

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP**

CAMPUS DE BAURU – FACULDADE DE CIÊNCIAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CRISTIANE ZORZIN

**A VOZ INICIAL DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR NUM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EAD**

BAURU

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – UNESP**

CAMPUS DE BAURU – FACULDADE DE CIÊNCIAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

CRISTIANE ZORZIN

**A VOZ INICIAL DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR NUM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM EAD**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação da Prof. Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

BAURU

2013

Zorzin, Cristiane.

A voz inicial dos professores sobre o processo de inclusão escolar num curso de formação continuada em EAD / Cristiane Zorzin, 2013.

48 f. : il.

Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

1. Inclusão. 2. Concepções Iniciais dos Professores. 3. Sala de Aula Comum. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

PROF.^a DR.^a ELIANA MARQUES ZANATA
FACULDADE DE CIÊNCIAS – UNESP – BAURU

PROF. DR. ANTÔNIO FRANCISCO MARQUES
FACULDADE DE CIÊNCIAS – UNESP – BAURU

ORIENTADORA

PROF.^a DR.^a VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
FACULDADE DE CIÊNCIAS – UNESP – BAURU

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP), pela grande ajuda com ideias e exemplos valiosos, pela compreensão, dedicação e incentivo que tornaram a conclusão deste possível.

Agradeço também a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho e à Prof. Dra. Thaís C. R. Tezani, pela orientação do trabalho nas disciplinas de TCC I e II, dedicação única e esclarecimentos essenciais, sempre visando meu bom desempenho e crescimento acadêmico.

Aos colegas de trabalho, da escola SESI, Unidade de Jaú, que sempre me apoiaram para a realização do trabalho, esclarecendo de dúvidas e em ajuda com livros e orientações gerais.

À minha mãe Rosenei, que sempre me apoiou nas decisões, auxiliando e dando bons conselhos, fundamentais para a produção deste.

Às colegas da faculdade Haghata Pepe Hailer, Giovanna Rovari La Terza, Juliana Lucheis e a tantos outros colegas e amigos que de uma forma ou outra também ajudaram a tornar o trabalho possível e satisfatório.

*“Seja o que for que você puder fazer ou sonhar que pode
fazer, comece.
A coragem traz em si a genialidade,
o poder e a magia.”*

Goethe

RESUMO

A prática pedagógica inclusiva, voltada para as diferenças individuais, é cada vez mais frequente e constante dentro das escolas de ensino regular. Para que tal prática seja bem sucedida, é preciso que haja um trabalho diferenciado por parte dos professores, metodologia, procedimentos pedagógicos, materiais e equipamentos adaptados. Sendo assim, o professor que atua diretamente com alunos com deficiência, encontra fatores que facilitam e dificultam esta prática, tornando essencial o estudo de tais fatores, para que possamos compreender e contribuir na avaliação e implementação de estratégias para minimizar as necessidades que essa prática pedagógica impõe. Necessidades estas que variam, das mais simples como a utilização de materiais diferenciados para o trabalho em sala de aula até as mais abrangentes e complexas, como a reforma na instituição escolar. Neste sentido, este estudo teve como objetivos levantar e analisar as concepções dos professores sobre os aspectos facilitadores e dificultadores do processo de escolarização de alunos com deficiência na classe comum, bem como verificar as suas necessidades formação. O método utilizado foi pautado numa abordagem quantitativa, a coleta de dados se deu por meio de um questionário fechado contendo 35 questões com escala de Likert. Participaram do estudo 904 professores que realizaram um curso de Aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas, o mesmo foi aplicado quando os alunos entraram no curso, mas ainda não tinham tido contato com o conteúdo do curso. O resultado mostrou que a maior parte dos professores concorda que todo o aluno com deficiência tem problema de comportamento, dividindo-se na afirmação de que o aluno com deficiência atrapalha a aula do colega que não tem deficiência. Acredita-se também que no ponto de vista da maioria dos participantes da pesquisa, os alunos com deficiência não são capazes de estudar e que a inclusão de alunos com deficiência é prejudicada pela falta de um Projeto Político Pedagógico inclusivo.

Palavras-chave: Concepções de professores. Educação Especial. Escola Inclusiva. Inclusão.

ABSTRACT

SCHOOL INCLUSION IN COMMON CLASS: THE VOICE OF TEACHERS ON THIS PROCESS

The inclusive classroom, focused on individual differences, it is becoming more frequent and constant within mainstream schools. For this practice to be successful, there must be a different work by teachers, methodology, teaching procedures, adapted equipment and materials. Thus, the teacher who works directly with students with disabilities, find factors that facilitate and hinder this practice, making it essential to study of such factors, so we can understand and contribute to assessment and implementation of strategies to minimize the need that this pedagogical practice imposes. This varying needs, from the simple as using different materials to work in the classroom to the broader and more complex, as the reform in schools. Thus, these aimed to survey and analyze the conceptions of teachers on facilitating and hindering aspects of the schooling of students with disabilities in the regular classroom as well as check their training needs. The method used was ruled a quantitative approach to data collection was through a closed questionnaire containing 35 questions with Likert scale. The study included 904 teachers who underwent a course of Improvement in Inclusive Educational Practices, the same was applied when students entered the course, but had not had contact with the course content. The result showed that most teachers agree that all students with disabilities have behavior problem, dividing the assertion that the disabled student disrupts the class of the colleague who has a disability. It is also believed that in the view of most participants, students with disabilities are not able to study and that the inclusion of students with disabilities is hampered by the lack of a comprehensive Educational Policy Project.

Keywords: Conceptions of teachers. Inclusion. Inclusive School. Special Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. INCLUSÃO ESCOLAR – BASES TEÓRICAS	12
2.1. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....	12
2.2. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE	19
3. MÉTODO	24
3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	27
3.2. RESULTADOS DA PESQUISA	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	45
ANEXO 1	47

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (BRASIL, 1996), pessoas com deficiência, possuem o direito de ser incluídas em salas e escolas de ensino comum, inclusive nas instituições de educação infantil. A organização do sistema educacional brasileiro defende a ‘Educação Para Todos’. Portanto, é direito de matrícula a todos os alunos independente de qualquer característica pessoal ou social. O sistema regular de ensino comum deve atender e respeitar a diversidade, isto é, tornar todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola; especialmente aqueles tantos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva) que ficaram ou fora da escola ou em escolas segregadas. Desse modo, quando pensamos em ‘Educação Para Todos’, logo nos vem em mente o movimento mundial da Inclusão Escolar. Assim, devemos antes de tudo entender que a inclusão nada mais é que dar aos alunos ditos com ou sem deficiência a oportunidade de aprender e compartilhar conhecimento juntos.

Portanto, o conceito de Educação Inclusiva, não se restringe a inclusão de alunos com deficiência, mas ao princípio de educação como um direito fundamental de todos os alunos.

Sendo assim, pretende-se com essa pesquisa realizar uma análise sobre o processo de inclusão escolar com ênfase na escolarização de alunos público alvo da Educação Especial¹, segundo a voz dos professores envolvidos no processo e quais seriam os fatores que os mesmos considerariam importantes para melhorar o processo de educação inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A educação inclusiva ainda sofre algumas dificuldades para sua implementação, pois sua construção envolve dois aspectos, um que passa por condições físicas, estruturais, administrativas, políticas e outro que é a mudança de cultura, que demanda minimizar os preconceitos existentes. Uma escola inclusiva para ser bem sucedida deve partir da ideia de que toda criança é capaz de aprender e suas diferenças devem ser respeitadas e reconhecidas. Para muitos, o simples fato de ter de conviver com as

¹ Utilizaremos aluno público alvo da Educação Especial neste estudo conforme presente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) para se referir aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

diferenças é algo impensável, intolerável, mesmo após a legislação já garantir a inclusão escolar e a luta contra o preconceito no Brasil. Para que haja realmente a inclusão nas escolas, é preciso que estas busquem coletivamente formas de ensinar todos os alunos, considerando o que eles já sabem e valorizando os seus avanços, sem compará-los com os demais, pois neste processo cada aluno tem sua singularidade que precisa ser considerada. Ademais, é muito importante a colaboração com os professores da educação especial no sentido de se pensar em recursos e estratégias para garantir que todos acessem o currículo da classe comum. Sendo assim, necessário repensar as práticas existentes na escola.

Tão importante quanto olhar para os alunos com deficiência neste processo, é igualmente necessário escutar os professores, trocar experiências, avaliar o processo, verificar as necessidades de formação, conhecer os aspectos que dificultam e facilitam este processo.

OBJETIVO

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo levantar e descrever as concepções dos professores sobre os aspectos facilitadores e dificultadores do processo de escolarização de alunos com deficiência na classe comum, bem como as suas próprias necessidades formação.

Esperamos que os dados dessa pesquisa favoreçam a compreensão e conscientização das práticas educativas e das políticas educacionais para a melhoria dos problemas encontrados em sala de aula, entendendo a necessidade de recursos, planejamento e ações, para que a escola seja realmente uma escola para todos. Também compreendendo a necessidade de reformar a instituição escolar, dar condições e qualificação aos professores promovendo assim um ensino social e educacional de qualidade a esses alunos, abrangendo cada necessidade como única, um currículo flexível.

Por conseguinte, o presente projeto de pesquisa está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Inclusão Escolar – Bases Teóricas” foi estruturado a partir da utilização de alguns livros e dissertações e teses considerados relevantes para a reflexão sobre o tema, este é dividido em três partes, que fundamentam o projeto de forma simples e clara, abordando de maneira generalizada o termo Educação Inclusiva, sua importância, seus focos e necessidades, bem como o termo inclusão de modo mais

específico, focando principalmente a inclusão do aluno em sala de aula de ensino comum e as práticas de ensino que devem ser adotadas pelos professores para desenvolver esse trabalho e a formação e preparação dos professores para o processo da inclusão na classe comum.

Em seguida, foi elaborado um capítulo sobre o “Método”, onde é explicitado de maneira clara e simples, tudo o que foi feito na pesquisa de campo requisitada para a conclusão deste, a pesquisa escolhida a partir de orientação foi o questionário que de forma quantitativa deu o melhor resultado para a análise requisitada, também neste capítulo consta de forma detalhada os resultados obtidos, as características dos professores questionados e as conclusões tiradas.

Por fim, ao término deste projeto, foram adicionadas as referências bibliográficas que foram consideradas importantes para a elaboração deste e o anexo do questionário que foi utilizado para a pesquisa de campo citada anteriormente.

2. INCLUSÃO ESCOLAR – BASES TEÓRICAS

2.1. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A Educação é direito de todos, sendo assim qualquer ser humano pode e deve usufruir das escolas. Educação Inclusiva é o reforço para a educação que por si só deveria ser inclusiva para todos, ou seja, todo e qualquer indivíduo pode ser matriculado na escola comum e ter seu processo educativo, independentemente de suas dificuldades, limitações, classe social, gênero, raça ou cultura. A diversidade é inerente à espécie humana desde o início dos tempos. Assim, podemos dizer que Educação Inclusiva é aquela que em que se amplia a participação de todos os alunos nas escolas regulares. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade humana. É uma abordagem democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Como Educação Especial, podemos compreender uma parte da educação que se ocupa do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou aqueles com altas habilidades/superdotação. De acordo com o art. 58 da LDB, Educação Especial é definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para educandos público alvo da educação especial (BRASIL, 1996).

Para que as escolas se tornem cada vez mais inclusiva, é necessário que tenhamos conhecimento da situação e saibamos lidar com as tantas diferenças encontradas. Diferenças estas que são ampliadas em um ambiente tão pequeno como a sala de aula e exige que haja uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, pois o trabalho com a educação inclusiva requer esforço, mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações família-escola.

Segundo o documento do MEC, intitulado “Educação Inclusiva – Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental”:

(...) se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas

ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. (BRASÍL, 2006, p. 8).

Com esse trecho entendemos que a escola comum, seja o principal local de ação da educação para todos, sendo esta inclusiva, deve ser flexível e perceber e valorizar as diferenças presentes no seu cotidiano.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, p. 35).

Em resumo, ao analisarmos a realidade brasileira, observamos que a legislação avançou muito. Afora a garantia de direito explicitada de forma incontestável, alguns documentos nacionais estabelecem metas, definem prazos para criação e implementação de políticas educacionais, voltadas para a redução das desigualdades sociais, e reforçam o papel das parcerias nesse caminhar, além disso, alguns deles ressaltam a importância de formação inicial e continuada dos recursos humanos para atender à diversidade.

Neste sentido, podemos dizer que as perspectivas são favoráveis para a educação de todos? Sim, porém não podemos ser ingênuos em acreditar que o processo se dará “da noite para o dia” e, muito menos, sem participação efetiva da população, pois ainda falta muito para conquistarmos a inclusão social; grandes problemas assolam a desigualdade na educação contemporânea. (CAPELLINI, 2009, p. 78).

Desta maneira, há uma conjuntura histórica de exclusão e marginalização das minorias (e não apenas na escola, é bom lembrar); situação esta que agravou os quadros de exclusão e marginalização no Brasil. Todavia, concordamos com Omote (2003, p. 154) quando afirma que:

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais.

2.2. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (CAPELLINI, 2009, p.77).

Nesta perspectiva, consideraremos neste estudo inclusão escolar como aquela referente à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, ou seja aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou aqueles com altas habilidades/superdotação.

(...) Um aluno com deficiência educado em escolas regulares com colegas sem deficiências tem mais oportunidades de progresso acadêmico e social do que é possível em ambientes segregados. Tal progresso, contudo, não ocorre por acaso. A proximidade, apenas, não facilita o desenvolvimento acadêmico; é requerido um ensino sistemático. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 110).

Com esse trecho do livro, podemos notar claramente que a inclusão escolar traz benefícios para todos, mas para que isso aconteça é preciso um trabalho diferenciado por parte dos professores. Além do trabalho diferenciado, também é essencial que o professor torne a inclusão algo aceitável, que estabeleça valores entre os alunos para que haja o respeito, caso contrário, a inclusão seria na verdade uma exclusão e não exerceria seu papel de cidadania, aceitação e valorização que tem como objetivo. Isso fica claro em dois momentos do livro, neste primeiro, os autores retratam uma das maiores importâncias de se ter a inclusão escolar:

(...) a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 250).

A importância e o benefício que a inclusão escolar pode trazer quando há um trabalho bem feito, foi discutido por Stainback; Stainback (1999, p. 22)

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

É sabido que a inclusão escolar não acontece por si só, diferentes mudanças são necessárias. A maior consequência que ocorre quando bons resultados não são alcançados é quando isso propicia um desinteresse, uma desmotivação, que leva alunos portadores de necessidades especiais e seus pais a desistir da inclusão escolar e partir para escolas segregadas. Já quando há um trabalho diferenciado, não é só o aluno e os pais que notam a diferença e percebem os resultados, que são muitos, os professores também se motivam ao trabalho, sem falar que esse ensino inclusivo também pode “proporcionar aos professores a atualização de suas habilidades” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 25).

Padilha (2007) relatou uma pesquisa sobre prática em sala, e destacou que o importante para a criança com deficiência é garantir a interação social, métodos e práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e crença na capacidade de aprendizagem de tais alunos.

Não foi só nos modos e significados que houve alterações. Sua fala de apenas partes das palavras (fala monossilábica, como diziam seus pais) foi transformando-se em narrativas; rabiscos tornaram-se desenhos. Mudanças também na possibilidade de participação em jogos; no conhecimento e reconhecimento da função da escrita (...). (PADILHA, 2007)

Assim, fica claro mais uma vez, os benefícios da inclusão escolar com trabalho diferenciado.

Em outro estudo, Pletsch (2009) enfatiza a importância da formação de professores para a educação inclusiva e também de um currículo e práticas pedagógicas que considerem o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Quanto ao ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, incluído em escolas regulares, Pletsch (2009) diz:

Em outras palavras, pesquisas que avaliem como e que práticas pedagógicas são dirigidas para os alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular são urgentes. Não defendo, o uso de “receitas”, mas acredito que, a partir da descrição e análise das práticas pedagógicas utilizadas com este alunado, seja possível pensar novos caminhos e possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o seu processo ensino-aprendizagem. (p. 28).

Nesse trecho, podemos notar a importância de se estudar a inclusão escolar e de desenvolver uma boa prática pedagógica para lidar com alunos com deficiência incluídos no ensino comum. Quanto à formação de professores, a autora se expressa dessa maneira:

A maioria das licenciaturas segue aspectos tradicionais e os cursos de pedagogia, mesmo aqueles com habilitação em Educação Especial, não oferecem qualquer disciplina e/ou conteúdos voltados para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. (PLETSCH, 2009, p. 57).

Em síntese acreditamos que para uma escola atender com qualidade os alunos público alvo da educação um intento vital é investir na formação de professores. Como em nosso país a formação inicial deixa muito a desejar, então faz-se necessário melhorá-la e por isso garantir também formação continuada em serviço, pois de acordo com Rodrigues e Maranhe (2008):

Quadro 1 – Rodrigues e Maranhe Sobre o Compromisso da Escola Inclusiva e os Papéis do Professor

É compromisso da escola inclusiva

- ✓ Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a ter atitudes negativas em relação às diferenças.

É papel do professor

- ✓ Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano.
- ✓ Descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas.
- ✓ Valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre crianças. Quando o aluno aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades, isto diminui tabus, mitos e preconceitos.
- ✓ Mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente.
- ✓ Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala comum.

Ao tratar da Educação Inclusiva como política educacional, é imposta claramente à escola “uma reorganização da estrutura e cultura da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 2009). E, assim, a partir do momento em que a escola passar por tal transformação, teremos uma escola Inclusiva.

Para que isso aconteça, é preciso que a escola tenha um currículo flexível, adaptações, acessibilidade, dando condições a todos os alunos de entrarem em contato com o conhecimento, aprendendo juntos, sem prejudicar ou excluir qualquer aluno.

Portanto, é preciso que o professor esteja preparado para lidar com toda forma de diferenciação, tratando cada aluno com suas particularidades, um ser individual. Ou seja, reconhecer “o ser humano como sujeito da educação, portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa” (UNESCO, 2009, p. 11).

As maiores dificuldades encontradas no ato de incluir alunos da educação especial em salas de aula de ensino regular é encontrada no momento em que se deve assegurar ao professor e à escola, o suporte necessário para que a ação pedagógica ocorra, para que haja o momento ensino-aprendizagem.

Carvalho (2004, p. 159-162 *apud* GRANEMANN (2005)) complementando a discussão, assevera que a formação continuada seria uma das estratégias que permite novas teorias e práticas, alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas. O professor, sentindo-se como um pesquisador, vai, naturalmente, estimular o espírito crítico e investigativo de seus alunos, tornando muito prazerosa sua vinda à escola.

Podemos entender a inclusão como algo também prazeroso para o professor, desde que haja uma interação e uma organização por parte da escola como um todo, colaborando para uma preparação desse profissional, auxiliando e permitindo que a partir dessa nova realidade a escola inclua o aluno de fato, não o deixando como um ser aleatório em sala de aula, apenas para aparentar uma situação de inclusão quando na verdade há apenas exclusão.

Apenas um currículo adaptado, não é o suficiente para casos de inclusão nas salas de ensino comum. É preciso que haja participação e colaboração de todas as partes envolvidas no processo, com professores, demais trabalhadores no ambiente escolar,

familiares, colegas de sala, onde cada detalhe acaba fazendo a diferença, como na citação abaixo:

Martin (1996, p. 32), considera que outras medidas também são importantes ao processo inclusivo; a redução do número de alunos por turma, a estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado ao docente regular, um trabalho de orientação e de acompanhamento permanente com os pais e uma campanha de educação comunitária intensa voltada para a conscientização acerca da problemática da inclusão. (*apud* GRANEMANN, 2005, p. 3)

Para que a inclusão escolar aconteça nas salas de aula comum é necessário que a escola seja como um grupo, que se volte completamente para as necessidades de cada aluno em particular, revolucionando todo o ambiente escolar e suas culturas de forma a modificar não só o trabalho do professor, mas toda a ação pedagógica do ambiente escolar, afinal, o aprendizado não ocorre somente em salas de aula. É preciso também que haja um trabalho especializado com todos que compõem o ambiente escolar, pois a partir do momento que há ciência e um trabalho focado tanto na educação, como nas ações, no tratamento do aluno especial, envolvendo pais, familiares, demais trabalhadores do ambiente escolar, demais alunos, o trabalho do professor é facilitado e há maiores resultados no processo ensino-aprendizagem. Lembrando que esse trabalho, com todos no ambiente escolar, também serve como uma preparação para a vida de todos os alunos que estão em processo de formação de personalidade, opiniões e de conceitos, diminuindo assim também o preconceito e ajudando a formar bons cidadãos.

2.3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Para a elaboração deste capítulo, foram utilizados como base principal, dois documentos considerados essenciais: a perspectiva de Paulo Freire, de acordo com o documento do V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 - setembro 2005, o documento intitulado “A Formação De Professores Para A Diversidade Na Perspectiva De Paulo Freire” conta com a participação de Abigail Guedes Magalhães, Anderson dos Santos Romualdo, Maria Cristina Garcia Lima, Regina Coeli Barbosa Pereira e Sâmya Petrina Pessoa de Oliveira e o estudo de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, intitulado “Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva”.

Segundo Mrech (1998 *apud* CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 358):

O funcionamento de uma escola inclusiva envolve monitoração constante do projeto pedagógico, com suporte técnico a todos os participantes (pessoal da escola, alunos e pais). Um dos aspectos é a organização da equipe técnica que possibilitará um professor mais preparado e atento às informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, além de novas alternativas, para a implementação de formas mais adequadas de trabalho, criando novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, direcionadas às necessidades dos alunos e aos critérios efetivos de avaliação do rendimento escolar. É imprescindível a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, para levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades. Para isso devem-se oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto, por meio de grupos de estudo, cursos etc., mantendo ambientes educacionais flexíveis e estratégias educativas baseadas em pesquisas (MRECH, 1998).

A partir do momento em que há uma prática pedagógica e uma boa preparação do professor para lidar com questões de inclusão, o ambiente educacional se torna flexível e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Capellini e Rodrigues (2009, p. 363) apontam para a importante questão que ainda encontramos em sala de aula diversos dificultadores que acabam atrapalhando o trabalho do professor, como o número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico e a formação deficitária. Alguns professores ainda possuem concepções de que a criança terá um melhor desempenho se inserida em ambientes onde os demais tenham dificuldades ou deficiências semelhantes.

Sendo assim, percebe-se claramente que há ainda uma falta de preparação na formação dos professores, pois, mesmo com décadas de educação especial inserida no contexto do ensino comum, restam ainda muitas dúvidas, receios e medos, influenciando diretamente no trabalho dos docentes, que se sentem despreparados e até mesmo incapazes de lidar com a inclusão.

Magalhães et al. (2005), a partir da análise das propostas de Freire, trazem a seguinte conclusão:

[...] o verdadeiro papel de um educador ou uma educadora progressista, com vistas a realizar uma pedagogia que atenda a todos os alunos significa formar para o múltiplo e para o heterogêneo, ou seja, conscientizar-se da necessidade de adotar uma nova concepção de educação. No entanto, para realizá-la, precisamos rever nossos planejamentos curriculares, nosso sistema de avaliação, a função de seus administradores, a importância da formação continuada dos professores, e a relação professor/aluno, considerando em todas elas os conceitos da ética nas relações, que devem direcionar os pilares dessa nova escola. Essa proposta de uma nova formação docente encontra em Paulo Freire uma vasta argumentação considerando que os fundamentos de sua obra apoiam-se em pilares que norteiam a realização de uma educação para todos. (MAGALHÃES et al., 2005, p. 9-10)

O educador deve ter sempre em mente que ao lidar com a inclusão em sala de aula de ensino comum, é preciso uma atenção redobrada, um trabalho diferenciado, respeitando as singularidades de cada aluno. A partir do momento em que o educador reconstrói a educação para a melhoria de sua prática pedagógica, também cresce como docente e transforma o ambiente escolar. Torna-se imprescindível que haja uma formação continuada para os professores se prepararem para a inclusão.

Como já dito anteriormente, a inclusão na educação é uma prática complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais e de todos que compõem o ambiente escolar.

Para Carvalho (2008), é um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina exclusivamente, ao alunado em situação de deficiência. A escola é um direito de todos, inclusive aos alunos que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica e reflexiva.

Frequentar a escola permitirá a todas as crianças, inclusive a com necessidades especiais, adquirir conhecimentos cada vez mais complexos que serão úteis para sua vida em sociedade futuramente. É na escola que o educando adquire bases essenciais, que são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo. Desta forma, a escola

deve adotar uma proposta curricular que se baseie na interação, envolvendo o desenvolvimento do aluno desde o começo.

Ao lidar com alunos que possuem necessidades especiais, especialmente aqueles que tais necessidades são em decorrência da deficiência intelectual, é necessário que o educador tenha em mente práticas diferenciadas, tratamentos e abordagens adaptados e atendimento especial para todos os alunos, para que seja desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem com interação e motivação sem que nenhum aluno seja prejudicado.

Um dos maiores desafios para o professor é que nesse processo, não acabe excluindo nenhum aluno. É preciso então que o professor desenvolva capacidades e seja orientado no trabalho com os alunos cuja sala de aula possua indivíduos com necessidades especiais. Quando tratamos do ensino do aluno com deficiência intelectual, o professor deve conhecer a fundo a deficiência do aluno e estar preparado para lidar, desenvolver e progredir com o ensino-aprendizagem deste e dos demais alunos em sala de aula simultaneamente.

Certamente o ensino inclusivo não é um processo simples, para que seja efetivo é necessário que o professor esteja acima de tudo preparado, com estudos, análises de caso, formação continuada, trabalhos diversificados, ajuda de outros professores ou profissionais, etc. Tomando cuidados essenciais para que nenhum aluno seja excluído.

O ensino de alunos com deficiência deve ocorrer de forma sistemática e organizada, seguindo passos previamente estabelecidos, o ensino não deve ser teórico e metódico, e sim deve ocorrer de forma agradável e que desperte interesse na criança. Normalmente, o lúdico ajuda, pois é atraente e auxilia no desenvolvimento através da estimulação de diferentes áreas, permitindo à criança reunir um conjunto de experiências integradas relacionando-se no contexto social e familiar.

Alguns cuidados devem estar presentes no processo de ensino da criança com deficiência, como por exemplo, dividir a tarefa em passos menores, eliminar algumas etapas da atividade, como copiar enunciados, se a criança tem dificuldade para escrever, prover acompanhamento mais amigável, se a criança se distrai durante a execução da tarefa, etc. Mas, é preciso ter consciência dos perigos de subestimar o que a criança é capaz de realizar. Às vezes o desejo de ajudar do professor é grande, mas pelo desconhecimento que tem em relação às potencialidades da criança, submete-a a programas educativos reduzidos, caracterizados pela falta de desafios e de estímulos. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357).

O professor deve trabalhar com público alvo da educação especial, realizando

uma intervenção pedagógica nem sempre diferenciada. Pois o princípio básico sempre deve se considerar o que o aluno sabe para ensinar o que ele não aprendeu ainda. Ademais, é fundamental que os professores acreditem que o aluno com deficiência é capaz de aprender.

Quando falamos de inclusão escolar do aluno com deficiência, o professor pode contar com importantes instrumentos, que são os jogos e brincadeiras. Para Vygotsky (1988), o brincar é uma oportunidade única de desenvolvimento, pois enquanto brinca, a criança reproduz regras, vivência princípios, elaborando habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar. Portanto, para todas as crianças e principalmente para as que possuem deficiência, as brincadeiras e jogos no cotidiano escolar são basais para o desenvolvimento no ensino-aprendizagem, pois atuam na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, atuam diretamente no processo de aprendizagem da criança.

De acordo com Ana Maria Bérnardi da Costa, no artigo intitulado “Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva” que compõe o capítulo 6 do livro “Tornar a Educação Inclusiva” (UNESCO, 2009):

Com base no item 7 do Capítulo I da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), que apresenta os princípios da escola inclusiva e afirma que estas escolas “devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados [...]”, podemos concluir que as propostas de atuação que Lou Brown apresenta em relação aos alunos com deficiências intelectuais acentuadas constituem estratégias que permitem pôr em prática as recomendações deste documento. (COSTA, 2009, p. 108-109).

Tais adaptações que fazem parte de uma perspectiva funcional são consideravelmente imprescindíveis em sala de aula para que haja realmente a inclusão escolar, elas acontecem quando o professor permite ao aluno que possui qualquer tipo de deficiência intelectual, que participe plenamente do processo educativo, ajustando-se ao aluno singularmente, considerando suas individualidades. Isso não significa deixar de realizar para estes alunos um currículo adaptado, com atividades diferenciadas de acordo com as necessidades e condições do aluno, mas também não pecar por adaptar demais este currículo, ou seja, cometer erros graves e comuns, como o de infantilizar as atividades dadas ao aluno apenas por possuir uma deficiência intelectual.

De fato, embora muitas vezes esses alunos não aprendam diversos conteúdos curriculares estabelecidos para a sua faixa etária no processo de escolarização, isto por si só não impede (e não pode ser um impeditivo!) que realizem atividades que estejam diretamente relacionadas aos mesmos conteúdos com os quais os seus colegas estão trabalhando (COSTA, 2009, p. 110)

Portanto, é fundamental que o professor quando se depara com um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, saiba trabalhar com o aluno da educação especial integrando-o com os demais da turma. Não se trata de um aluno alienado. Seja qual for a limitação do aluno, sempre pode ser motivado a desenvolver suas habilidades, melhorar conhecimentos, aprender coisas novas. São características essenciais para o trabalho do professor nesses casos: a flexibilidade, a dedicação, diversificação, adaptação; permitindo ao aluno que esteja incluso e em constante interação com os outros alunos.

Como indica Costa, é “necessário que estas atividades funcionais e não funcionais se equilibrem, sempre que possível, em estreita ligação com as que são propostas a todos os colegas na sala de aula.” (COSTA, 2009, p. 111), assim o educador deve ter em mente que é importante para o aluno que se sinta integrado com a sala, que se sinta importante e necessário, desenvolvendo assim os principais objetivos da educação com estes: autonomia e integração social. Não deixando de lado as outras atividades não funcionais, que auxiliam no aluno para seu desenvolvimento e enriquecimento global, como em atividades que desenvolvam sua coordenação motora, mas também não as priorizando completamente apenas pelo fato de acreditar na incapacidade do aluno com deficiência.

Outro ponto importante está na relação do educador com a família, que precisa ser boa, fácil e constante, pois sua aprendizagem e desenvolvimento acontecem durante todo o dia e grande parte em situações cotidianas também fora da sala de aula, seja na escola em outros ambientes, no pátio, nas brincadeiras e principalmente em casa, fora do contexto escolar. Corresponder às expectativas da família é importante para que em casa o aluno receba a motivação de saber que está evoluindo.

Quando o educador conta com recursos necessários para o desenvolvimento de um bom currículo adaptado, pais motivados, objetivos e expectativas definidas, planos de aula satisfatórios, entre outros, grande parte do trabalho é facilitado e o processo educativo é pleno e bem sucedido, garantindo a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e proporcionando a eles uma progressão, apesar de suas dificuldades.

3. MÉTODO

Para viabilizar o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, foi considerado pertinente o desenvolvimento de um estudo cujo foco baseia-se no tipo “Levantamento ou *Survey*”. A metodologia *Survey* tem importante papel nas pesquisas de opinião e levantamentos estatísticos que visam identificar determinadas situações e que, em muitos casos, atende como base de informações a outros tipos de pesquisa.

Neste sentido, pode-se verificar que a pesquisa *Survey* é viável e desejável, principalmente no âmbito do universo escolar.

Há que se ressaltar que a descrição dos procedimentos adotados em todas as etapas da realização de todos os tipos de pesquisa é tão relevante quanto os resultados produzidos, cabendo ao(s) pesquisador(es) garantir o rigor e a transparência em seu(s) relato(s).

Assim, foi elaborado um questionário pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, também orientadora deste, com base no estudo de Capellini e Rodrigues (2008), para o curso Práticas Educacionais Inclusivas (2012), com pessoas consideradas essenciais para esta pesquisa. Os participantes responderam várias perguntas sobre seu comportamento, intenções, atitudes, percepção, motivações, bem como características demográficas e de estilo de vida.

A pesquisa foi realizada com um total de 904 professores que apresentaram no mínimo um contato insipiente com a educação especial e com a inclusão escolar em classe comum de algum aluno com deficiência. O questionário foi enviado via internet, utilizando-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Sistema de Educação a Distância TelEduc, no início do curso, onde foram obtidas informações valiosas para o trabalho a ser desenvolvido durante o curso e para a realização deste.

A partir das concepções iniciais dos professores sobre os aspectos facilitadores e dificultadores do processo da inclusão de tais alunos, tornou-se possível para a pesquisa, a compreensão e a conscientização das práticas educativas e das políticas educacionais, visando a melhoria dos problemas encontrados em sala de aula, a necessidade de recursos, planejamento e ações, do ponto de vista do professor.

A coleta de dados quantitativos deu-se por meio de um escala de Likert, baseada no critério de ocorrência (concordo plenamente, concordo parcialmente, nem concordo e nem discordo, discordo parcialmente, discordo plenamente e acrescentamos uma alternativa não sei responder), na qual os professores cursistas especificaram seu nível de concordância com a afirmação. Os questionários foram encaminhados para todos os professores do curso, dos quais todos responderam e assinaram o termo livre esclarecido.

Participaram do estudo os professores que faziam o curso de aperfeiçoamento da Unesp–Bauru, Práticas em Educação Especial Inclusiva com ênfase na Deficiência Intelectual, em parceria com o Ministério da Educação – MEC e Secretaria de Educação Especial – SECADI/MEC, iniciou-se em 2007, e a pesquisa foi aplicada na 5ª Edição , em 2012. O curso é dividido em cinco módulos, com duração total de seis meses, totalizando carga horária de 180 horas.

O curso tinha como objetivo promover formação continuada a professores da rede pública municipal e estadual, por meio de Educação a Distância - EAD, na área de deficiência intelectual, com enfoque nas práticas educativas inclusivas. Ao final do curso os professores deveriam: a) conhecer o contexto histórico e legal da educação das pessoas com deficiência; b) realizar avaliação diagnóstica do desempenho acadêmico e social de sua sala; c) planejar estratégias de ensino colaborativamente com o professor do AEE que acolham a diversidade e promovam o desenvolvimento de todos os alunos.

Durante o desenvolvimento do curso, para atender aos objetivos, os conteúdos são organizados em 05 módulos com a grade curricular organizada da seguinte maneira:

1. A educação à distância como possibilidade de formação continuada.
 - a) Conceito de Educação a Distância.
 - b) Uso da Plataforma TELEDUC e as metodologias da EAD.
2. Fundamentos da educação inclusiva.
 - a) Marcos históricos e legais da Educação Inclusiva.
 - b) Diversidade: identidade e igualdade na escola.
 - c) Aprendizagem e desenvolvimento humano.
 - d) Ética profissional.

- e) Relação família-escola.
3. A escola inclusiva e seu projeto Pedagógico.
- a) Projeto pedagógico de uma escola inclusiva.
 - b) Melhorando as relações: habilidades sociais em contextos inclusivos.
 - c) A mediação do professor nas práticas pedagógicas.
4. Avaliação e planejamento de práticas inclusivas.
- a) Identificação de necessidades e habilidades dos alunos com deficiência.
 - b) Estudo de caso e Plano de AEE.
 - c) Colaboração entre professor da classe comum com o professor do AEE.
5. Estratégias metodológicas e recursos de acessibilidade ao currículo na classe comum.
- a) Currículo flexível aberto às diferenças.
 - b) Tecnologia Assistiva.
 - c) Registros dos trabalhos desenvolvidos.
 - d) Estilos de aprendizagem.
 - e) Jogos e brincadeiras: a criatividade na prática pedagógica.
 - f) A importância do Letramento na Matemática e Língua Portuguesa para a vida.

Os alunos participantes dos cursos são professores da rede municipal e estadual, selecionados pelo MEC/SECADI, por meio da Plataforma Paulo Freire, site que disponibiliza diversos cursos gratuitos ofertado por Universidades conveniadas, aos professores da rede pública.

Na 5ª Edição do curso foram formadas 50 turmas com média de 25 a 30 alunos por turma, aproximadamente, 1250 professores da rede pública beneficiados como

alunos no curso de aperfeiçoamento. Deste total, 904 responderam o questionário (ANEXO 1).

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes eram professores cursistas do Curso Práticas educacionais Inclusivas da Rede de Formação Continuada do Ministério da Educação, desenvolvido em parceria com a Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru. De acordo com os dados tabulados, apresentamos a caracterização dos participantes em diferentes quesitos. A Tabela 1 ilustra a porcentagem do gênero dos professores cursistas que fizeram o curso.

Tabela 1 – Gênero dos Participantes

GÊNERO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Feminino	890	98,5%
Masculino	14	1,5%
Total	904	100%

Como pode ser observada a população de professores no Brasil ainda se dá em sua maioria por mulheres. Refletindo sobre as condições e conjunturas que fizeram com que as mulheres ocupassem as salas de aula, é fundamental pensar que essa história permeia a questão de gênero, buscando explicar os modos com que homens e mulheres formam sua subjetividade, sendo que no interior desses discursos são edificadas suas práticas sociais capaz de intervir nas formas de representações que lhe são impostas. “A ideologia dominante, que junto com a dominação de classe passava a dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvidas nas instituições políticas e sociais” (LOURO, 1986, p. 29).

A Tabela 2 descreve a frequência de participantes distribuídos pelos diferentes estados de suas residências. Como pode ser observado tivemos alunos de diferentes estados, todavia o maior número foi de São Paulo, seguido pelo Paraná. Tal fato se deve a recomendação do Ministério da Educação que cada instituição de ensino superior participante na Rede de Formação Continuada atendesse preferencialmente os professores cursistas de seu Estado, visto que havia colaboração de quase todas as Universidades Federais.

Tabela 2 – Estado origem dos participantes

ESTADO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
AL	4	0,4%
BA	9	1%
CE	6	0,7%
DF	38	4,2%
ES	31	3,4%
GO	4	0,4%
MG	34	3,8%
MS	4	0,4%
MT	2	0,2%
PE	2	0,2%
PI	1	0,1%
PR	64	7,1%
RJ	8	0,9%
RN	1	0,1%
RO	1	0,1%
RS	25	2,8%
SC	5	0,6%
SP	665	73,6%
Total	904	100%

Na tabela 3 são encontrados dados que indicam a escolaridade dos participantes da pesquisa.

Nota-se claramente os elevados índices de professores com nível superior, equivalente a 844 professores, de um total de 904, representando 93,4%. Em seguida encontramos o ensino superior incompleto, que representa 4% do total. Os demais dados são baixos, empatando em último lugar o doutorado incompleto, ensino fundamental até a 4ª e 8ª série, representando 0,1% cada.

O fato de a grande maioria dos professores questionados terem o ensino superior completo se dá devido às exigências governamentais com relação às instituições de ensino.

Tabela 3 – Escolaridade dos Participantes

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Doutorado Completo	2	0,2%
Doutorado Incompleto	1	0,1%
Mestrado Completo	3	0,3%
Mestrado Incompleto	3	0,3%
Ensino Superior Completo	844	93,4%
Ensino Superior Incompleto	36	4%
Magistério Completo	4	0,4%
Ensino Médio Completo	1	0,1%
Ensino Fundamental Completo (até 8ª série)	1	0,1%
Ensino Fundamental Completo (até 4ª série)	1	0,1%

A tabela 4 apresenta os dados dos professores participantes na pesquisa quanto ao cargo ocupado por estes dentro do ambiente escolar. Podemos observar que a maioria dos participantes atua como professor de ensino fundamental, dos anos iniciais, resultando em 39,5% do total. Em seguida podemos observar que o segundo cargo é ocupado por professores de educação infantil, com 25,7% e depois os professores de recurso (apoio) da educação especial, com 13,2% do total. Com menor índice, encontramos o cargo de agente escolar.

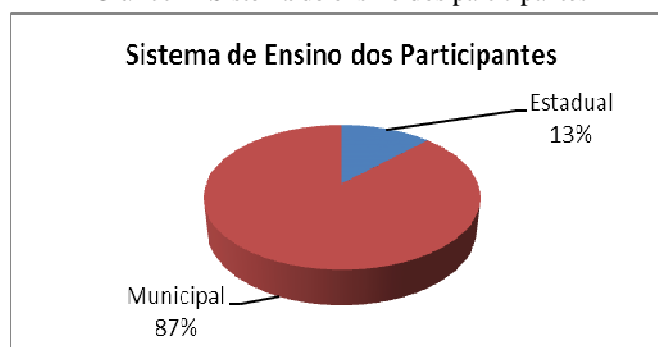
Podemos perceber que casos de interação com a educação inclusiva são mais encontrados em educação infantil ou fundamental nos anos iniciais, também pela quantidade de profissionais nessas áreas na escola que é muito mais frequente que agente escolar, por exemplo, que ocupou apenas 0,1% do total. O agente escolar também, muitas vezes não possui um contato muito intenso com os casos de inclusão, pois lida com a área administrativa, organizacional, cuidando de assuntos ligados à vida funcional dos professores. Na parte do cargo que lida com os alunos, com orientação e atendimento, interação escola-comunidade, o agente escolar estabelece vínculos com alunos público-alvo dessa pesquisa, porém, claramente, a quantidade de agentes escolares na pesquisa, resulta num número bem restrito.

Tabela 4 – Cargo dos participantes

CARGO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Diretor	19	2,1%
Vice-Diretor	9	1,0%
Coordenador Pedagógico	48	5,3%
Professor de Ensino Fundamental (1º ciclo – anos iniciais)	357	39,5%
Professor de Ensino Fundamental (2º ciclo)	46	5,1%
Professor de Educação Física	8	0,9%
Professor de Artes	5	0,6%
Professor de Educação Infantil	232	25,7%
Professor de Educação Especial em escola especial	28	3,1%
Professor de Recurso (de apoio) da Educação Especial	119	13,2%
Professor de Reforço	2	0,2%
Técnico	2	0,2%
Agente Escolar	1	0,1%
Outro	28	3,1%
Total	904	100%

A seguir, no Gráfico 1, temos dados do sistema de ensino em que os participantes atuam, divididos em duas categorias: estadual e municipal. A grande maioria dos participantes encontra-se na rede municipal de ensino, equivalente a 87% do total; o restante, 13% dos participantes, está na rede estadual. Isso pode ocorrer pelo fato de existirem muito mais escolas municipais que estaduais.

Gráfico 1- Sistema de ensino dos participantes



O gráfico 2 apresenta de forma clara o número de participantes em relação ao tempo de experiência destes na educação. Como apresentado, a maioria dos participantes, equivalente a 376 pessoas, possui de 10 a 20 anos de experiência em

educação, logo após temos 243 participantes que possuem de 5 a 10 anos de experiência na área educacional. Dos 904 participantes da pesquisa, apenas 12 não possuem experiência com educação.

Gráfico 2 – Número de Participantes Em Relação ao Tempo de Experiência na Educação

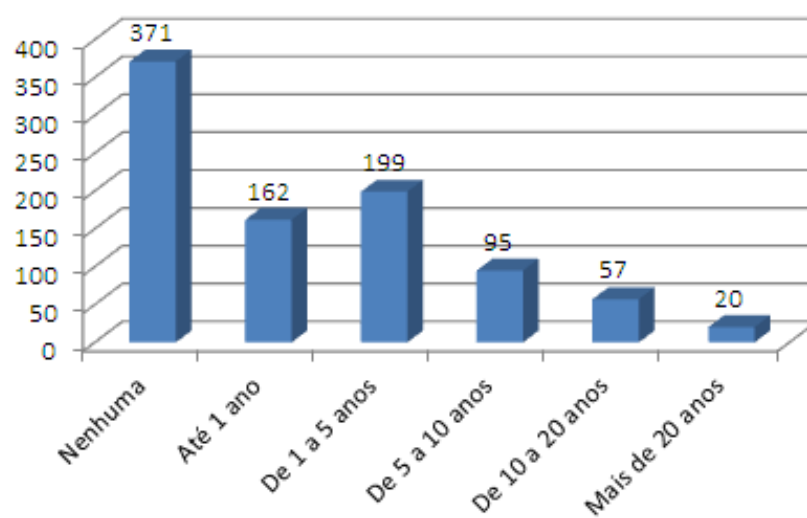


A seguir é apresentado gráfico 3, que finaliza e compõe a caracterização dos participantes desta pesquisa. Neste gráfico, é explicitado o número de participantes em relação ao tempo de experiência com a educação especial. Ao analisarmos os dados, notamos que a maioria dos professores, num total de 41%, ou seja, 371 professores não possuem tempo de experiência com a educação especial. Seguido de 199 professores com 1 a 5 anos de experiência nesta área. Com mais de 20 anos de experiência, temos apenas 20 dos 904 professores que foram questionados.

Podemos perceber que a área da educação especial ainda é muito recente, poucas pessoas tem experiência vasta na área. É algo que nos faz entender o porquê ainda encontramos poucas pessoas preparadas e com falta de formação adequada para lidar com a educação especial.

Gráfico 3 – Frequência de Participantes em Relação ao Tempo de Experiência na Educação Especial

Número de Participantes em Relação ao Tempo de Experiência na Educação Especial



3.2 RESULTADOS DA PESQUISA

A partir da coleta dos dados obtidos com os questionários respondidos, foi feita a tabulação para deixar a pesquisa clara e objetiva. Vale lembrar que os dados foram obtidos do resultado do questionário que foi aplicado em 904 professores ao final do curso de aperfeiçoamento “Praticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Intelectual”.

No Quadro 2 que segue abaixo, encontram-se a frequência em porcentagem das respostas em cada pergunta. Em seguida é feita a análise de cada questão individual, bem como algumas observações julgadas essenciais de resultados que se destacaram.

Quadro 2 – Resultados da Pesquisa

Alternativa:	A	B	C	D	E	F	
Questões	%	%	%	%	%	%	total
1.	45,13	43,36	1,66	5,53	4,20	0,11	100
2.	34,62	38,50	2,77	10,29	13,38	0,44	100
3.	0,66	20,69	4,31	29,65	40,82	3,87	100
4.	46,02	25,77	3,10	7,96	6,75	10,40	100
5.	63,38	27,43	3,65	2,65	2,32	0,55	100
6.	67,81	27,99	1,22	1,44	0,55	1,00	100
7.	39,29	47,24	1,55	8,28	2,76	0,88	100
8.	28,54	49,56	4,76	8,96	4,65	3,54	100
9.	29,65	55,42	3,43	7,63	2,43	1,44	100
10.	26,33	49,56	5,31	8,63	5,53	4,65	100
11.	38,05	47,01	1,55	6,31	5,75	1,33	100
12.	55,09	32,85	2,32	7,08	2,10	0,55	100
13.	61,62	31,42	2,43	2,65	1,66	0,22	100
14.	68,36	25,22	2,21	2,32	1,00	0,88	100
15.	8,63	47,46	4,87	21,90	15,82	1,33	100
16.	19,58	53,87	4,98	13,94	6,97	0,66	100
17.	14,71	52,21	9,62	11,28	6,19	5,97	100
18.	13,16	48,01	5,31	18,58	12,94	1,99	100
19.	85,51	11,39	1,44	0,88	0,55	0,22	100
20.	82,63	12,83	2,10	1,33	1,00	0,11	100
21.	83,30	11,73	1,44	2,32	0,88	0,33	100
22.	3,43	11,73	5,64	20,91	54,98	3,32	100
23.	13,16	23,67	10,07	25,11	24,00	3,98	100
24.	3,21	13,05	7,96	19,58	52,32	3,87	100
25.	1,22	8,30	3,76	18,92	65,71	2,10	100
26.	10,84	40,38	6,97	13,05	15,60	13,16	100
27.	26,66	39,60	5,20	13,94	13,61	1,00	100
28.	66,48	25,11	2,21	3,10	2,54	0,55	100

29.	4,54	13,61	6,53	26,11	48,01	1,22	100
30.	25,55	18,25	4,54	11,62	35,07	4,98	100
31.	21,79	30,75	8,08	15,04	20,91	3,43	100
32.	19,80	22,46	7,96	11,84	33,41	4,54	100
33.	35,29	38,61	5,20	9,07	10,51	1,33	100
34.	63,94	22,46	2,65	2,88	3,43	4,65	100
35.	9,07	12,28	9,62	11,50	42,48	15,04	100

Na questão 1, se uma escola inclusiva é aquela que atende alunos com deficiência, 45,13% (408/904) discordaram plenamente da afirmação, 43,36% (392/904) disseram discordar parcialmente, 1,66% (15/904) não concordam e nem discordam, 5,53% (50/904) concordaram parcialmente, 4,20% (38/904) concordaram plenamente e 0,11% (1/904) disseram não saber responder.

Na pergunta 2, ao perguntar se na formação deles aprenderam algum conhecimento sobre a escolarização de aluno com deficiência, 34,62% (313/904) discordaram plenamente, 38,50% (348/904) discordaram parcialmente, 2,77% (25/904) não concordaram e nem discordaram, 10,29% (93/904) concordaram parcialmente, 13,38% (121/904) concordaram plenamente e 0,44% (4/904) disseram não saber a resposta.

Referente a questão 3, se todos os professores estão preparados para ensinar todos os alunos, 0,66% (6/904) responderam que discordam plenamente, 20,69% (187/904) discordaram parcialmente, 4,31% (39/904) não concordam e nem discordam da afirmação, 29,65% (268/904) concordaram parcialmente, 40,82% (369/904) concordaram plenamente e 3,87% (35/904) responderam que não sabiam.

Na questão 4, se o Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla uma cultura inclusiva – aparece algum item sobre o aluno com deficiência, 46,02% (416/904) discordaram plenamente, 25,77% (233/904) discordaram parcialmente, 3,10% (28/904) não concordaram e nem discordaram, 7,96% (72/904) concordaram parcialmente, 6,75% (61/904) concordaram plenamente e 10,40% (94/904) não sabem a resposta.

Ao serem questionados na questão 5, se a prática pedagógica deles prevê adaptações curriculares para alunos com deficiência, 63,38% (573/904) discordaram plenamente, 27,43% (248/904) discordaram parcialmente, 3,65% (33/904) não concordam e nem discordam, 2,65% (24/904) concordam parcialmente, 2,32% (21/904) concordam plenamente e 0,55% (5/904) não sabem responder.

Na pergunta 6, se utilizam diferentes metodologias para atender todos os alunos, 67,81% (613/904) discordaram plenamente, 27,99% (253/904) discordaram parcialmente, 1,22% (11/904) não concordaram e nem discordaram, 1,44% (13/904) concordaram parcialmente, 0,55% (5/904) concordaram plenamente e 1,00% (9/904) não sabem responder.

Na questão 7, se todos os alunos independentes da deficiência devem estudar na classe comum, 39,29% (355/904) disseram discordar plenamente, 47,24% (427/904) discordaram parcialmente, 1,55% (14/904) não concordam e nem discordam, 8,28% (75/904) concordam parcialmente, 2,76% (25/904) concordam plenamente e 0,88% (8/904) não souberam responder.

Ao questioná-los, se a relação escola-família em sua escola ocorre conforme a legislação (questão 8), 28,54% (258/904) discordaram plenamente, 49,56% (448/904) discordaram parcialmente, 4,76% (43/904) não concordaram e nem discordaram, 8,96% (81/904) concordaram parcialmente, 4,65% (42/904) concordam plenamente e 3,54% (32/904) não sabem responder.

Na pergunta 9, se conhecem a Legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 29,65% (268/904) discordaram plenamente, 55,42% (501/904) discordaram parcialmente, 3,43% (31/904) não concordam e nem discordam, 7,63% (69/904) concordam parcialmente, 2,43% (22/904) concordam plenamente e 1,44% (13/904) não sabem a resposta.

Na questão 10, ao questioná-los se o ensino colaborativo é desenvolvido em sua escola, 26,33% (238/904) discordaram plenamente, 49,56% (448/904) discordaram parcialmente, 5,31% (48/904) não concordam e não discordam da afirmação, 8,63% (78/904) concordam parcialmente, 5,53% (50/904) concordam plenamente e 4,65% (42/904) não sabem responder.

Na questão 11, se a parceria entre educação especial e comum acontece na minha escola, 38,05% (344/904) discordaram plenamente da afirmação, 47,01% (425/904) disseram discordar parcialmente, 1,55% (14/904) não concordam e nem discordam, 6,31% (57/904) concordaram parcialmente, 5,75% (52/904) concordaram plenamente e 1,33% (12/904) disse não saber responder.

Na pergunta 12, ao perguntar se o maior desafio da educação inclusiva é a falta de formação inicial sobre o tema, 55,09% (498/904) discordaram plenamente, 32,85% (297/904) discordaram parcialmente, 2,32% (21/904) não concordaram e nem

discordaram, 7,08% (64/904) concordaram parcialmente, 2,10% (19/904) concordaram plenamente e 0,55% (5/904) disseram não saber a resposta.

Referente a questão 13, se a ausência de participação da família é um entrave para a educação inclusiva, 61,62% (557/904) discordaram plenamente, 31,42% (284/904) discordaram parcialmente, 2,43% (22/904) não concordam e nem discordam da afirmação, 2,65% (24/904) concordaram parcialmente, 1,66% (15/904) concordaram plenamente e 0,22% (2/904) responderam que não sabiam.

Na questão 14, se as mudanças para a educação inclusiva são de ordem administrativa, política e pedagógica, 68,36% (618/904) discordaram plenamente, 25,22% (228/904) discordaram parcialmente, 2,21% (20/904) não concordaram e nem discordaram, 2,32% (21/904) concordaram parcialmente, 1,00% (9/904) concordaram plenamente e 0,88% (8/904) não sabem a resposta.

Ao serem questionados na questão 15, se as atividades para os alunos com deficiência devem ser diferentes do conteúdo da classe comum, 8,63% (78/904) discordaram plenamente, 47,46% (429/904) discordaram parcialmente, 4,87% (44/904) não concordam e nem discordam, 21,90% (198/904) concordam parcialmente, 15,82% (143/904) concordam plenamente e 1,33% (12/904) não sabem responder.

Na pergunta 16, se para ensinar alunos com deficiência sempre é necessário outra metodologia, 19,58% (177/904) discordaram plenamente, 53,87% (487/904) discordaram parcialmente, 4,98% (45/904) não concordaram e nem discordaram, 13,94% (126/904) concordaram parcialmente, 6,97% (63/904) concordaram plenamente e 0,66% (6/904) não sabem responder.

Na questão 17, se sabem perceber indicativos de altas habilidades/superdotação, 14,71% (133/904) discordaram plenamente, 52,21% (472/904) discordam parcialmente, 9,62% (87/904) não concordam e nem discordam, 11,28% (102/904) concordam parcialmente, 6,19% (56/904) concordam plenamente e 5,97% (54/904) não souberam responder.

Na questão 18, sentem-se seguros para trabalhar com aluno com deficiência, 13,16% (119/904) discordaram plenamente da afirmação, 48,01% (434/904) disseram discordar parcialmente, 5,31% (48/904) não concordam e nem discordam, 18,58% (168/904) concordaram parcialmente, 12,94% (117/904) concordaram plenamente e 1,99% (18/904) disse não saber responder.

Na pergunta 19, ao perguntar se realizam uma avaliação diagnóstica para planejar o trabalho pedagógico, 85,51% (773/904) discordaram plenamente, 11,39%

(103/904) discordaram parcialmente, 1,44% (13/904) não concordaram e nem discordaram, 0,88% (8/904) concordaram parcialmente, 0,55% (5/904) concordaram plenamente e 0,22% (2/904) disseram não saber a resposta.

Referente à questão 20, se Utilizam música em suas aulas, 82,63% (747/904) responderam que discordam plenamente, 12,83% (116/904) discordaram parcialmente, 2,10% (19/904) não concordam e nem discordam da afirmação, 1,33% (12/904) concordaram parcialmente, 1,00% (9/904) concordaram plenamente e 0,11% (1/904) responderam que não sabiam.

Na questão 21, se fazem uma reunião com os pais para explicar os objetivos do ano letivo, 83,30% (753/904) discordaram plenamente, 11,73% (106/904) discordaram parcialmente, 1,44% (13/904) não concordaram e nem discordaram, 2,32% (21/904) concordaram parcialmente, 0,88% (8/904) concordaram plenamente e 0,33% (3/904) não sabem a resposta.

Ao serem questionados na questão 22, se a educação inclusiva é uma utopia, 3,43% (31/904) discordaram plenamente, 11,73% (106/904) discordaram parcialmente, 5,64% (51/904) não concordam e nem discordam, 20,91% (189/904) concordam parcialmente, 54,98% (497/904) concordam plenamente e 3,32% (30/904) não sabem responder.

Na pergunta 23, se para determinados alunos a melhor opção é a escola especial, 13,16% (119/904) discordaram plenamente, 23,67% (214/904) discordaram parcialmente, 10,07% (91/904) não concordaram e nem discordaram, 25,11% (227/904) concordaram parcialmente, 24,00% (217/904) concordaram plenamente e 3,98% (36/904) não sabem responder.

Na questão 24, alguns alunos com deficiência intelectual não são capazes de aprender, 3,21% (29/904) disseram discordar plenamente, 13,05% (118/904) discordaram parcialmente, 7,96% (72/904) não concordam e nem discordam, 19,58% (177/904) concordam parcialmente, 52,32% (473/904) concordam plenamente e 3,87% (35/904) não souberam responder.

Ao questioná-los, se todo aluno com deficiência tem problema de comportamento (questão 25), 1,22% (11/904) discordaram plenamente, 8,30% (75/904) discordaram parcialmente, 3,76% (34/904) não concordaram e nem discordaram, 18,92% (171/904) concordaram parcialmente, 65,71% (594/904) concordam plenamente e 2,10% (19/904) não sabem responder.

Na pergunta 26, se sabem utilizar tecnologia assistiva, 10,84% (98/904) discordaram plenamente, 40,38% (365/904) discordaram parcialmente, 6,97% (63/904) não concordam e nem discordam, 13,05% (118/904) concordam parcialmente, 15,60% (141/904) concordam plenamente e 13,16% (119/904) não sabem a resposta.

Na questão 27, minha escola é acessível, 26,66% (241/904) discordaram plenamente, 39,60% (358/904) discordaram parcialmente, 5,20% (47/904) não concordam e não discordam da afirmação, 13,94% (126/904) concordam parcialmente, 13,61% (123/904) concordam plenamente e 1,00% (9/904) não sabem responder.

Ao questioná-los, se trabalham com os temas transversais (questão 28), 66,48% (601/904) discordaram plenamente, 25,11% (227/904) discordaram parcialmente, 2,21% (20/904) não concordaram e nem discordaram, 3,10% (28/904) concordaram parcialmente, 2,54% (23/904) concordam plenamente e 0,55% (5/904) não sabem responder.

Na pergunta 29, se o aluno com deficiência atrapalha a aula do colega que não tem deficiência, 4,54% (41/904) discordaram plenamente, 13,61% (123/904) discordaram parcialmente, 6,53% (59/904) não concordam e nem discordam, 26,11% (236/904) concordam parcialmente, 48,01% (434/904) concordam plenamente e 1,22% (11/904) não sabem a resposta.

Na questão 30, ao questioná-los se todo aluno com deficiência de sua escola tem atendimento do professor de educação especial no contra turno, 25,55% (231/904) discordaram plenamente, 18,25% (165/904) discordaram parcialmente, 4,54% (41/904) não concordam e não discordam da afirmação, 11,62% (105/904) concordam parcialmente, 35,07% (317/904) concordam plenamente e 4,98% (45/904) não sabem responder.

Na questão 31, se o professor de educação especial tem o dom para trabalhar com o aluno com deficiência, 21,79% (197/904) discordaram plenamente da afirmação, 30,75% (278/904) disseram discordar parcialmente, 8,08% (73/904) não concordam e nem discordam, 15,04% (136/904) concordaram parcialmente, 20,91% (189/904) concordaram plenamente e 3,43% (31/904) disse não saber responder.

Na pergunta 32, ao perguntar se a classe especial na escola comum deveria ser mantida, 19,80% (179/904) discordaram plenamente, 22,46% (203/904) discordaram parcialmente, 7,96% (72/904) não concordaram e nem discordaram, 11,84% (107/904) concordaram parcialmente, 33,41% (302/904) concordaram plenamente e 4,54% (41/904) disseram não saber a resposta.

Referente à questão 33, para a educação inclusiva ocorrer com qualidade é necessário um psicólogo na escola, 35,29% (319/904) responderam que discordam plenamente, 38,61% (349/904) discordaram parcialmente, 5,20% (47/904) não concordam e nem discordam da afirmação, 9,07% (82/904) concordaram parcialmente, 10,51% (95/904) concordaram plenamente e 1,33% (12/904) responderam que não sabiam.

Na questão 34, se o aluno com deficiência de sua escola participa de todas as atividades incluindo educação física, 63,94% (578/904) discordaram plenamente, 22,46% (203/904) discordaram parcialmente, 2,65% (24/904) não concordaram e nem discordaram, 2,88% (26/904) concordaram parcialmente, 3,43% (31/904) concordaram plenamente e 4,65% (42/904) não sabem a resposta.

E por fim, ao serem questionados se o aluno com deficiência contribui para abaixar índice do SARESP ou prova Brasil em nossa escola (questão 35), 9,07% (82/904) discordaram plenamente, 12,28% (111/904) discordaram parcialmente, 9,62% (87/904) não concordam e nem discordam, 11,50% (104/904) concordam parcialmente, 42,48% (384/904) concordam plenamente e 15,04% (136/904) não souberam responder.

A maior parte dos professores concorda plenamente que todo o aluno com deficiência tem problema de comportamento (65,71%), dividindo-se ainda que o aluno com deficiência atrapalha a aula do colega que não tem deficiência, onde 48,01% concordam e 68,36% discordam. As mudanças para a educação inclusiva são de ordem administrativa, política e pedagógica, 63,94% dos participantes acreditam que para a educação inclusiva ocorrer com qualidade é necessário um psicólogo na escola e participar de todas as atividades inclusive a educação física. Também, outra análise importante obtida a partir dos resultados apresentados na tabela, é que os docentes consideram os métodos de aprendizagem mais eficazes, quando se tem outra metodologia (53,87%).

Já as respostas que chamam mais atenção, mostram que os professores discordam plenamente que sua prática pedagógica prevê adaptações curriculares para alunos com deficiência (63,38%), utiliza metodologias para atender todos os alunos (67,81%) e utiliza música em suas aulas (82,63%). O número de professores que diz concordar plenamente com a afirmação que os alunos com deficiência contribuem para baixar o índice do SARESP ou Prova Brasil equivale a 42,48%, também há 15,04% de indecisos.

Interpretando os dados apresentados, podemos concluir que, na perspectiva dos professores, os alunos com deficiência não são capazes de estudar (52,32%). Em relação aos alunos com deficiência, os professores aparentam não ter uma opinião formada acerca de sua escola ser acessível.

Os docentes consideram que a inclusão de alunos com deficiência é prejudicada pela falta de um Projeto Político Pedagógico que contemple uma cultura inclusiva (46,02%), enquanto que o trabalho com temas transversais não são realizados (66,48%).

Como indicado no quadro, há discordância de que uma escola inclusiva é aquela que atende alunos com deficiência (mais de 80%), enquanto que (47%) discorda parcialmente que as atividades para os alunos com deficiência devem ser diferentes do conteúdo da classe comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar, com ênfase no público alvo de crianças com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ainda é algo muito discutido no contexto escolar, onde muitas vezes o professor se sente despreparado ou desmotivado para desenvolver uma prática educativa inclusiva.

Lidar com a educação especial exige todo um trabalho por parte de docente, uma mudança em sua prática pedagógica. Para que isso aconteça, é necessário que todos os professores tenham acesso a cursos de formação continuada, tenham recursos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula e condições para praticar a inclusão em sala de aula, não a exclusão – que acontece muitas vezes mesmo irracionalmente, por falta de preparação do professor.

Tudo isso implica em mudanças abrangentes que saem da sala de aula e compreendem todo o ambiente escolar, mudanças estas que vão desde a formação do professor nas faculdades e universidades, e compreendem até mesmo alterações no projeto político pedagógico da escola. Isso tudo não é uma tarefa fácil, mas cabe aos docentes a compreensão que o trabalho com aluno de inclusão não é inútil nem pode ser diminuído. O aluno que necessita de um tratamento diferenciado também tem a capacidade de aprender.

Para que pudéssemos ter uma visão mais real da dimensão de todo o processo inclusivo na escola, como ocorre, o que os professores pensam do processo e como lidam com alunos com necessidades especiais, nada melhor que ouvir a voz dos professores. O trabalho feito através de questionários trouxe outra visão da ótica dos professores no processo e até mesmo surpresa com algumas opiniões e respostas obtidas.

Diante do exposto, o estudo alcançou todas as metas e objetivos, permitindo que fosse feito o levantamento e análise das concepções dos professores sobre o processo de escolarização de alunos com público alvo na classe comum, bem como as suas próprias necessidades formação, conscientizando para a necessidade da melhoria das práticas educativas e das políticas educacionais para que os tantos problemas encontrados em sala de aula pudessem ser amenizados.

Com os resultados da pesquisa, fica evidente que os professores tem a ciência que o trabalho em sala de aula deve ser diferenciado para cada aluno, ainda há muito em

que melhorar, há necessidade de recursos, planejamento e ações para que a escola seja realmente uma escola para todos. A partir do momento em que o professor estiver preparado, devidamente fundamentado, conseguirá que o processo de ensino-aprendizagem seja um processo construtivo, de interação, de troca e crescimento para todos, não subestimando a capacidade de aprendizagem de qualquer aluno.

Evidentemente, há uma urgência na necessidade de uma reforma em muitos aspectos da instituição escolar. A partir do momento em que todos no ambiente escolar estiverem cientes, trabalhando juntos e dando condições e qualificação aos professores em sua formação, podemos promover um ensino social e educacional de qualidade, abrangendo cada necessidade como única, participando todos de um ensino inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília, UNESCO, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI No. 9.394, art. 58, 1996.

CAPELLINI, Vera L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 302f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

_____. *O direito de aprender de todos e de cada*. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (orgs). Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania – Vol. 2 – Coleção UNESP – SECAD – UAB, p. 65-99, 2009.

CAPELLINI, Vera L. M. F.; RODRIGUES, Olga M. P. R. *Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva*. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

COSTA, Ana Maria Bérnardí. *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. In: *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola: Uma Proposta Necessária E Em Ascensão*. GT: Educação Especial n.15. CAPES/UCDB, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.11, n.2, p.25-56, jul./dez. 1986.

MAGALHÃES, B. C. B. *Escolas normais: Sua organização, planos de estudos, métodos e programas de ensino*. In: ATAS e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro: 24o. Questão. Rio de Janeiro: Typographia Naciona, 1884.

OMOTE, Sadao. *A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, FAPESP, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E.A. *Educação especial: História, etiologia, conceitos e legislação vigente*. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (orgs) *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*, p.4 - 35. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ADAMUZ, Regina Celia. *Inserção de um aluno deficiente em classe comum: uma reflexão sobre a prática pedagógica*. Londrina: Atrito Art. Editorial, 2003.
- AMARO, Deigles Giacomelli. *Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas*. 258f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- CARMIGNANI, Maria Carolina S. *Viver ao lado da deficiência mental: a história de pais com filhos deficientes mentais*. São Paulo: Vetor, 2005.
- CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva – a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CASARIN, Sonia. *Talento e deficiência: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência*. São Paulo: Ática Educadores, 2011.
- CLEMENTE FILHO, Antônio dos Santos. *Participação da comunidade na integração do deficiente mental*. Brasília: MEC, Dep. de Documentação e Divulgação, 1977.
- FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, Sp: Junqueira e Marin, 2009.
- GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Gente, 1995.
- GOMES, Nilton Munhoz; ALMEIDA, Maria Amélia. *Atividades recreativas, alfabetização e deficiência mental*. Sertanópolis: [s.n.], 2001.
- JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1992.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- MANZOLI, Luci Pastor; SIGOLO, Silvia Regina R. L. (Org.). *A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MISSES, Roger. *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

RAIÇA, Darcy; OLIVEIRA, Maria Teresa Baptista. *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Esther Giacomini. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. Marília: [s.n.], 2008.

SOUZA, Daniela Cristina Barros de. *A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas públicas e privadas*. Presidente Prudente: [s.n.], 2010.

ANEXO 1

Questionário Investigativo – Visão do Professor

Elaborado como um dos instrumentos do Curso Práticas Educacionais Inclusivas na área da deficiência intelectual.

Dados de identificação:					
Nome:		Sexo: () Masculino () Feminino			
Formação:					
Quanto tempo de Docência:					
Escola:					
Série em que atua:			Quantos alunos na turma:		
Fez alguma Pós- Graduação ? Se sim Qual?					
Já lecionei para aluno Síndrome de Down		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com deficiência mental/intelectual		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com deficiência auditiva/surdez		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com deficiência física		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com deficiência múltipla		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com deficiência visual		Sim () ou Não ()			
Já lecionei para aluno com TGD – (autismo)		Sim () ou Não ()			
Assinale apenas opção colocando um (x)					
Questões	<i>Discordo plenamente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Concordo plenamente</i>
Uma escola inclusiva é aquela que atende alunos com deficiência					
Na minha formação aprendi algum conhecimento sobre a escolarização de aluno com deficiência					
Todos os professores estão preparados para ensinar todos os alunos.					
O Projeto político Pedagógico de sua escola contempla uma cultura inclusiva					
Minha prática pedagógica prevê adaptações curriculares para alunos com deficiência					
Utilizo de diferentes metodologias para atender todos os alunos					
Todos os alunos independente da deficiência devem estudar na classe comum.					
A relação escola-família em minha escola ocorre conforme a legislação					
Conheço a Legislação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva					
O ensino colaborativo é desenvolvido na minha escola					
A parceria entre educação especial e comum acontece na minha escola					
O maior desafio da educação inclusiva é a falta de formação					

inicial sobre o tema					
A ausência de participação da família é um entrave para a educação inclusiva					
As mudanças para a educação inclusiva são de ordem administrativa, política e pedagógica					
As atividades para os alunos com deficiência devem ser diferentes do conteúdo da classe comum					
Para ensinar alunos com deficiência sempre é necessário outra metodologia					
Sei perceber indicativos de altas habilidades/superdotação					
Sinto-me seguro para trabalhar com aluno com deficiência					
Realizo avaliação diagnóstica para planejar o trabalho pedagógico					
Utilizo música em minhas aulas					
Faço reunião com os pais para explicar os objetivos do ano letivo					
A educação inclusiva e uma utopia					
Para determinados alunos a melhor opção é a escola especial					
Alguns alunos com deficiência intelectual não são capazes de aprender					
Todo aluno com deficiência tem problema de comportamento					
Sei utilizar tecnologia assistiva					
Minha escola é acessível					
Trabalho com os temas transversais					
O aluno com deficiência atrapalha a aula do colega que não tem deficiência					
Todo aluno com deficiência de minha escola tem atendimento do professor de educação especial no contraturno					
O professor de educação especial tem o dom para trabalhar com o aluno com deficiência					
A classe especial na escola comum deveria ser mantida					
Para a educação inclusiva ocorrer com qualidade é necessário um psicólogo na escola					
O aluno com deficiência de minha escola participa de todas as atividades incluindo educação física					
Aluno com deficiência contribui para abaixar índice do SARESP ou prova Brasil em nossa escola					