, é fundamental que o professor trabalhe com suporte e auxílio de uma supervisão.

Nas falas anteriores de P2 “o conteúdo para o aluno com deficiência intelectual é igual para todos, mas atividades são diferentes. As atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual não são passatempos, como pintura, etc.; devem ter uma sequência, conforme o aluno avança”.

De acordo com Zabalza (1992) e Pacheco (2005), o currículo é uma sequência de ações aperfeiçoadas na escola que permitem o processo de aprendizagem.

Para Carneiro (2011), se a escola não conhecer seus alunos, não será possível organizar um currículo escolar que considere o meio sociocultural em que está inserida.

Adaptações curriculares, segundo Glat (2009), envolvem modificações de forma organizada nos objetivos e conteúdo, em metodologias, na didática, organização do tempo e

formas de avaliar, o que permitirá o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos para a construção do conhecimento. É como traçar um mapa para construir o conhecimento, afirmou a autora.

Segundo Correa (2003), as adaptações curriculares envolvem transformações na escola para garantir o acesso ao saber.

A LDB 9394/96, os documentos legais do MEC, assim como as políticas nacionais de Educação Especial, ressaltam a importância das adaptações curriculares no cotidiano escolar como prática inclusiva. Essa proposta tem início no próprio projeto político pedagógico da escola, que deve apresentar as adaptações curriculares como suporte pedagógico para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT, 2009).

Essa iniciativa permite um currículo mais flexível, definindo “[...] o que o aluno deve aprender, quando e como” (BRASIL, 1999, p.33).

A escola em sua diversidade estabelece caminhos para o atendimento para todos os alunos, tendo início pela proposta pedagógica, o currículo, os conteúdos que tenham sequência de forma a adequar aos diversos ritmos de aprendizagem, e modificar metodologias, sendo mais motivadora e com uma avaliação que seja processual e tenha como objetivo o desenvolvimento do aluno (GLAT, 2009).

As adaptações curriculares implicam, segundo Glat (2009), no número máximo de alunos que uma sala de aula deve receber, na definição de como será o trabalho colaborativo entre professores do ensino Regular e Ensino Especial e o tempo de permanência do aluno em determinada série.

Essas adaptações devem ocorrer em três níveis: nas políticas de educação e no projeto político pedagógico da escola; no currículo ou no plano de ensino pelo professor e na programação individual de ensino, também elaborada pelo professor (BRASIL, 2000).

Sobre a programação individual de ensino elaborada pelo professor, P2 afirmou que: *“o conteúdo curricular para os alunos com deficiência intelectual deve ser o mesmo, porém, as atividades adaptadas, igual para todos, mas atividades são diferentes. Essas atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual não são passatempos, pintura, etc. Inclusão para o aluno com deficiência intelectual é você dar atividades adaptadas, mas dentro do conteúdo. Os conteúdos adaptados para o DI devem ter sequência, conforme o aluno avança”*.

Os participantes P3 e P4 respectivamente, relataram que “O conteúdo a ser ensinado aos alunos com DI deve ser adaptado” e “o conteúdo a ser ensinado para alunos com DI é o mesmo, porém as atividades são adaptadas”.

Para que o professor possa elaborar seu planejamento e atividades a serem executadas pelos seus alunos, é fundamental conhecê-los na sua individualidade, os conhecimentos prévios, suas habilidades e potencialidades, seu nível de conhecimento real, para poder adaptar o conteúdo e as atividades em concordância com o que o aluno poderá realizar (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

5.1.4 Trabalho colaborativo

Os relatos a seguir tratam do trabalho colaborativo.

(P1): a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é baseada no trabalho colaborativo.

(P1): o trabalho colaborativo entre professor regular e professor SRM são indispensáveis para os conteúdos serem ensinados.

(P2): o trabalho em sala de aula deve ser colaborativo entre os alunos.

(P3): o trabalho colaborativo entre o professor sala regular e de SRM é fundamental.

A colaboração está relacionada à contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua ou unilateral (CAPELLINI, 2008).

Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial. O ensino colaborativo pode se efetivar de várias maneiras: um professor como suporte, o professor da Educação Comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio, trocando os papéis (CAPELLINI, 2008).

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2008).

O trabalho colaborativo desenvolvido pelo professor especialista junto aos professores do ensino comum tem contribuído para a autonomia e aprendizagem dos alunos e, também, para a formação dos professores (CAPELLINI, 2004).

O objetivo do trabalho, colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio aos alunos em sala de aula do ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista (MENDES, 2006). Segundo a autora, isso envolve um compromisso dos professores, dos gestores, do sistema escolar e até da comunidade.

Vilaronga; Mendes (2014) salientam que a literatura relacionada à temática revela que, quando aplicado de forma eficaz, “pode haver benefício para todos os alunos, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar” (p. 140).

5.1.5 Potencialidades e habilidades

Nos relatos a seguir, as participantes afirmaram sobre as potencialidades e habilidades dos alunos com deficiência intelectual:

(P1): o aluno com deficiência intelectual possui potencialidades próprias.

(P4): os alunos com DI são inteligentes e possuem habilidades diferenciadas.

(P2): o aluno com DI possui potencialidades: socialização, oralidade, autoestima.

(P3): o aluno com DI possui potencialidades expressas em habilidades específicas: desenho ou memória de datas, por exemplo.

(P4): alunos com DI necessitam desenvolver diferentes áreas para auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

Para Valentim (2011), o aluno com deficiência intelectual não pode ser visto somente como um ser com habilidades biológicas adquiridas, mas, como um ser em crescimento que cria condições para se desenvolver e facilitar seu acesso ao saber, encontrando suas potencialidades.

Quando se considera o deficiente intelectual a partir de sua capacidade, é possível que manifeste a todos nós e a ele também, possibilidades ocultas, que não lhe eram confiadas por falta de oportunidades. A escola, a família e a sociedade compreenderão melhor a deficiência intelectual, no momento em que derem confiança para a competência e ao desempenho dele, no cotidiano de sua vida escolar, social, familiar. É necessário ter paciência para reconhecer a especialidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar.

Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se à condição do aluno; sem considerar-lhe a individualidade e desenvolvimento. As crianças com D.I. necessitam de credibilidade, em relação ao seu potencial e habilidades, pois quando

estimuladas e incentivadas, mostram suas capacidades, pois possuem potencial de adaptação e mudança, o desenvolvimento humano pode variar (MANTOAN, 1989).

Mantoan (2011) ressaltou que o sucesso da aprendizagem é justamente saber explorar talentos, descobrir potencialidades de cada aluno. As dificuldades e limitações surgem e com elas as restrições ao ensino.

5.1.6 Avaliação da aprendizagem

Avaliar a aprendizagem no contexto da escola sempre foi um grande desafio, pois tem relação com a prática pedagógica em sala de aula.

É fato que a avaliação nos dias atuais em sua maioria, ainda tem optado pela verificação e não pela questão do desenvolvimento e da aprendizagem, pois tem priorizado os dados quantitativo.

Na fala de P2, é destacado que *“no conselho de classe deve ser registrada a nota da avaliação normal e da avaliação específica”* e P1: *a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual deve ser de acordo com o conteúdo que ele está aprendendo e não da série em que cursa. Na avaliação, é preciso verificar quanto o aluno DI avançou em relação a ele mesmo, para que não haja erros que possam atrapalhar seu desenvolvimento”*.

No relato anterior observa-se que P2 esclarece como deve ser o registro no conselho de classe sobre as avaliações do aluno com deficiência intelectual, o que confirma sua posição em relação ao processo de avaliação, que não deve ser somente para punir o aluno, mas avaliar o próprio trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Se no conselho deve ser colocada a avaliação adaptada e a avaliação comum, isso serve para verificar o nível em que o aluno está.

Anache (2012) destacou que é importante que se construa uma avaliação que potencialize o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e, para isso, é necessário que ocorram mudanças na concepção de ensino, aprendizagem e é claro, avaliação.

Na avaliação precisa ter interação entre professor e aluno e os conteúdos de aprendizagem, pois é um momento em que se reflete o trabalho pedagógico em sala de aula, ao mesmo tempo em que encaminha, redireciona para as adaptações curriculares (BRASIL, 2002).

Sobre o tipo de avaliação a ser aplicada ao aluno com DI, os participantes relataram:

(P1): a avaliação de aprendizagem do aluno com DI deve ser diferente.

(P2): a aluno com deficiência intelectual deve ter avaliação específica para ele.

(P2): a avaliação para o aluno com deficiência intelectual deve seguir o sistema educacional do município.

É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem para os alunos com NEE, deve envolver os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional social e comunicação); o nível de competência curricular (competência do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e os que serão desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (BRASIL, 1999).

Desse modo, fica evidente que a avaliação deve ser no nível do aluno, adaptada, para acompanhar seu desenvolvimento.

Sobre esse tema, as participantes P3 e P4 relataram sobre a avaliação ideal, que acompanha o aluno em seu desenvolvimento.

(P4): avaliação para alunos com DI deveria ser diária e continua para analisar o processo de desenvolvimento no nível deles.

(P3): é importante realizar avaliação diagnóstica destes alunos no início do ano.

(P3): a avaliação do rendimento escolar deve ser continua.

Deste modo, a avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva tem o objetivo de facilitar e promover a flexibilização de práticas educativas oferecidas aos alunos. (MARCHESI, 2004).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a avaliação deve ter como foco o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, ser um processo permanente que possa analisar e interferir na aprendizagem do aluno, identificar as potencialidades, mas, também, as necessidades educacionais dos alunos e como a escola pode agir diante dessas necessidades.

5.1.7 Organização e manejo em sala de aula

Criar uma sala de aula inclusiva não significa colocar todos os alunos no mesmo espaço, fazendo as mesmas coisas, das mesmas formas. Significa permitir que todos em sala de aula atinjam os mesmos objetivos, mesmo se o método para fazê-lo seja diferente. Salas de aula inclusivas mantêm o foco no objetivo de aprendizagem, em vez de colocá-lo na atividade para mensurá-lo. Elas requerem que todos os alunos atinjam aos mesmos objetivos de

aprendizado usando avaliações que são criadas com o foco nas necessidades do aluno individual.

Nos relatos a seguir, as participantes afirmaram sobre a organização da sala de aula inclusiva.

(P2): a sala de aula com aluno DI deve ser organizada diferente do padrão, em grupos, em sentido U.

(P3): a organização em sala de aula deve ser diferente da forma padrão, ou seja, em filas.

(P4): a organização em sala de aula para alunos com DI deve ser diferente, sem a fileira tradicional.

(P3): os alunos com DI interagem bem.

(P3): o aluno com DI deve ser tratado igual como os demais para que ele se sinta inserido em sala de aula.

Como se observa, as participantes dessa pesquisa possuem uma ideia de organizar as salas diferente daquelas que separa o aluno com deficiência em um canto da sala e essas salas são em fileiras, de forma tradicional.

Assim, a criatividade do professor e a convicção de que a aprendizagem é possível a todos, já contribui para eliminar barreiras que muitos alunos enfrentam no processo de aprendizagem.

Isto envolve, segundo Carvalho (2012) a arrumação das carteiras, a decoração da sala com trabalhos dos próprios alunos, entre outros.

Vieira (2013) ressaltou que o apoio precário nas relações sociais dos alunos com deficiência intelectual, pode prejudicar no desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitivas, comunicativas, afeta sua autoestima e autoconfiança, e logo, sua aprendizagem.

Nesse sentido, o professor precisa organizar o espaço da sala de aula de forma que seja agradável, facilitando a autonomia e mobilidade dos alunos para adaptarem aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos (BLANCO, 2010).

Assim, a forma como o professor organiza o ambiente físico da sala de aula, as carteiras, os alunos em grupos, influencia no diálogo e interação de todos os alunos, aproxima-os favorecendo a comunicação, troca de experiências e a cooperação, enquanto ele media todo esse processo, que deve planejado e executado pelo professor (VIEIRA, 2013).

Fontes et al. (2009) ressaltaram a importância dos trabalhos em grupo, pois cada aluno pode assumir uma tarefa conforme suas habilidades, o que valoriza as capacidades de cada um e constrói novos conhecimentos. Outra sugestão, de acordo com as autoras, é fazer

cantinhos de leitura, da arte, pois possibilita um trabalho diversificado individual ou em grupos, facilitando a interação.

Sobre a forma de organização da sala de aula e o atendimento ao aluno com DI, afirmaram:

(P2): o aluno com deficiência intelectual precisa de atenção individual e ficar próximo ao professor.

(P2): o aluno com deficiência intelectual deve ficar mais próximo possível do professor para ser mais bem atendido.

É fato que o trabalho do professor em sala de aula deve ter como ponto de partida a compreensão de como os alunos aprendem e qual a melhor forma de ensinar. Por essa razão, é fundamental que o professor se atente que as atividades realizadas em grupos devem ser planejadas, com oportunidade de cooperação e que ele precisa ser vigilante neste processo. (MARCHESI, 2004).

Com este pensamento, Blanco (2010) afirmou que o trabalho do professor na organização e manejo de sala de aula, deve possibilitar a todos os alunos construir a aprendizagem. Existem, segundo a autora, diferentes meios para realizar isso: explicações a todo o grupo organizado, conversas com os alunos em grupos menores e, até mesmo, explicações individuais, pois, somente assim, os alunos poderão ter êxito na aprendizagem.

Blanco (2010) alertou que o professor deve apresentar as atividades que os alunos sejam capazes de resolver, com o auxílio necessário. Este auxílio que o aluno com deficiência intelectual necessita, pode vir do próprio professor, de muitas ajudas ou até de ajudas diferentes dos demais colegas, nunca esquecendo que o professor deve sempre monitorar esses momentos e oferecendo sempre a atenção que o aluno necessite.

5.1.8 Inclusão

Sobre os aspectos positivos da inclusão, as participantes P1, P2 e P4 indicaram que,

(P1): a inclusão é positiva, pois permite a interação entre os alunos.

(P2): a inclusão do aluno com deficiência intelectual é positiva no sentido de os alunos estarem juntos, sem discriminação.

(P4): a inclusão é positiva quando inclui junto aos demais alunos.

Na sociedade atual, a escola representa, cada vez mais, o principal espaço de socialização, fora do âmbito familiar. Um dos aspectos mais marcantes do modelo de inclusão

escolar, é que o aluno com necessidades especiais passa a ser considerado de fato, e não só formalmente, um aluno da escola.

Para tanto é fundamental o trabalho integrado e a troca de experiências entre os professores do ensino comum e da Educação Especial. Neste sentido, o trabalho em equipe, aliado a um sistema de suportes especializados, tem se mostrado um recurso essencial na construção de uma Educação Inclusiva. Destaca-se, ainda que a inclusão, ou qualquer outro processo que implique em mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, é de longo prazo. Novas propostas sempre coexistirão com novos desafios e obstáculos, que poderão ser contornados na medida em que o educador considere a deficiência ou dificuldade de um aluno não como um limite, mas como uma característica que merece um olhar especial e demanda uma atenção individualizada e diferenciada (GLAT et al., 2011).

5.1.9 Planejamento e atividades

Sobre planejamento e atividades em sala de aula, as participantes relataram:

(P2): o planejamento deve ser inclusivo em sala de aula para o aluno com deficiência intelectual.

(P2): o aluno com DI nunca realizará as atividades ao mesmo tempo que os demais.

j(P2): algumas atividades devem ser individuais para o aluno com DI.

(P4): o material didático para alunos com DI deve ser diferente.

(P2): as atividades do aluno com deficiência intelectual devem ser simples e em menor quantidade.

(P2): as atividades para o aluno com deficiência intelectual precisam ser diferenciadas.

(P2): o aluno com DI participa da aula com os demais alunos da sala.

(P2): o aluno com deficiência intelectual precisa terminar as atividades em sala de aula para não se frustrar.

(P2): o planejamento do conteúdo para o aluno com deficiência intelectual deve ser igual para todos.

(P3): o planejamento de conteúdo deveria ser único com adaptações específicas para alunos do DI.

(P3): as atividades devem ser adaptadas, no conteúdo da série em que o aluno está.

(P4): as atividades para alunos com DI devem ser diferenciadas.

(P4): as atividades para alunos com DI devem ser diferentes, mas dentro do mesmo contexto do conteúdo.

(P4): o aluno com DI precisa de atividades específicas e metodologias diferenciadas.

(P4): as atividades são diferentes para cada um, pois os níveis são diferentes

(P4): o conteúdo a ser ensinado para alunos com DI é o mesmo, porém as atividades são adaptadas.

(P2): as atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual não são passatempos, pintura, etc.

Observa-se, nos relatos de P2, P3 e P4, que as participantes têm uma ideia de que o aluno com deficiência intelectual possui ritmo mais lento, necessita de apoio e atividades individuais.

Os conteúdos e as atividades devem considerar o princípio da aprendizagem significativa, ou seja, atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses e do que já assimilaram. Para isso, há necessidade de colaboração e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições e demais informações que o aluno já possui (BRASIL, 2006).

A esse respeito, o documento elaborado sobre “Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1999) propôs, nas adaptações relativas aos objetivos curriculares, que se deve priorizar a eliminação de conteúdos menos relevantes e priorizar conteúdos básicos e essenciais ao currículo, ter uma sequência pormenorizada de conteúdos com ações gradativas atendendo a realidade do processo de aprendizagem do aluno.

Com isso, o professor iniciará as adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades em sala de aula, que segundo Brasil (1999), estão relacionadas a: [...] alterações metodológicas com seleção de um método mais flexível para o aluno; atividades em sala de aula complementares que promovam habilidades diferentes ou para fixação; ou ainda para reforçar ou apoiar o aluno, com práticas adicionais para aprofundamento; elaboração e aplicação de atividades que visem preparar o aluno para novas aprendizagens; a introdução de outras atividades como alternativas além das planejadas para toda a turma, estas indicadas em atividades muito complexas para o aluno, mas que exigem uma sequenciação de tarefas; [...] oferecer diferentes recursos de apoio; simplificar as atividades, explicando o passo a passo.

O documento apresentou também, as adaptações que se referem ao tempo previsto para realizar cada atividade, conteúdo ou alcançar os objetivos (adequações na temporalidade). Isto ocorre quando as necessidades especiais do aluno forem muito acentuadas e não se resolvem com as adaptações já descritas, com sérias dificuldades para aprender e que podem envolver diversos fatores, que estão em sua defasagem curricular,

como, por exemplo, na grande defasagem entre as suas necessidades e as necessidades da turma e da complexidade crescente das atividades na medida do avanço na escolarização.

Fica claro, neste documento, que as atividades não podem ser passatempos, como desenho, pintura, mas estar dentro do contexto que está sendo apresentado no momento, que é importante que eles consigam terminar a tarefa em sala, para não se frustrarem e que os alunos realizem a tarefa no tempo deles.

5.1.10 Professor de apoio na sala de aula comum

- (P2): o Professor de sala de aula deve auxiliar o aluno com DI o tempo todo.
- (P2): para propor atividades, a relação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais e da sala regular é fundamental.
- (P2): é fundamental um professor de apoio em sala de aula comum.
- (P2): em sala de aula inclusiva deve ter um professor de apoio.
- (P3): toda sala de aula com aluno DI precisa ter um professor auxiliar.
- (P3): professor de apoio é fundamental no ensino regular para o aluno com DI, realizando um trabalho mais individual.
- (P4): toda sala de aula inclusiva precisa de um professor de apoio para o aluno com DI.
- (P4): o professor de apoio é fundamental em sala de aula inclusiva com aluno DI.
- (P4): os professores auxiliares poderiam atender ao aluno com DI na sala comum com atividades adaptadas.

Nota-se nesses relatos que as participantes deixam claro a necessidade de um professor auxiliar, de apoio pedagógico em sala de aula, para o aluno com deficiência intelectual, nas atividades adaptadas.

A Convenção da ONU, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) asseguram a oferta de um professor de apoio aos alunos matriculados com deficiência em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas.

Vale ressaltar a importância de avaliar se a presença desse profissional em sala de aula é necessária ou não, analisando cada caso em especial, sendo que o objetivo sempre é promover a autonomia e a independência desse aluno.

Em seu relato, P2 acrescenta a importância da interação entre o professor de ensino comum e o professor de Sala de Recursos Multifuncionais, no processo de elaboração das adaptações curriculares e atividades adaptadas e acompanhamento.

Este relato está explícito em Mendes (2014) sobre o trabalho colaborativo na escola. A autora revelou que pesquisas sobre inclusão escolar têm demonstrado que professores que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para as dificuldades apresentadas pelos alunos e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente.

Assim, do papel dos professores de ensino especial é redefinido como apoio centrado na classe comum, e não somente em serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares.

Capellini e Mendes (2008) ressaltam que apesar das dificuldades desse modelo de trabalho, há um aprendizado significativo para os alunos envolvidos.

É fato que a colaboração entre profissionais do ensino comum e do ensino regular tem sido uma estratégia utilizada para superar os obstáculos de aprendizagem atuais na escola. A colaboração entre eles expande os conhecimentos dos envolvidos e auxilia na resolução e propostas de atuação junto aos alunos com deficiência intelectual (TOLEDO; VITALIANO, 2012).

5.1.11 Família

Neste relato, P2 descreveu que: *“é fundamental o apoio da família no processo de escolarização do aluno com DI”*.

A esse respeito, Mendes (2010) observou que quando as famílias se sentem acolhidas, se dispõem a participar mais e aprender e que quando isso ocorre, uma relação entre escola e família se estabelece, pois, passam a ter os mesmos interesses e o mesmo caminho.

5.2 Concepções desfavoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual

Os participantes relataram alguns aspectos do aluno com deficiência intelectual quanto: 1) ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série; 2) motivação; 3) conteúdo curricular, adaptação, flexibilização; 4) autoestima; 5) escola; 6) preparação do professor; 7) avaliação; 8) aprovação; 9) inclusão; 10) professor de apoio e professor auxiliar.

5.2.1 Ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série

Sobre o ritmo, a aprendizagem e o acompanhamento da série, foram relatados:

(P1): o aluno com deficiência intelectual é lento, possui um ritmo lento na aprendizagem.

(P1): os alunos com DI dificilmente acompanham a série em que estão matriculados.

(P1): o aluno com deficiência intelectual não acompanha o conteúdo da série.

(P1): o aluno avança, mas não o suficiente para acompanhar a série

(P2): o aluno com DI não consegue finalizar as atividades em tempo real como os demais, mesmo as atividades sendo adaptadas.

(P2): o aluno com deficiência intelectual mesmo avançando na aprendizagem, ainda não alcança o nível da série.

(P4): os alunos com DI não acompanham o conteúdo.

(P4): o aluno com DI dever ter a oportunidade de terminar a atividade em sala de aula em outro momento ou dia seguinte quando não conseguir no mesmo dia.

(P4): para o aluno com DI a dificuldade em aprender é maior que a vontade de aprender.

(P4): o aluno com DI tem dificuldade de aprendizagem.

(P3): o aluno dificilmente termina as atividades ao mesmo tempo que os demais alunos.

(P3): o aluno com DI dificilmente avança na aprendizagem, não consegue.

As participantes relataram alguns aspectos relacionados ao ritmo do aluno com deficiência intelectual: “(P1): *o aluno com deficiência intelectual é lento, possui um ritmo lento na aprendizagem*”; “(P1): *O aluno avança, mas não o suficiente para acompanhar a série*” e (P2): “*o aluno com DI não consegue finalizar as atividades em tempo real como os demais, mesmo as atividades sendo adaptadas*”.

Na compreensão dos relatos destacados, prevalecem respostas que consideram o aluno com DI muito lento, como aquele aluno que “aprende nesse ritmo”. Assim, esse poderia ser o motivo pelo qual o aluno possui um déficit na aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Isso mostra que, no entendimento dos participantes, o processo de ensino e aprendizagem resulta unicamente do ritmo e do tempo para aprender.

Além de uma aprendizagem lenta, os participantes relataram que seus alunos necessitam de um tempo maior para aprender os conteúdos, o que os diferencia dos demais alunos da sala. A questão é que essa necessidade do aluno com DI exige muito dos professores, isto porque, na maioria das vezes, necessita ser individualizado, partindo da questão de que cada aluno tem seu próprio tempo para aprender.

Nesse sentido, é importante que os docentes compreendam a verdadeira função pedagógica no cotidiano escolar, pois eles destacam ser esse o grande desafio em sala de aula. Eles se sentem responsáveis pelo avanço na aprendizagem do aluno, mas ignoram de que o avanço não depende somente de sua prática: P2 [...] *“o aluno com DI não consegue finalizar as atividades em tempo real como os demais, mesmo as atividades adaptadas”*. Enquanto P1 relatou: *“[...] mesmo sendo adaptadas as atividades, o currículo flexível e adaptado, ao aluno com deficiência intelectual não consegue acompanhar os demais alunos da série, ou ainda, os conteúdos necessários”* e P3: *o aluno dificilmente termina as atividades ao mesmo tempo que os demais alunos”*.

Em consonância a esse pensamento, Valentim (2011) ressaltou que os alunos com deficiência intelectual poderiam ter maior desenvolvimento se lhes oferecessem oportunidades para progredir em outras áreas, como o saber cultural e histórico.

A esse respeito, Marchesi (2004) destacou que uma das melhores atitudes no trabalho do professor em sala de aula é iniciar pela ideia de como seu aluno aprende, qual forma mais hábil e a melhor maneira de ensiná-lo. Para isso, é necessário que se estabeleça uma boa relação entre professor e aluno e o conteúdo. Isso explica, segundo o autor, como o aluno aprende os conteúdos, pela ação do professor de forma instrutiva.

Quanto ao aluno, Marchesi (2004) afirmou que é preciso considerar três fatores para sua aprendizagem efetiva: 1) conhecimentos prévios; 2) a atividade mental construtiva; 3) a motivação para aprender. Observa-se que P4 relatou: *“[...] a dificuldade é maior que a vontade de aprender”*. Esta afirmação do participante pode estar relacionada ao modo como é ensinado os conteúdos, caso não se respeite ritmo, ignore habilidades ou até não consiga perceber as potencialidades do aluno.

Leonel e Leonardo (2014) destacaram que de forma alguma se pretende olhar os alunos com DI no mesmo ritmo que os demais da sala de aula, mas que esses alunos possuem

potencialidades a serem descobertas e utilizadas a seu favor na aprendizagem. Para os autores, o aluno com DI precisa desenvolver as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, percepção, memória, pensamento) e isto se constitui como metodologias para o aprendizado desses alunos, pois tais aspectos agem ao que é chamado de autorregulação. Na visão dos autores, o indivíduo não é um ser passivo, ele age e reage nas relações sociais.

Na concepção inclusiva, a adaptação do conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno (BRASIL, 2006) e isso testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, que, segundo Redig (2011), é quando o aluno assimila o novo conhecimento, conforme as suas possibilidades de relacioná-lo ao que já sabe.

A aprendizagem autorregulada está associada à melhor fixação do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho na aprendizagem.

Buscou-se saber se os alunos estavam aprendendo ou não, se conseguiam acompanhar a série e respectivos conteúdos. Constatou-se que todos os participantes relataram que os alunos mesmo respeitando seu tempo, com atividades adaptativas, um currículo flexível, não avançavam de forma a acompanhar a série em que se encontravam, como se pode verificar a seguir: *“(P1): os alunos com DI dificilmente acompanham a série em que estão matriculados; o aluno com deficiência intelectual não acompanha o conteúdo da série; O aluno avança, mas não o suficiente para acompanhar a série”; (P2): O aluno com deficiência intelectual mesmo avançando na aprendizagem, ainda não alcança o nível da série; (P3): O aluno com DI dificilmente avança na aprendizagem, não consegue; (P4): Os alunos com DI não acompanham o conteúdo; (P4): Os alunos com DI tem dificuldade de aprendizagem.”*

A esse respeito, Leonel e Leonardo (2014) ressaltam que a aprendizagem independente do comprometimento intelectual da criança, ou não, o professor precisa ter um olhar diferenciado para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Esse olhar segundo os autores precisa ser além das carências e limitações, com base em suas habilidades e no aumento de seu potencial.

A maior dificuldade da criança com deficiência intelectual é, em sua maioria, desenvolver a atividade consciente, ou seja, tornar próprio o que é da realidade, superar o biológico por meio a aprendizagem (PADILHA, 2018).

Uma questão a se observar, é que os alunos com deficiência intelectual não acompanham o conteúdo da série, segundo as participantes da pesquisa. Sabe-se que as necessidades educacionais diferem de aluno para aluno e que, segundo Blanco (1998), terão “[...] dimensões e matizes diferentes, conforme as oportunidades educacionais disponibilizadas, os recursos e as características de cada escola” (p. 56).

5.2.2 *Motivação*

A respeito da motivação, as participantes afirmaram:

- (P1): o aluno com deficiência intelectual precisa de motivação/ incentivo.
(P4): os alunos com DI são quietos, introvertidos.

Quando o tema são alunos com deficiência intelectual, a primeira ideia que aparece, é sobre como ensiná-los, como trabalhar com eles. Sabe-se que o objetivo da escola vai além de promover a aprendizagem do aluno, promover a interação social. E neste momento que se apresenta a diversidade no contexto escolar, pois durante esse processo, são apresentadas as especificidades de cada um.

Apesar de a diversidade não ser um assunto novo, pois é uma característica humana, no cotidiano escolar, a presença de um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, já torna para o professor, um desafio grande no manejo de sala de aula.

Fica claro, nos relatos a seguir, o problema da motivação em sala de aula: (P1): “o *aluno com deficiência intelectual precisa de motivação/ incentivo*; (P4): “os *alunos com DI são quietos, introvertidos*”.

A motivação tem sido um tema muito frequente nas escolas, pois são inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores.

Marchesi (2004) ressaltou que a ausência de interesse em aprender está relacionada a fracassos escolares anteriores, atrasos na aprendizagem, o que exige adaptações em metodologias, conteúdos, organização da escola e até recursos complementares para conseguir melhor envolvimento do aluno. A falta de motivação é fator de grande influência no rendimento dos alunos, embora, segundo o autor, nem sempre o aluno com baixo rendimento não tenha motivação. Assim, o baixo rendimento na aprendizagem afeta a vontade em aprender. O aluno pode estar ou não motivado, dependendo do significado que a atividade tem para ele.

Sobre esse assunto, Lopes (2004) afirmou que a motivação de uma pessoa está relacionada às crenças que possui em determinado momento. São como “representações cognitivas” do que o indivíduo deseja conseguir ou quer evitar, que trazem como consequência a motivação ou a falta dela para aprender (p. 137).

Assim, se no contexto escolar, em várias situações, as tarefas que o aluno precisa realizar não conseguem se conectar a sua autoestima, isso se deve ao fato de que, possivelmente, não confia em suas habilidades, em seu desprendimento, não sendo motivado para realizá-la.

Conforme explica Lopes (2004), os conceitos de autoestima, habilidade, esforço e experiência de fracasso, estão presentes no “núcleo explicativo” de desmotivação recebida pelos alunos.

Isso pode acontecer devido as experiências de fracasso, não encontrar sentido em aprender, incompreensão da tarefa, falta de autonomia para estudar, sentimento de incompetência, problemas sócio-afetivos, o que gera desmotivação e falta de interesse.

Marchesi (2004) ressaltou uma questão muito importante, no sentido de que existem outras situações em que os alunos podem não sentir motivação ao estudar. Estas condições envolvem a escola, num amplo sentido: de acolhimento, participação do aluno, inclusão, metodologias, avaliação, falta de visão e de cultura escolar, professores inseguros, falta de comunicação e interação no corpo docente, práticas ineficazes em sala de aula, maior participação dos pais, e alunos.

Nota-se que antes da afirmação de que o aluno com DI é desmotivado, há de se analisar todo um contexto educacional, de reflexão e ação.

5.2.3 Conteúdo curricular, adaptação e flexibilização

Nos relatos a seguir, as participantes colocaram a questão do currículo flexível e adaptação.

(P1): mesmo sendo adaptadas as atividades, o currículo flexível e adaptado, o aluno com deficiência intelectual não consegue acompanhar os demais alunos da série, ou ainda, os conteúdos necessários.

(P3): o conteúdo ministrado em sala de aula deve ser igual para alunos com DI; o aluno com DI não gosta de realizar atividades diferentes dos demais alunos.

Observa-se nesses relatos que o participante P1 descreve que *“mesmo sendo adaptadas as atividades, o currículo flexível e adaptado, o aluno com deficiência intelectual não consegue acompanhar os demais alunos da série, ou ainda, os conteúdos necessários”*.

A aprendizagem está diretamente ligada ao currículo e este é construído a partir do projeto político pedagógico da escola e tem como objetivo viabilizar e orientar as ações para que sejam executadas conforme suas finalidades que devem contemplar os fundamentos filosóficos e sócios políticos da educação, assim como os referenciais teóricos que se concretizam em sala de aula. Deve estar em concordância com a teoria e a prática, o planejamento e a ação. Desse modo, sendo o currículo um recurso que promove a aprendizagem, a adaptação e flexibilização curricular devem fazer parte (BRASIL, 1999).

Quando se pensa em adequação e flexibilização do currículo, significa considerar todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades educativas especiais. As adaptações são como possibilidades de atuar com aqueles que possuem dificuldades em aprender. É preciso que os docentes sigam algumas ações que fundamentam este recurso, para que, essas adaptações possam promover o acesso ao currículo e a aprendizagem.

Entre as ações mais importantes, estão: “o que o aluno deve aprender, como e quando, de que forma, como e quando avaliar e em que tempo” (BRASIL, 1999, p. 36).

Capellini (2018) ressalta que as adaptações curriculares funcionam como caminhos para o acesso ao conhecimento e requer clareza nos objetivos de quem a planeja, elabora e pratica, pois caso contrário, pode funcionar simplesmente como a simplificação dos processos de inclusão desses alunos.

5.2.4 Autoestima

Sobre a autoestima, as participantes relataram:

(P1): o aluno com DI se sente inferior aos demais por não acompanhar a turma, estando abaixo do esperado para a série.

(P1): o aluno com DI se sente diferente.

(P2): o aluno com DI tem autoestima baixa.

(P3): os alunos com DI se sentem excluídos da sala.

(P3): os alunos com DI ficam excluídos quando as atividades são diferentes.

É fato que o problema da baixa autoestima é algo que pode afetar o indivíduo em diferentes situações da vida. A autoestima é necessária ao indivíduo e se encontra como um dos indicadores para o sucesso das pessoas, sendo, portanto, positiva ao rendimento escolar.

Em muitas situações em que a escola tenta não respeitar a individualidade de cada aluno, ele pode sentir-se excluído, diferente, inferior, pois não consegue realizar as mesmas tarefas e não acompanha os conteúdos da série em que cursa.

Omote (1996) ressaltou que os alunos com deficiência conquistaram o direito a frequentar as mesmas salas que os demais alunos sem deficiência, porém, o atendimento e a realidade, estão longe do desejável.

Assim, este é um dos problemas que podem causar a baixa autoestima do aluno com deficiência intelectual, pois nem tudo ainda acontece como se prevê a legislação. A entrada pura e simples desses alunos no ensino regular, com professores, muitas vezes despreparados, não configura a inclusão que se defende.

Segundo Marchesi (2004), o aluno tende a relacionar o seu êxito ou fracasso escolar a causas fixas e que não pode controlar. Assim, ele sente que não pode realizar as tarefas escolares porque não possui habilidade e isto está além de seu controle, não pode ser modificado. A repetição de fracassos, faz com que o aluno desconsidere o ato de aprender. O fracasso e a baixa autoestima podem ter relação de como a família lida com este problema, com sua situação, sua aprendizagem, na realização das atividades, com seus colegas de classe, com seu professor, e, como é a interação na escola.

A esse respeito, pode-se incluir, a incompreensão da tarefa pelo aluno, o tempo limite que lhe é dado para resolver a tarefa, como ele é visto pela turma, a falta de autonomia em suas atividades na família e na escola, problemas familiares e sociais.

Importante que o professor esteja atento aos seus alunos, atendendo-os em suas especificidades, para que gradativamente ele recupere sua autoestima e possa aprender.

5.2.5 Escola

Desde a década de 1990, a escola tem assumido um papel de destaque sobre as políticas governamentais, na proposta de garantir a Educação para Todos. Não só na Constituição de 1988 prevê, mas a LDB 9394/96 apresenta um capítulo sobre a Educação Especial, assim como vários outros documentos legais foram surgindo e garantindo o acesso aos alunos com deficiência às escolas, com a promoção da inclusão para todos.

Observa-se na fala da participante a seguir, que isto não acontece, na sua opinião.

(P1): a inclusão não acontece porque falta apoio da escola, da Secretaria Municipal de Educação.

As políticas públicas educacionais do município, os documentos oficiais já citados anteriormente e os documentos legais que direcionam a escola, como o regimento interno, o projeto político pedagógico, o Plano Municipal de Educação, asseguram a inclusão e apoio a escola e ao professor.

Mantoan (2003) evidenciou que o que se pretende é uma escola inclusiva, é indispensável que suas concepções e objetivos redefinam para uma educação que reconheça e valorize as diferenças por ações decisivas.

É preciso pensar o professor, como o centro do processo de aprendizagem, porém é urgente que se definam quais são as condições de trabalho que lhe estão sendo apresentadas, além de pensar em sua formação continuada (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Outro fator fundamental é a ação do gestor que possui a responsabilidade de gerenciar a escola em todas as suas esferas, e, promover a articulação dos setores administrativo e pedagógico para promover o sucesso na aprendizagem (VITALIANO; MANZINI, 2010).

5.2.6 Preparação do professor

Como destaca Mendes (2008), professores com formação insuficiente não produzirão um ensino que alcance os objetivos da inclusão escolar principalmente em relação ao acesso ao currículo e ao saber.

Os participantes declararam:

(P1): nem todos os professores estão preparados para ensinar um aluno com DI.

(P2): atender todos os alunos de sala de aula, juntamente com o aluno com DI de forma eficaz, é difícil.

(P3): o aluno com DI precisava ter sempre o mesmo professor para dar sequência ao trabalho.

O professor é figura fundamental na educação e deve em sua prática ter um conhecimento organizado para conduzir o aluno no seu aprendizado. Cabe destacar que pesquisas têm mostrado um esvaziamento do trabalho do professor quanto ao distanciamento teórico, sendo este, reproduzido no ambiente de trabalho, a sala de aula (PADILHA, 2018).

A responsabilidade direcionada ao professor em sala de aula é séria, mas como já foi explicitado aqui, importante que se analise quais condições de trabalho lhe são oferecidas, e isto inclui a sua formação (VITALIANO; MANZINI, 2010).

O papel do professor possui imenso teor significativo à inclusão, é fundamental que disponha de conhecimentos além daqueles relacionados aos assuntos que irá lecionar. É pensar a educação no sentido de formação e não transmissão de conhecimentos, ou seja, precisa se preparar (CARVALHO, 2011).

Nesse sentido, é essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para que os professores possam responder às diversidades educacionais de seus alunos (MENDES; CAPELLINI, 2007).

Em todos os relatos se pode observar que o professor não está preparado para receber alunos com deficiência intelectual, pois relatam ser difícil, sem eficácia o ensino e o ideal era que o aluno tivesse sempre o mesmo professor para acompanhar melhor seu processo de ensino e dar sequência ao aprendizado.

Fica clara, a necessidade de formação dos participantes quando relatam estas questões, pois parecem ser contra a inclusão.

5.2.7 Avaliação

A questão da avaliação envolve uma formação consolidada que ofereça ao professor um pensamento crítico sobre a sua prática no cotidiano da sala de aula, avaliar os alunos e planejar seu trabalho (MENDES; CAPELLINI, 2007).

A seguir os relatos das professoras sobre a avaliação:

(P1): o professor leitor não resolve a questão da avaliação do aluno com DI. (o professor leitor é um serviço de apoio na rede de ensino pesquisada para auxiliar nas avaliações externas).

(P1): existem lacunas no processo de avaliação da aprendizagem do aluno com DI.

(P2): para o sistema educacional, a avaliação do aluno com deficiência intelectual deve ser igual.

P4): alunos com DI deveriam ter avaliações diferentes dos demais alunos

(P4): aluno DI será sempre fraco na avaliação tradicional.

(P3): a avaliação dos alunos com DI tem que ser a mesma que os demais alunos.

Todos os relatos das participantes apresentaram a dificuldade no processo de avaliação inclusiva.

Sobre as avaliações internas na escola, no documento “Estratégias de educação para alunos com necessidades educacionais especiais”, Brasil (1998), retratou que a avaliação é fator essencial nas adaptações curriculares. E acrescenta que a avaliação para este público-alvo deve ser relacionada ao aluno, ao contexto educacional e familiar.

Quanto ao aluno, a avaliação deve focalizar:

[...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos; o estilo de aprendizagem (motivação, atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender. (BRASIL, 1998, p. 54).

A avaliação pensada no contexto educacional deve ter como foco todos os aspectos que envolvem a aula do professor e o contexto escolar. Quando direcionada à família, deve ter como foco, entre outros aspectos, as atitudes e expectativas da família, participação na escola, apoio ao aluno, dinâmica familiar (BRASIL, 1998).

Quanto ao relato das participantes, a avaliação deve ser pensada em relação ao aluno, nos aspectos explicitados. Assim, para os alunos com necessidades especiais, a avaliação pode ser individualizada, quando necessária, nos padrões descritos no documento.

Em particular, esse relato a seguir no faz refletir “ (P1): *o professor leitor não resolve a questão da avaliação do aluno com DI. (O professor leitor é um serviço de apoio na rede de ensino pesquisada para auxiliar nas avaliações externas)* ”, é um fator preocupante na atualidade.

Isso porque, estas avaliações externas estão relacionadas as avaliações de controle do Ministério da Educação, como a Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) a Prova Brasil.

Nas avaliações externas, apenas é realizado um levantamento dos alunos, especificando suas necessidades educacionais especiais e eles são retirados das salas de aula nesses dias e um professor leitor, com especialização em educação especial, é disponibilizado para os alunos com deficiência intelectual realizarem a avaliação.

Nesse caso, a avaliação externa não atende aos princípios da inclusão.

Sordi (2001) retratou que a avaliação assegura um juízo de valor, uma concepção de mundo e de educação e releva quem é o educador no momento de sua ação pedagógica.

Nesse sentido, é preciso que o professor tenha concepções pedagógicas claras quanto ao significado de avaliação, pois refletem na aprendizagem de seus alunos.

5.2.8 Aprovação

O tema aprovação de alunos com deficiência intelectual também foram relatados:

(P1): não há definição de quando aprovar ou reprovar o aluno com DI.

(P1): a legislação apresenta uma grande lacuna em relação à aprovação ou reprovação do aluno DI.

Estas falas do participante P1 nos chama a atenção, quanto à promoção, pois o mesmo documento afirmou que o processo de promoção dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais deve seguir os mesmos critérios para todos os demais alunos ou adotar adaptações quando necessário (BRASIL, 1998).

Para a promoção ou retenção do aluno com NEE, deve-se ter como base alguns aspectos como: se o aluno terá acesso ao conteúdo regular com menor apoio especial; valorização de sua permanência com o mesmo grupo, favorecendo diferentes aspectos, a sua competência curricular, ou seja, se consegue atingir os objetivos propostos no conteúdo adaptado e o efeito emocional da promoção ou retenção do aluno para ele e sua família (BRASIL, 1998).

Importante lembrar que esse processo deve envolver o mesmo grupo que elaborou as adaptações curriculares para este aluno.

5.2.9 Inclusão

A participante P4 relatou: “*na realidade, a inclusão não acontece*”. Esta foi a resposta da participante, quando questionada sobre os pontos positivos ou negativos da inclusão. Dessa forma, na visão da professora, a inclusão não está ocorrendo por diversos fatores já mencionados em sua fala no decorrer da entrevista. Entre os outros fatores que a participante mencionou e que supostamente são consequências de seu relato, é a falta de apoio em sala de aula, de outro professor, sobre as avaliações, aprovação e reprovação, adaptações no currículo e interação entre professor de sala comum e ensino regular.

O avanço para a efetivação de escolas inclusivas não é responsabilidade somente do professor, mas de um esforço amplo e conjunto de condições que favoreçam e a tornem

possível. Isto depende de três fatores: o contexto político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula (MARCHESI, 2004).

5.2.10 *Professor de apoio e professor auxiliar*

Um problema na fala das participantes está em relação ao apoio em sala de aula de um professor, podendo ser auxiliar.

(P4): Professor sozinho não funciona, sem apoio, não consegue atender todos os alunos.

(P3): O aluno com DI termina as atividades somente com apoio, são dependentes.

Atualmente, o documento que rege o processo de inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo “garantir que haja a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento global e altas habilidades para que esses tenham acesso, com participação ativa, no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino regular” (BRASIL, 2008, p.14).

Esta política assegura que exista uma oferta de atendimento especializado dos profissionais da educação, bem como de outros profissionais necessários para a inclusão. O estado do Paraná, no ano de 2003, por meio do Conselho Estadual de Educação, ponderou a respeito da atuação do professor de apoio na inclusão através da Deliberação nº. 02/03, a qual fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais presentes no sistema de Ensino e prevê, no artigo 13º, item IV, o serviço de professor de apoio permanente em sala de aula. Segundo a Deliberação:

Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (PARANÁ, 2003, p. 20).

Nesse mesmo documento, acrescenta em seu: Art. 7º “O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensas e

contínuas, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas. ” (PARANÁ, 2003).

Sobre os serviços e apoios especializados, o documento apresenta:

Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto do ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos, técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná publicou as Instruções número 01/04, 010/08, 018/2010 e a de número 004/2012, as quais apontam as atribuições destes profissionais, o público por estes atendido, os requisitos necessários para contratação e o que a escola precisa realizar para solicitar estas contratações, sendo a função principal do professor de apoio em classes inclusivas, agente mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Essas novas instruções dão respaldo aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e adultos. A Deliberação nº. 02/03 não especifica nos casos de deficiência intelectual o direito ao apoio permanente ou itinerante em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo mostram que as concepções favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual estão relacionadas a uma *equipe multidisciplinar*, que auxilie os professores para a melhoria de aprendizagem. A *aprendizagem* desse público-alvo deve ter como base um conhecimento profundo do aluno, sobre suas habilidades e como desenvolver suas potencialidades, tendo como foco sempre o que o aluno sabe, e nunca suas defasagens.

O professor precisa procurar situações que desafiem e promova o aluno, quanto a sua autonomia, mas sempre atento ao educando durante as atividades, ouvindo, observando para que possa conhecê-lo cada vez mais e, assim, poder realizar uma *adaptação curricular*, com atividades adaptadas de acordo com sua realidade e contexto.

Lembrando que estas adaptações envolvem modificações de forma organizada, sequencial, com objetivos, metodologias e estratégias de ensino, com organização do tempo e um trabalho colaborativo.

A maioria das participantes reconhece o *trabalho colaborativo* como um recurso fundamental no processo de inclusão dos alunos, ao mesmo tempo em que auxilia os professores no trabalho em conjunto. Reconhecem a dificuldade da realização dessa tarefa, pois os professores não se encontram no mesmo período de atuação.

Sobre a *avaliação da aprendizagem* no contexto da escola, as participantes relataram que essa deve ser diferente: adaptada a realidade daquele que está sendo ensinado, ou seja, ela é específica para ele e deve seguir orientações do município, da Secretaria Municipal de Educação. Salientam a necessidade de ser contínua para acompanhar o rendimento do aluno, seus avanços.

Afirmaram ser fundamental que seja realizada uma *avaliação diagnóstica* antes, para conhecer o aluno, ter ciência do que ele sabe, o que faz sozinho ou com ajuda e, ainda, o que não sabe fazer. Reconhecem a avaliação como recurso que avalia as potencialidades do aluno.

Na *organização e manejo da sala de aula*, os participantes relataram as diferentes formas de se organizar, como em círculo, em U, em grupos, permanecendo o modo tradicional em fileiras, quase sem utilização no cotidiano. Nessa nova disposição de sala, os alunos interagem melhor, se conhecem, trocam experiências com maior facilidade.

A questão da *inclusão* foi definida por três participantes como sendo positiva, pois permite a interação dos alunos, sem discriminação e a troca de experiências, como também favorece ao trabalho colaborativo entre eles.

Sobre o *planejamento e as atividades* em sala de aula inclusiva, relataram que os alunos possuem um ritmo mais lento, e por isso, necessitam de apoio individual durante a aula.

Observa-se, nos relatos, que o professor de sala comum deve auxiliar o aluno com DI, propor atividades adaptadas com o apoio do professor de Sala de Recursos Multifuncionais. As participantes da pesquisa relataram que é indispensável um *professor de apoio* para o aluno com DI, pois as salas são numerosas e, assim, todos teriam atenção do professor, visto que o aluno necessita de maior tempo nas atividades. A interação entre esses professores é fundamental para que o currículo seja flexível, as adaptações possam ocorrer de forma a promover a aprendizagem do aluno.

Uma questão importante referente ao *apoio familiar* neste processo de aprendizagem, foi relatada por P2. As famílias precisam ser acolhidas, para que este trabalho se efetive.

As concepções consideradas desfavoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual estão relacionadas a: ritmo, aprendizagem e acompanhamento da série; motivação; conteúdo curricular, adaptação, flexibilização; autoestima; escola; preparação do professor; avaliação; aprovação; inclusão; professor de apoio e professor auxiliar.

Sobre o *ritmo e a aprendizagem*, as participantes relataram que o aluno com DI possui um ritmo e aprendizagem muito lentos e por este motivo não consegue acompanhar a série em que está matriculado, não avançando o suficiente.

Uma questão que se observou foram os relatos de que os alunos com DI não se sentem *motivados* o suficiente para aprender.

O *conteúdo curricular e a adaptação* foram pontos que os participantes afirmaram ser importantes, mas que os alunos não avançam, mesmo sendo um currículo flexível e adaptado.

A *autoestima* foi um ponto que chamou a atenção, assim como a *motivação*. Os participantes relataram que o aluno com DI não possui autoestima, não tem vontade em aprender, sente-se excluído da sala e não quer realizar outras atividades diferentes dos demais.

Sobre a *escola*, uma participante afirmou que ela não oferece o apoio necessário para que a inclusão aconteça, pois falta apoio também da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das questões evidentes, foi em relação a *formação do professor*, da preparação do professor para atuar com alunos com DI. Não se sentem preparadas e nem apoiadas para realizar este desafio e por este motivo também, uma participante relatou que a inclusão não acontece.

Na opinião das participantes, é necessário um professor de apoio em salas inclusivas, para realização do *trabalho colaborativo*, do atendimento individual quando necessário, e pelo fato das salas serem numerosas.

Há que se considerar, aqui, que a *avaliação* tem sido um grande problema, segundo relato das participantes, pois se fala em inclusão e o aluno precisa fazer uma avaliação no nível dele de adaptação curricular e outra no nível da turma, a qual ele não consegue realizar.

Esse tipo de avaliação, que é interna, na escola, é exigência do município, sem amparo no regimento ou projeto político pedagógico da escola, é o procedimento, que os participantes relataram e que afirmam ter que seguir, com registro em livro de chamada e conselho de classe. As avaliações externas são niveladas por série e não são adaptadas. O aluno tem apenas o direito de um professor leitor, o que não resolve muito.

A avaliação com foco na aprovação do aluno é um ponto negativo, pois há dúvidas entre as participantes da pesquisa, quanto a questão de aprovar ou reprovar o aluno com DI e quais procedimentos são corretos.

Foram encontradas mais concepções favoráveis que desfavoráveis sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, porém as questões consideradas desfavoráveis são relevantes e não poderiam ainda ocorrer.

São questões relacionadas ao conceito de que o aluno com DI não aprende, por levar em consideração crenças antigas de que eles não avançam e a responsabilidade é somente dele, devido a deficiência.

Assim, o conceito de *adaptação curricular*, *adequação curricular* ou ainda, um *currículo flexível*, está muito distante do que é viável, e a literatura apresenta, pois, as participantes relataram que mesmo fazendo as adaptações, os alunos sentem-se excluídos, porque não realizam as mesmas atividades, são desmotivados e possuem baixa autoestima.

Na verdade, nos relatos, percebemos que as professoras possuem uma ideia equivocada sobre adaptação curricular, ao que a literatura apresenta.

As participantes da pesquisa não deram ênfase a questão da *mediação*. Afirmaram ser importante um professor de apoio junto, mas, é possível que tenham uma ideia contrária do que seja mediação.

A questão da avaliação também ocorre fora dos padrões da inclusão e daquilo que os documentos legais exigem.

Para que a inclusão do deficiente intelectual ocorra de forma efetiva, é preciso e é urgente que se melhorem as políticas públicas de apoio ao professor, as formações continuadas reforcem como deve ser, na prática, este trabalho colaborativo, bem como deve ser elaborado um currículo flexível e as adaptações dos conteúdos, das atividades, segundo o nível de turma, não individual.

As escolas necessitam oportunizar reais condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual por meio de eliminação de barreiras, da aplicação de recursos necessários e materiais pedagógicos, formação continuada na prática, pois se nota que o professor carece de aprofundamentos teóricos e práticos que possam auxiliá-lo em sua prática pedagógica para favorecer a esse público-alvo o acesso ao conhecimento além do saber.

Com novos conhecimentos e práticas adequadas, os professores podem reavaliar suas concepções em relação ao aluno com deficiência intelectual no ensino comum, de forma favorável, trazer com isso, maior confiabilidade em seu trabalho, melhor qualidade e promover a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

A pesquisa aqui apresentada sugere que pesquisas continuem avançando na questão da formação do professor em serviço a favor da inclusão, estreitando relações entre estas duas áreas: ensino comum e especial a favor dos alunos com necessidades educacionais especiais, no sentido de que é possível reverter a situação para um olhar mais positivo da escola como um todo, com a colaboração de todos, pela inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de. O psicopedagogo na Educação Especial. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 2, n. 1, p. 01-10, jan./jun., 2012.

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.

ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: Martinez, M. A.; Scóz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 219-247.

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAPONGAS/PR. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica do Município**. 2014.

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 2018.

BLANCO, M. R.. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: 2005.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1977.

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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: <<

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>>
Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 10/05. Aprova o código de ética profissional do psicólogo. 2005a.

BRASIL. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 309, de 01 de abril de 2005. Dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior e dá outras providências. Brasília, 2005b.

BRASIL. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº 387, de 18 de set. 2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em fonoaudiologia educacional. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013a.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFSS, 2013b.

BUENO, J. G. S. 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.

BRASIL. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. **Tese (Doutorado em Educação Especial)** Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em <http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z584/Publico/TeseVLMFC.pdf>. Acesso em 10 mai 2017.

_____. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO. 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, R.E. **Temas em educação especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

COLL, C; MARQUESI, A; PALACIOS, J (Org.). **Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução de Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades Educacionais especiais. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

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

INEP. **Consulta a matrícula**. Disponível em:<< <http://inep.gov.br/dados/consulta-matricula>>> Acesso em: mar. 2018.

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.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. IN: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

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

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

GLAT, R (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R; et at. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf> Acesso em: 10 jun. 2018.

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.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

LEONEL, W.H.S; LEONARDO, N.S.T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vygotskiana. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.20, n.4, p.541-554, outdez, 2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>>.

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

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL. C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J (Org.). *Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

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, 2006.

MENDES, E.G. 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.

MENDES, E.G. As relações educação especial e educação inclusiva. *Revista Teias*: Rio de Janeiro, n. 18, p. 91-94, jun/dez, 2008a. Entrevista concedida a Leila R. de O. P. Nunes. 153

MENDES, E.G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa** - Observatório da Educação, edital n. 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010a.

MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES; ALMEIDA; HAYAASHI. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008b. p. 92-122.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

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

OMOTE, S. 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: Fundepe, 2008. p. 15-32.

PADILHA, A.M.L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

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

PADILHA, A.M.L. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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 foco: discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

REDIG, A. G. *Resinificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

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. p.

ROPOLI E. T. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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. 2016.

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.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Arts Médicas Sul, 1999.

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

TESINI, S.F.E.; MANZINI, E.J. 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, 1999. p. 85-96.

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, 2007. p.403-406.

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.

VIEIRA, C.M. Estratégias em sala de aula para mudanças de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. IN: MANZINI, E.J. **Educação Especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2013. p. 169-188.

VILARONGA, C. A. R. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino. 2014. 216f. (Tese de Doutorado), Programa de PósGraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014

VITALIANO, C. R. Concepção de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores, 2002. 308 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C.R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.p. 49-112.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PREÂMBULO

Olá professora! Bom dia/Boa tarde!

Quero agradecer inicialmente a disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa. Sou formada em pedagogia e estou no Mestrado em educação, na Unesp-Marília/SP. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada “ Concepção do professor do ensino regular sobre a incluso e alunos com deficiência intelectual”.

Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética.

Agora podemos iniciar?

- 1-Você possui aluno com deficiência intelectual?
- 2- Como ele é em sala de aula em relação às atividades escolares? Comente um pouco sobre ele.
- 3- Onde ele se senta na sala de aula?
- 4- Ele consegue seguir as atividades como os demais alunos da sala?
- 5- Ele possui o mesmo ritmo que os demais nas atividades?
- 6- Caso ele não consiga então finalizar as atividades juntamente com os outros alunos como é feito neste caso?
- 7- Você vê alguma potencialidade nele? Comente um pouco.
- 8- E ele consegue assimilar os conteúdos e avançar na aprendizagem? Comente.
- 9- Em relação às atividades escolares, você vê necessidade em diferenciar as atividades para este aluno?
- 10- Como é a avaliação da aprendizagem de seus alunos como um todo, na sala de aula junto com este aluno com deficiência intelectual?
- 11- Pensando em sua experiência em relação à inclusão, quais aspectos você considera positivos e negativos neste processo?
- 12- Você encontra dificuldades em trabalhar com alunos com D.I. em sala regular?

- 13- O que você acredita ser fundamental para auxiliar o professor no processo de inclusão de alunos com DI, para que estes possam avançar na aprendizagem?
- 14- Bem, chegamos ao final da entrevista. Você gostaria de acrescentar algo mais, que a gente não comentou?
- 15- Quero agradecer imensamente a sua participação nesta entrevista, a qual foi de grande importância para esta pesquisa. Ela será transcrita e caso, no momento da transcrição, haja alguma dúvida, eu posso fazer contato com você novamente?

APÊNDICE B
Caderno de Conteúdo

Este caderno contém todas as informações dadas por você durante nossa entrevista.

Agora, você poderá ler, reformular, alterar ou complementar qualquer uma das informações que foram dadas.

O que é inclusão para mim	O que ele faz na sala	Característicos dos alunos atendidos	Outras informações
			Início E: Olá Professora, boa tarde! Quero agradecer inicialmente a disponibilidade e interesse em colaborar com esta pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Regular. Sua participação é muito importante para o sucesso desta pesquisa. Antes de iniciarmos, você autoriza que esta entrevista seja gravada?

			P: Boa tarde! Sim autorizo.
			E: Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética. Agora podemos iniciar?
			P: Sim.
		P: Sim, possuo ← P: Sim, possuo ← P: Um aluno ←	1-Você possui aluno com deficiência intelectual? 1.1 Quantos alunos com deficiência intelectual?
	2-E: Como ele é em sala de aula em relação às atividades escolares? Comente um pouco sobre ele:		
	P: Ele participa das aulas com entusiasmo, porém, ele é um aluno mais lento para realizar as atividades decorrentes da série que ele está cursando. Mas ele se relaciona bem, ele é divertido e os colegas ajudam ele nas atividades		

	que ele precisa fazer e resolver. P: Ele precisa sempre de constante motivação, se cansa facilmente. Então tanto eu como os seus amigos de sala de aula, tem que estar incentivando ele sempre durante as atividades, para que ele dê continuidade nas tarefinhas. As atividades precisam ser feitas diferentes para que ele consiga terminá-las.		
			3-E: Onde ele se senta na sala de aula?
		P: Na frente, na primeira carteira, bem próximo ao quadro, próximo a mesa da professora, porque além da deficiência intelectual ele também possui deficiência visual e faz uso de óculos, com bastante graus. P: nada a mudar	
	4-E: Ele consegue seguir as atividades como os demais alunos da sala?		

P. Não. A atividade da série não consegue. Faz as atividades com adaptação curricular. São os mesmos conteúdos, porém atividades diferenciadas dentro daquilo que ele consegue realizar, pois ele ainda não está alfabetizado. Preparo as atividades à parte e vou trabalhando com ele. Eu trabalho com ele e faço também um trabalho colaborativo, ou seja, os alunos também o ajudam neste processo de aprendizagem. P: Não consegue. Ele é bem mais lento, não acompanha o mesmo conteúdo e nem o ritmo que os demais alunos da sala. É tudo feito com adaptações e flexibilizações par ele. Muitas vezes até ampliadas devido a dificuldade visual.	4.1 Você comentou na entrevista anterior que você faz um trabalho colaborativo em sala. Como é este trabalho? P: É um trabalho em equipe, em dupla, trio, em parceria com outros alunos. A minha linguagem ao ensinar é diferente da linguagem das crianças. Às vezes um aluno explicando a ele, ele pode aprender mais facilmente. A linguagem deles se torna um canal de aprendizagem. É o trabalho colaborativo.		
	5-E: Ele possui o mesmo ritmo que os demais nas atividades?		
	P: Não, ele é e bem mais lento. A aprendizagem dele esta bem aquém do nível da sala, do nível da série onde ele se encontra matriculado. Também já houve retenções, já foi retido, fazendo		

	parte daquela <u>adequação curricular na temporalidade</u>, da qual aluno, de inclusão tem direito. Então ele usufruiu deste direito, está usufruindo deste direito, para poder ter mais tempo para se apropriar da aprendizagem. P: É muito lento, até mesmo por conta da deficiência visual, a atenção dele também é prejudicada,, ele se perde nas tarefas, tudo é mais lento. Por isso a importância de um trabalho colaborativo, para facilitar a sua aprendizagem.		
6-E: Como que é essa adequação que você citou, adequação na temporalidade?			
P: Isso. O aluno fica retido na série, para poder ter mais tempo para se apropriar dos conteúdos. Então é um direito que ele tem. P: Por exemplo, no final do ano, poderia tentar reter este aluno nesta série, para ver se ele consegue se apropriar do conteúdo com um tempo maior de fixação. Esta adequação na temporalidade, dá direito a esse aluno a ficar mais um ano, mais um tempo na			

mesma série, “desde que ele seja trabalhado, (.....)			
--	--	--	--