



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA – IFSP *CAMPUS* SÃO PAULO  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

**EUNICE DIAS AGATI**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E A INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

SÃO PAULO  
JUNHO-2014

**EUNICE DIAS AGATI**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E A INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia –

IFSP, *Campus* São Paulo, no Curso de Pós-  
graduação *Lato Sensu* em Formação de  
Professores – Ênfase Magistério Superior, como  
requisito parcial para a obtenção do certificado  
de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Flavio Biasutti Valadares.

SÃO PAULO  
JUNHO-2014

A21p Agati, Eunice Dias  
A prática pedagógica docente e a inclusão de alunos com  
deficiência intelectual no 9º ano do ensino fundamental II /  
Eunice Dias Agati.  
São Paulo: [s.n], 2014.  
44f.; il.; 30 cm

Orientador: Prof.Dr. Flávio Biasutti Valadares.  
Monografia (Especialização em Formação de Professores  
com ênfase no Magistério Superior). - Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2014.

1. Inclusão 2. Deficiência intelectual 3. Prática pedagógica  
I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São  
Paulo II Título

CDU 371

Dedico este trabalho à minha família, em especial, aos meus pais que desde cedo valorizaram cada conquista e souberam transmitir a importância dos estudos como aprimoramento do ser humano.

Ao meu marido Toni, parceiro e amigo de todas as horas, por seu apoio e aos meus filhos, Lucas Henrique e Pedro Augusto, pela alegria e compreensão durante o percurso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por estar aqui nesse mundo e compartilhar das alegrias, das tristezas e também da doçura da vida;

Aos meus pais pelo esforço para custear os meus estudos iniciais, pelas palavras de incentivo e amor;

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador Flavio Biasutti Valadares, por sua dedicação e excelência na qualidade dos apontamentos e apoio no caminho percorrido;

À Prof<sup>a</sup> Amanda, coordenadora do curso de pós-graduação, pela simpatia e competência;

Aos demais professores do curso, que nos despertaram para a reflexão e o papel social de nossa profissão;

Ao amigo, Wilson Coicev pela ajuda, tão solícito e bem humorado;

À minha turma pelas gentilezas e companheirismo;

À amiga Silmara, pela leveza, sabedoria e apoio em todas as horas;

À amiga Isabel, pelo exemplo de profissional e de ser humano;

A todos os professores que participaram da pesquisa com valiosas contribuições, transparência e seriedade;

À gestora e às coordenadoras da Escola Municipal, onde foi realizada a pesquisa, pelo apoio e colaboração;

De forma geral, o meu agradecimento a todos aqueles que com palavras, gestos e ideias simplificaram a caminhada até aqui.

“Uma sociedade justa e que dê oportunidade a todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola”.

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”.

“A inclusão esbarra na necessidade de reforma do pensamento e da escola e atinge a formação dos professores, de modo que possam ser capazes de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan).

## **RESUMO**

A pesquisa trata da Inclusão Escolar na área de Deficiência Intelectual. Apresenta como objetivo geral identificar as dificuldades pedagógicas na prática docente para atender a alunos com esse tipo de deficiência; tem como base teórica a Educação, Currículo e Cotidiano Escolar e como base metodológica a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário. O desenvolvimento e aplicação da pesquisa foi realizado em uma escola da Rede Municipal de São Paulo, com professores de classes regulares e uma professora regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

O estudo traz como conclusão que os entraves da prática docente vão além da práxis em si, são decorrentes das dificuldades enormes de transformar a teoria preconizada nos dispositivos da lei na ação efetiva dentro das salas de aula.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência intelectual. Prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

The research addresses the School Inclusion in the area of Intellectual Disabilities. Displays general objective of identifying the pedagogical difficulties in teaching practice to attend students with such disabilities, is based on theoretical Education, Curriculum and Daily School and methodological basis as the bibliographic research and questionnaire.

The development and application of the research was conducted in a school of the Municipal of São Paulo, with regular class teachers and a teacher's ruler Room Monitoring and Support Inclusion (SAAI).

The study brings to conclusion that the barriers of teaching practice beyond the praxis itself, derive the enormous difficulties of transforming the theory advocated in the provisions of the law on the effective action within the classroom.

Key words: Include. Intellectual disabilities. Pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1] INTEGRAR OU INCLUIR? EIS A QUESTÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 A Deficiência Intelectual:</b>	
As diversas Deficiências e Síndromes convivem na escola .....	17
<b>1.2 A formação do professor: A prática pedagógica e a inclusão</b> .....	<b>21</b>
<b>2] O DESAFIO DE TRANSFORMAR A TEORIA NA PRÁXIS INCLUSIVA:</b>	
Da coleta dos dados e análise da prática inclusiva .....	24
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>40</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

A educação, como meio de integração, diálogo e conhecimento, busca novas formas de incluir o outro, de criar espaços sociais que atendam à diversidade de novos paradigmas da sociedade contemporânea, isto é, uma sociedade que compreende a educação como direito de todos e se depara com a questão de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs).

Questão complexa que percorreu o mundo, inspirou debates, confecção de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual reconhece que “todos nascem livres e iguais, em dignidade e direito” (Art. 1º), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), Tailândia, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, e também a Convenção da Guatemala (1999) realizada para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência e os Estados Partes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (MEC/SEESP, 2004, p.14 -28).

No Brasil, surgem também manifestações para a inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, amparadas pela Lei Maior que rege o país, a Constituição de 1988, por Leis Federais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN /96), há a formulação do decreto assinado, em 18 de outubro de 2004, tornando oficial o atendimento de alunos NEE(s) na Rede Municipal, como se confirma no artigo 4º do referido decreto:

Ficam instituídas as diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino, as quais estabelecem, entre outras normativas, que o encaminhamento para os serviços de educação especial deve ocorrer se, “após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem,” for constatada tal necessidade. (SÃO PAULO, Decreto nº 45.415, 2004, art. 4º).

Se, por um lado, temos a entrada dos alunos NEE(s) nas salas regulares promulgada em lei, por outro, é importante pensar como se realiza, na prática, esse atendimento por parte da escola e seus membros diretos. Dessa maneira, é necessário pensar em que condições um aluno com deficiência intelectual pode aprender e desenvolver suas potencialidades. Segundo RAADI (2008):

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo à escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades. (RAADI, 2008, p.16).

Mas o professor está preparado para essa nova demanda? Quais os desafios enfrentados pelo professor em sua prática pedagógica diante da inclusão? O professor recebeu formação específica para atendimento de alunos com deficiência intelectual? Como adequar conteúdos e atividades? Como elaborar recursos pedagógicos para o desenvolvimento de aulas mais significativas para essa nova clientela?

Diante de tantas indagações, o tema da pesquisa se justificou na busca da reflexão sobre o que acontece no cotidiano das salas de aulas sob a ótica do educador, a identificação dos entraves para que não ocorra o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, centrada na área de deficiência intelectual.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou relacionar as dificuldades pedagógicas que se apresentam na prática docente com alunos com deficiência intelectual, levantar a formação inicial do educador para o atendimento de alunos com Deficiência Intelectual em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, descrever como é feito o trabalho de adequação de conteúdos e atividades no último ano do Ciclo II, analisando as dificuldades encontradas na prática docente.

Partindo desses pressupostos descritos, a pesquisa tem como base teórica a Educação, Currículo e Cotidiano Escolar e como base metodológica a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário direcionado a educadores de uma escola municipal, da zona leste de São Paulo, educadores que trabalham com turmas regulares

e alunos com necessidades especiais no 9º ano do Ciclo II, (Curso Fundamental II – antiga 8ª série).

Os elementos conceituais da pesquisa tratam de normalização, integração, inclusão escolar, a formação do profissional de educação para o atendimento de alunos NEE(s) na Rede Municipal de Ensino, a prática pedagógica docente e os novos desafios impostos pela modernidade para se atingir uma educação de qualidade que contemple a todos, deficientes e não deficientes.

## **1 INTEGRAR OU INCLUIR? EIS A QUESTÃO**

Muitos autores produziram artigos, teses e livros debatendo a inclusão nas últimas décadas, como Sasaki (1997), Glat e Nogueira (2002), Mantoan e Prieto (2006), entre outros. Mantoan e Prieto (2006) abordam o tema da inclusão escolar, analisando as diferentes facetas, pontos polêmicos e controvertidos, tecendo, por meio de seus textos, as propostas das políticas educacionais e práticas escolares que envolvem o ensino regular e, em especial, mostrando as relações entre integração e inclusão escolar.

É necessário salientar que alguns estudiosos ora se utilizam dos termos integração e inclusão escolar como similares, ora apontam para uma distinção significativa entre ambos. Neste estudo, optamos pela diferenciação dos termos, assim como Sasaki (1997, 1998), Mantoan (1997, 2003), Pietro (2006) que direcionam para uma distinção significativa entre ambos, como aponta Pedro (2008):

Inclusão possui uma abrangência maior, ao atribuir não somente ao indivíduo, mas também a própria sociedade (e, portanto, seus diferentes espaços, escolas, e clubes, etc.) o papel de terem de se modificar para que “as necessidades especiais” sejam satisfeitas. Diferentemente da Integração, que destinava-se esse papel única e exclusivamente às pessoas com deficiência. (PEDRO, 2008, p.5).

Podemos verificar que a Inclusão direciona os papéis tanto do aluno deficiente em reconhecer suas deficiências e estar preparado para todo o tipo de ajuste advindo de sua peculiaridade, assim como, a sociedade deve participar ativamente promovendo meios e espaços inclusivos para sua adaptação, o que não ocorre com a integração.

Para um entendimento maior é necessário buscarmos as origens. O termo integração é decorrência do princípio de normalização, que teve seu início nos países escandinavos, no final da década de 50. “A ideia é permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das pessoas comuns.” Omote (1999, p.4).

Tal princípio influenciou decisivamente em várias ações que visavam integrar as pessoas menos valorizadas socialmente com condições semelhantes aos padrões da sociedade.

Segundo Mikkelsen (1978), Pereira et al (1980), citado por Jannuzzi (2012) normalizar:

Não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar ao deficiente conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN, 1978, PEREIRA ET AL., 1980, p.1, citado por JANNUZZI, 2012, p.153).

A normalização teve rápidas repercussões na América do Norte e na Europa, consolidando em práticas pretensamente integracionistas.

Para Christie (1989), Rosenqvist (1994), citado por Mendes (2006) a origem do termo integração é latina, “integrare ou integer”, significa intacto, não tocado. No entanto, passou a ser concebido com o sentido de compor”, “fazer um conjunto”, “totalidade”. O seu entendimento é visto como a simples unificação dos alunos na escola. Os alunos compunham um grupo de deficientes e não deficientes, mas havia muito trabalho a ser realizado pra a efetiva integração, os estudantes eram mantidos em classes comuns para serem escolarizados conjuntamente, mas eram segregados.

Na visão de Sasaki (1997), o termo integração se instaura com o objetivo de:

Derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. (SASSAKI, 1997, pp. 30-1).

Ao longo dos séculos, as sociedades foram se transformando, quanto às atitudes direcionadas às pessoas com deficiência. Anteriormente, considerados como mazelas da sociedade, os deficientes eram escondidos ou eliminados (seleção biológica dos espartanos), passando da perspectiva de crenças sobrenaturais ao protecionismo da Igreja, mas mesmo assim isolados, segregados (Idade Média). No decorrer da História, com o modelo integracionista, tentou-se amenizar as diferenças, a estigmatização, o preconceito, diminuir a segregação, possibilitando ao indivíduo a sensação de pertencimento ao grupo e adequação ao ambiente escolar, porém, durante o processo a experiência não produziu os resultados esperados. (CHICON e SOARES, 2013, p.1)

Os alunos eram inseridos na escolar regular sem o devido preparo da sociedade, decorrendo daí muitas falhas e a permanência da segregação, como destaca Jannuzzi (2012):

Com o movimento “mainstreaming”, traduzido no Brasil por integração, houve a colocação seletiva de estudantes com deficiências no sistema regular de ensino, e outros em classes especiais, por tempo parcial ou integral, planejou-se recursos como salas de apoio, formação de recursos humanos para facilitar o atendimento. Muitos aceitavam o sistema, porém muitos o criticavam: elencando o despreparo dos educadores, dificuldades originárias das próprias deficiências, interesses pessoais de preservação de emprego (JANNUZZI, 2012, p.157).

Se por um lado a adequação do aluno à escola, os vínculos de socialização criados, a aceitação dentro dos grupos considerados existiam, entretanto, o aluno NEE estava condicionado ao molde de funcionamento da unidade escolar em que estivesse matriculado. Esta ideia é confirmada em Mantoan (1998b):

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em sala regular, em classe especial ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do sistema em vigor. (MANTOAN, 1998b, p.5).

Em termos gerais, alunos com necessidades educativas especiais passavam de nível de serviço a outro, (classe comum, com ou sem apoio, classe especial em tempo parcial, escolas especiais) pretensamente mais integrador, pela capacidade única do próprio estudante. Muitas vezes, essa transição não ocorria, comprometendo duramente a imagem do sistema de integração.

Em Sasaki, ainda “a integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a

superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais existentes” (SASSAKI, 1997, p.29). Essas afirmações são comprovadas e ampliadas também pelas ideias de Prieto (2006), para alguns tipos de serviços oferecidos, particularmente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental, a integração escolar sofreu muitas críticas, pois não refletiu as suas próprias indicações, isto é:

O respeito às características individuais e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ter sido rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado. (PRIETO, 2006, p. 39).

Nesse sentido, o papel da sociedade é considerado passivo, não há um posicionamento distinto, mudanças no sistema, na forma de organização dos espaços, nas interações sociais, nos recursos físicos, materiais e humanos para garantir o atendimento ao aluno tido como especial.

Ainda neste sentido Sasaki (1997) afirma que neste processo de integração, aceita-se o aluno NEE, desde que seja capaz de:

Moldar-se aos requisitos e serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc...); Acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, de escolarização, convivência social, etc...); Contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc..); Lidar com as atitudes discriminatórias da cidade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; Desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc...) com autonomia, mas não necessariamente com independência. (SASSAKI, 1997, p. 35).

Em contrapartida ao modelo de integração, ou para alguns autores uma ampliação deste processo, a inclusão escolar inicia na década de 1980 e se consolida em 1990 nos países de língua inglesa, mas especificamente nos Estados Unidos.

A inclusão é pautada por vários documentos, que fomentaram, na sociedade e nos governos civis, em nível internacional, a política de inclusão, entre eles estão a Conferência Mundial de educação para todos, (Jomtien – Tailândia, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade e a Convenção dos Estados Americanos (1999).

Surge e tem como objetivo valorizar a diversidade como fator benéfico para a aprendizagem de todas as pessoas, compartilhando os diversos ritmos de aprendizagem

e a construção de novas práticas pedagógicas, como podemos constatar em Prieto (2006):

O objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. (...) a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. (PRIETO, 2006, p. 40).

O foco de atenção muda radicalmente da deficiência do aluno para as possibilidades de aprendizagem, as ações da escola e de toda a comunidade social como formas de atingir o conhecimento e a inserção dos alunos NEE(s) de maneira digna e cidadã. Já em Mantoan (2006), a educação inclusiva relaciona-se com:

a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é. (MANTOAN, 2006, p. 24-25).

Assim como Forest e Pearpoint (1997) acreditam que:

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, SIM de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos ou (como evitamos lidar) com a nossa moralidade. (FOREST e PEARPOINT, 1997, p.138).

Para esses autores, as nossas atitudes não devem estar centradas apenas no aluno deficiente, mas devem ser estendidas à construção de um sistema baseado na ética, em valores humanos, dentro de uma engrenagem de aceitação da diversidade, do que é diferente e não focada em uma escola que ainda relega a um segundo plano alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que simplesmente são considerados um número de matrícula dentro de um grupo e isolados por sua própria condição de especial.

Nesse sentido, a inclusão escolar requer uma escola aberta e democrática, pois trabalha para inserção de todos os excluídos, negros, ricos ou pobres, alunos com deficiência ou não, alunos superdotados. Escola que acolhe os diferentes que somos todos nós, com limitações e avanços, professores e alunos, homens e mulheres, essência do ser humano, como destaca Rodrigues (2006) citado por Reis e Silva (2011):

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é... a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é... por todos os professores. (RODRIGUES, 2006, p. 306 citado em REIS e SILVA, 2011, p.7-17).

Porém, percebemos que muitas vezes, o discurso da inclusão é contraditório, pois na prática a inclusão não tece um novo olhar sobre o espaço escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre como fazer parte e incluir o outro, respeitando suas especificidades, acreditando no desenvolvimento de suas potencialidades, criando um espaço de ensino e aprendizagem que contemple a todos.

A inclusão escolar pressupõe uma mudança mais radical dentro do Sistema porque é mais ampla que a integração, convida a todos os envolvidos: pais, agentes escolares, alunos deficientes ou não, professores, coordenadores, gestores e a própria sociedade a assumir o seu papel na construção de uma comunidade mais justa, igualitária, desconstruindo práticas de segregação e discriminação, buscando a garantia de uma vida melhor, com mais respeito ao ser humano, mas as evidências apontadas por Omote (1999) ainda estão presentes em 2012 no cotidiano das salas de aula. Segundo esse autor:

Nossas escolas não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por profundas desigualdades e é constituída por pessoas de origem etno-culturais tão diversas. E questiona: como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas formas de minorias? Também responde: na realidade, precisamos construir uma boa escola, capaz de respeitar as diferenças e ensinar alunos diferentes com benefícios para todos. A escola pode ser um dos lugares privilegiados para iniciarmos esta construção dessa nova mentalidade (OMOTE, 1999, p.12).

Para efetuarmos estas mudanças, é necessário além dos investimentos em infraestrutura, manutenção de serviço segregado e não segregativo, se assim as pessoas com deficiência o desejarem, também investimentos em recursos humanos, com cursos

e palestras dentro de horários flexíveis para que o educador possa comparecer pois a jornada do professor, muitas vezes, é dupla (estado e prefeitura), mudança organizacional da escola e da própria sociedade.

### **1.1 A deficiência intelectual: As diversas deficiências e síndromes convivem na escola**

Não podemos incluir simplesmente, sem ter uma noção do que realmente acontece com os alunos NEEs, suas dificuldades, suas atitudes e comportamentos, entrar neste universo sem entender o que são as deficiências, as síndromes que se apresentam, sem tentar conhecer o outro e suas especificidades.

Há uma variedade de tipos de deficiências e síndromes, desde deficiências físicas e psicomotoras, auditivas, visuais e outras relacionadas à capacidade intelectual; e síndromes como de Down, de Rett, de Asperger, entre tantas outras.

Nessa perspectiva, podemos entender o termo **deficiência** como sendo um desenvolvimento insuficiente, em termos globais ou específicos, ou um déficit (físico ou intelectual ou ainda múltiplo quando abrange duas ou mais áreas). Síndrome é o nome que se dá a uma série de sinais e sintomas que, juntos, evidenciam uma condição particular.

Para Omote (2011), Deficiência é reconhecida:

Por duas tendências bastante distintas: abordagem centrada na pessoa deficiente e abordagem centrada no meio social. Na primeira, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e malformações, congênitas ou adquiridas, se constituem nas causas primárias da deficiência. Na abordagem do meio, os fatores ambientais, como a miséria e a pobreza, estimulação e tratamento inadequados, e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como causas primárias das deficiências. A visão interacionista de fatores constitucionais e ambientais representa a abordagem da atualidade. (OMOTE, 2011, p.19-20).

È importante que se tenha essa abordagem, tanto dos aspectos congênitos quanto dos comportamentais para construção de um quadro clínico mais seguro.

Na Deficiência Intelectual segundo a associação de Incapacidades Intelectuais e do desenvolvimento (AAIDD, 2006) e citado por Milanez (2011), que conceitua Deficiência Intelectual como sendo:

Uma incapacidade caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa

em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade origina-se antes dos 18 anos de idade. (...) tal condição se refere a um estado particular de funcionamento, o qual se inicia na infância e com muitas dimensões e que, além disso, pode ser beneficiado por suportes individuais. (MILANEZ, 2011, p.45).

Alguns dos documentos oficiais do Município, o (RAADI, 2008), esclarece os elementos citados por Milanez (2011) e nos ampliam o conceito e as possibilidades de ações, obviamente, com níveis de apoio necessários para o trabalho com a deficiência intelectual. São consideradas cinco dimensões para a análise da deficiência :

Dimensão I: Habilidades Intelectuais – concebida como a capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Dimensão II: comportamento Adaptativo- considerando-se o conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais, com o seguinte significado:

- Conceituais: relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação;
- Sociais: relacionadas à responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras e leis.
- Práticas: exercício da autonomia- atividades de vida diária, ocupacionais e de segurança pessoal.

Dimensão III: Participação, interações, papéis sociais- que deverá considerar a participação do sujeito na vida comunitária- avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciado pelas pessoas.

Dimensão IV: Saúde- condições de saúde física e mental – fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: Contextos- relacionado ao ambiente sociocultural no qual a pessoa com deficiência intelectual vive e como se dá o seu funcionamento nestes contextos. Devem ser considerados:

- O microsistema – ambiente social imediato – família e os que lhe são próximos;
- O mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio;

- O macrosistema – o contexto cultural, a sociedade e os grupos populacionais.

A importância dentro deste contexto se dá não por observação do coeficiente de inteligência, mas sim, das relações que se estabelecem com o desempenho da pessoa com as cinco dimensões descritas e os apoios recebidos. (Fontes et al citado por RAADI, 2008).

De acordo com Schwartzman (2003), citado por Diniz (2008) A Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre nos cromossomos.

O número de cromossomos presente nas células de uma pessoa totalizam 46 (sendo 23 do pai e 23 da mãe) e estes se dispõem em pares formando 23. No caso da Síndrome de Down ocorre um erro na distribuição e, ao invés de 46, as células recebem 47 cromossomos. O elemento extra fica unido ao par número 21 (trisomia) originando a síndrome que é uma das mais comuns e também causa importante de graus diferenciados de deficiência mental. (SCHWARTZMAN, 2003 e DINIZ, 2008).

Outra deficiência é o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) tem como característica um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. (VEIGA, 2012).

Temos também o Autismo que segundo Rodrigues e Spencer (2010) o conceito é visto na literatura da seguinte forma:

Ora como um transtorno orgânico resultante de uma patologia de sistema nervoso central e por isso, compreende implicações biológicas, neurofisiológicas e neuroanatômicas, ora como uma doença incapacitante e crônica que provoca sérios comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem, apresentando déficit ou alterações na codificação e na decodificação dos significados das palavras, ora, ainda, como um impedimento neurofuncional que não permite ao seu portador o desenvolvimento funcional eficaz no processo de comunicação. São distúrbios que variam desde um mutismo (silêncio voluntário) até a ecolalia, a inversão pronominal e os neologismos. (RODRIGUES e SPENCER, 2010, p.19).

Na síndrome de Asperger, temos uma condição genética que apresenta muitas semelhanças com o Autismo. Alguns sintomas e sinais são representativos desta síndrome como afirmam Rodrigues e Spencer (2010):

Há comprometimentos qualitativos acentuados na relação social, como gestos comunicativos não verbais anormais, expressão facial, postura do corpo e contato visual com outras pessoas, são marcados por notáveis perturbações. Apresentam, muitas vezes, dificuldade para estabelecer relacionamentos com pessoas do seu grupo social, pois parecem não desenvolver uma disposição espontânea para compartilhar atividades, interesses ou realizações. Nota-se a presença de alguns maneirismos motores e insistente preocupação em seguir os mesmos roteiros de atitudes que interferem na vida ocupacional e social. Não existem atrasos significativos na linguagem nem no desenvolvimento cognitivo. (RODRIGUES e SPENCER, 2010, p.64-65).

Por último, a Síndrome de Rett, é um distúrbio neurológico incapacitante com grau de severidade considerável, de início precoce, provoca gradual regressão do desenvolvimento psicomotor de meninas previamente normais. De acordo com Rodrigues e Spencer (2010) os sintomas e sinais observados apontam para:

O comprometimento na evolução psicomotora, considerado após uma evolução normal das habilidades até, pelo menos, o sexto mês de vida. Ausência de registros anormais no desenvolvimento pré-natal e perinatal;  
após o terceiro mês de vida, é notada uma desaceleração de crescimento da área craniana;  
a capacidade de comunicação receptiva e expressiva sofre decréscimo, atingindo certos níveis de danos estabelecidos entre seis meses e um ano de idade. Os efeitos vão desde indiferença e a dispersão até o isolamento afetivo, pouco respondendo aos estímulos ambientais, traços comportamentais também vistos no Autismo;  
diminuição da ação de agarrar, segurar ou apanhar objetos. O fato de pouco a pouco deixar de utilizar os movimentos dos membros superiores faz surgir as estereotípias manuais, tais como: retorcer as mãos, movimentos de esfregar e bater as mãos e, muitas vezes, parecem simular o gesto de lavar as mãos, isto vai acontecendo no intervalo de seis meses a dois anos de idade;  
os distúrbios motores são considerados elementos importantes, porque marcam a existência de um transtorno neurológico em crescimento, diferenciando-se do Autismo. Fraca coordenação motora que implica uma marcha e posturas irregulares (instabilidade e rigidez);  
ocorre retrocesso das funções intelectuais e graves problemas no desenvolvimento da linguagem;  
convulsões em até 75% dos portadores da síndrome, problemas respiratórios, como apneia, hiperventilação e respiração irregular no que diz respeito à coordenação da expiração e inspiração. As escolioses severas são frequentes nestes pacientes. (RODRIGUES e SPENCER, 2010, p.58-59).

Todas essas deficiências e síndromes coabitam o universo escolar, sem que seus agentes diretos tenham os atributos e requisitos ou até mesmo a consciência de como trabalhar, agir em determinadas situações, resgatar significados dentro de uma seara

ainda pouco explorada. Mas o que fazer? É preciso criar esses atributos, construir os requisitos, buscar alternativas para habilitar uma peça fundamental dentro do processo: o professor.

## **1.2 A formação do professor – a prática pedagógica e a inclusão**

Segundo Rabelo e Amaral (2003), citados por Reis e Silva (2011),

[...] a educação Inclusiva tem acontecido de maneira bem tímida porque os “currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”. O fato é que, em grande parte das instituições universitárias inexistente uma consciência social inclusiva, agravada por um modelo de sociedade individualista e excludente. (RABELO e AMARAL, 2003, p. 209, citados por REIS e SILVA, 2011, p.13).

É importante ter uma mudança de postura, de pensamento e de concepção da escola, de seus mecanismos e um olhar mais profundo para seus agentes. Nesse ponto, destacamos que o investimento para o trabalho com alunos NEE(s) deve estar voltado não somente para a infraestrutura (parte física e geográfica das escolas), mas relaciona-se diretamente com o material humano.

A formação do professor para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assunto em debate contínuo. Com a expansão de alunos NEE(s), nas classes comuns, Xavier (2002) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, passa pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19).

Certamente, é no saber lidar com o outro, conseguir efetivamente ter uma prática docente voltada para o aprendizado do aluno NEE e para todos os outros, com uma prática que não segrega e nem rotula, é que se instaura o grande desafio do professor.

Profissional que necessita de formação para desenvolver novas estratégias, diferentes maneiras de ensinar para atingir a igualdade dentro da diversidade, como indica Almeida (2007, p.336), “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares do educando”. Reis e Silva (2011) confirmam essa ideia:

O professor deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades. (REIS e SILVA, 2011, p.11).

È importante destacar que os professores como afirma Donald Schön precisam “dos conhecimentos tácitos, espontâneos, intuitivo, experimental, mas também dos conhecimentos teóricos (métodos) e é da ação e reflexão da ação que o professor pode construir sua prática” seja para alunos com dificuldades de aprendizagem, sejam alunos especiais ou alunos que acompanham e possuem uma aprendizagem significativa (SCHON, 1995, p.82-83).

Mas é necessária uma formação continua e nas palavras de Almeida (2012) dessa “complexidade deriva o entendimento de que o trabalho docente precisa ser desenvolvido com muito cuidado e fundamentado, pois ele é, em sua essência, o lugar de formação de pessoas, que também são profissionais” (ALMEIDA, 2012, p.99).

Entretanto, o preparo dos professores, para o atendimento de alunos NEE(s) não é tarefa fácil, segundo Mandelli (2012):

Preparar o professor para ensinar a todos os alunos, com ou sem deficiência, sem praticar nenhum tipo de exclusão dentro da sala de aula, ainda é um grande desafio a ser superado. Segundo os pesquisadores em Educação Especial, a formação inicial dos docentes é inadequada nesse sentido. Para os especialistas, a formação continuada é essencial, mas deveria ser aperfeiçoada. “Formar professores que saibam lidar com todas as deficiências é muito complicado. Normalmente, os cursos são de curta duração e não suprem tudo o que o professor precisa”, explica Enicéia Gonçalves Mendes, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). Além disso, o fato de muitos serem à distância, também é questionável. (MANDELLI, 2012).

De acordo com o dispositivo da LDB/96, a Res. 2/01 (art.18) define que professores para serem considerados capacitados a atender a alunos com necessidades

educacionais especiais na classe comum devem comprovar que, “na sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”. Ou seja, há a necessidade de embasamento teórico e capacitação de professores, mas esta formação deve ser prevista pelos respectivos sistemas públicos de ensino e/ou com parcerias em instituições.

Conforme Glat e Nogueira (2002),

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT e NOGUEIRA, 2002. p. 27).

A formação inicial deve ser encarada como um ponto de partida para que o profissional desenvolva habilidades e competências para a ação docente. Contudo, não basta para atingir um desenvolvimento pleno e satisfatório dentro dos princípios inclusivistas. A chave para o sucesso consiste no aperfeiçoamento contínuo, reflexivo e coletivo. (REIS e SILVA, 2011).

Para isso acontecer, é necessária a quebra de paradigmas, mudanças na concepção de ensinar. Os educadores precisam primeiramente estar convencidos, sensibilizados para o trabalho com a diversidade. Como também precisam de formação e acompanhamento nesta relação com o aluno deficiente, necessitam ser ouvidos e não ignorados em suas dúvidas e conflitos. Para Reis e Silva (2011), “o professor deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade especial e precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva” (REIS e SILVA, 2011, p.11).

Assim o professor, mas também o espaço onde atua devem estar abertos à transformações.

Vinculado a tudo isso: aceitação da comunidade social, a escola como instituição e sistema, soma-se a falta de conhecimento do professor dadas as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, e também a formação contínua que é bastante incipiente. Com base nesta noção, percebemos as mudanças inevitáveis que devem ocorrer na transformação do ambiente escolar e, como consequência, na prática pedagógica docente para acolher e desenvolver processos reais de aprendizagem. Segundo Glat e Nogueira:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 26)

Reafirma-se aqui o compromisso de união dos vários segmentos educacionais, não somente o professor que lida diretamente com o aluno especial, mas as salas de recurso, as equipes de operacionais, a família, os gestores, organizados de maneira a atender com competência a uma parcela da sociedade que cresce a cada dia no Brasil e no mundo.

Outro aspecto importante na área de deficiência intelectual está ligado à metodologia de ensino no contexto da classe regular, isto é, a busca de alternativas pedagógicas por meio das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional no interior das salas de aula e sua presença seja considerada. Referencial sobre avaliação na área de Deficiência Intelectual (RAADI, 2008, p.18).

Entretanto, para isso acontecer, é necessário investir em formação, em técnica, em metodologias, trocas de experiências com instituições que tiveram êxito, ampliar os horários de formação continuada, com profissionais relacionados à área de deficiência (na maioria dos casos, o profissional que poderia auxiliar nesta formação não está presente nas reuniões em todos os horários coletivos, pois há outras demandas também prioritárias, na escola a serem atendidas), sem contar nas questões de ordem econômica, política e também acadêmica (cursos superficiais) que impedem o profissional de estar preparado para essa demanda.

## **2 O DESAFIO DE TRANSFORMAR A TEORIA NA PRÁTICA INCLUSIVA: Da coleta dos dados à análise da prática.**

### **METODOLOGIA:**

**Pesquisa bibliográfica:** O estudo teve como parâmetro a pesquisa bibliográfica que se relacionou com o tema da educação especial com foco nos aspectos da prática

pedagógica do professor e a inclusão de alunos com deficiência intelectual no 9º ano do Ensino Fundamental II.

**Dados obtidos:** Levantamento das dificuldades encontradas na prática pedagógica docente com alunos com dificuldades educativas especiais.

**Obtenção de dados:**

O questionário apresenta-se como instrumento metodológico de grande importância em uma pesquisa acadêmica. Dessa maneira, dialogar, ponto de partida para conhecer, transitar pelo novo, fazer descobertas, revelar as dificuldades, as dúvidas, mostrar-se, são pontos almejados pelo educador que sempre está em busca do acerto, de como fazer e, no contexto da inclusão, isso não é diferente.

O questionário teve como objetivo a obtenção de dados sobre as dificuldades na prática docente com alunos com Deficiência Intelectual no último ano do Ciclo II. A aplicação do questionário que compreendia questões semiabertas e abertas foi fornecido aos educadores de classes regulares em uma escola da zona leste da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que tiveram, em suas turmas, alunos com Deficiência Intelectual no último ano do Ensino Fundamental II ( antiga 8ª série / atual 9º ano) no período de 2011 e 2012.

**População:**

A faixa etária dos participantes foi de 25 a 59 anos de idade. Participaram 15 professores, especialistas da área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes, Sala de Leitura, Sala de Informática e Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão (SAAI).

**Tratamento e análise dos dados:**

Para a reflexão e análise dos dados coletados, as questões foram agrupadas em seis categorias, descritas na seguinte sequência:

- 1: Identificação dos educadores;
- 2: A formação inicial e os conteúdos estudados;
- 3: Os alunos especiais;
- 4: A realização do trabalho e gestão da sala de aula;
- 5: A orientação específica aos educadores;
- 6: A percepção da política de inclusão nas classes regulares.

Foram também tabulados de acordo com a proximidade de respostas e o conteúdo expresso em cada categoria, havendo alguns subtítulos para maior esclarecimento da problemática estudada.

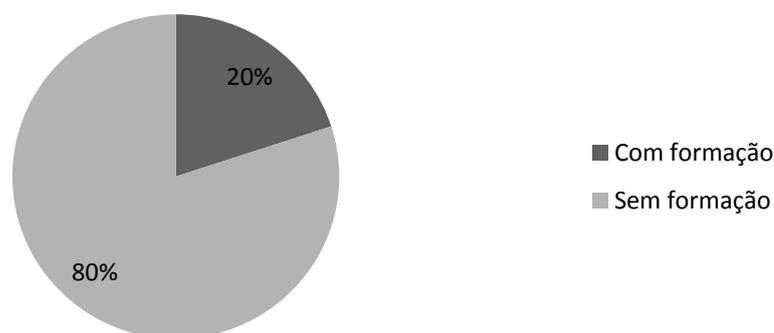
### Categoria 1: **Identificação dos educadores**

Nomes dos 15 professores que participaram do estudo, idade, profissão, as diferentes áreas de atuação, sendo que a maioria dos professores elencados para a pesquisa ministram aulas na Prefeitura Municipal de São Paulo e também atuam em escolas estaduais (como professores e supervisores).

Categoria 2: **A formação inicial e os conteúdos estudados** – dados referentes à formação inicial do professor e os respectivos conteúdos:

Do total de quinze professores, somente três, responderam afirmativamente terem uma formação voltada para inclusão escolar. Como podemos verificar pelo gráfico

### **Formação inicial**



Com base nas respostas e no gráfico apresentado, observamos o percentual significativo de professores que não tiveram, em sua formação inicial, o preparo para desenvolvimento de aulas com concepções inclusivas.

Os professores com algum tipo de formação afirmam que os conteúdos eram voltados na maioria das vezes, às deficiências físicas, auditivas e visuais e práticas de atividades físicas. (PROF: 2); outros apontaram a área de Transtorno global, Autismo, Síndrome de Down. (PROF: 6); e ainda especialização em deficiência auditiva e mental (DI), Curso de Graduação em Psicologia do Excepcional, Psicopedagogia, TCC em Síndrome de Down, Curso de Neuropsicologia, todas as deficiências: Deficiência auditiva (DA), Deficiência Intelectual

(DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV). (PROF: 7), o único com especialista na área e também encarregado da sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI).

A formação do educador dentro da perspectiva inclusiva constitui-se em um fator importante para as Universidades e Centros de formação segundo a Declaração de Salamanca (1994):

As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores. [...] As Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, ARTIGOS 41-46).

Em outro artigo complementa esta ideia e esclarece a função social das Universidades:

A preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...]

O Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente a deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, artigos 38 e 39).

A formação inicial é a base para o preparo do profissional da educação, o modo viável para equipar os professores com as capacidades necessárias para o desempenho de seu trabalho, para desenvolver habilidades para o exercício profissional no ensino comum e atualmente exige-se deste professor também a qualificação para lidar com a educação especial.

De acordo com Mantoan (2006), Reis e Silva (2011) apontam para:

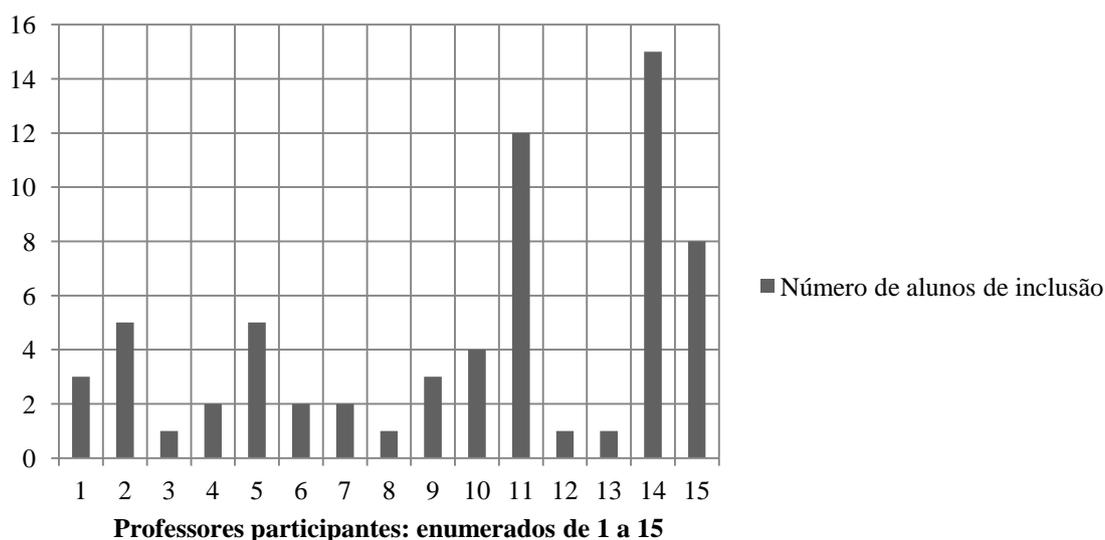
A necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças, visto que são poucos os cursos de licenciatura, e dentre eles o de pedagogia, que oferecem disciplinas, conteúdos voltados para a diversidade, que contemple também as pessoas com necessidades especiais. (MANTOAN, 2006 citado por REIS E SILVA, 2011, pp. 12-1).

**Categoria 3: Os alunos especiais** – dentro desta categoria foram elencadas informações relativas à documentação específica de alunos com necessidades educacionais especiais, a quantidade de alunos NEEs por turma e os tipos de deficiência, assim como os laudos médicos.

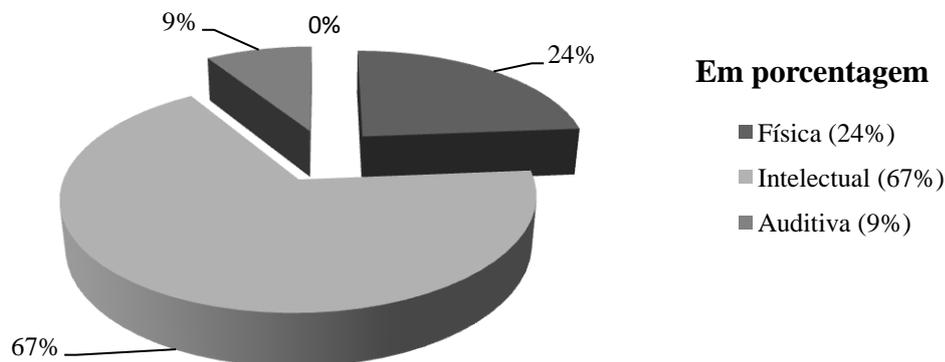
Os laudos são documentos importantes porque trazem informações do comprometimento físico, motor, mental, abalizados por profissionais da área clínica com subsídios para conhecimento do perfil de cada aluno especial, é também um ponto de partida para o trabalho do educador. Apenas um professor alegou estar a espera do laudo que comprove a necessidade educacional de um aluno.

Houve também uma variação significativa de alunos com necessidades educacionais especiais por turma, como mostra o gráfico com as informações fornecidas pelo grupo de professores pesquisados:

### Número de alunos de inclusão



### Que tipo de deficiência eles possuem?



Percebemos, ao analisarmos o gráfico sobre os tipos de deficiência existente, que há uma porcentagem expressiva de alunos com necessidades educacionais especiais centrado na Deficiência Intelectual, em comparação a outras deficiências presentes na escola.

Os alunos com necessidades educacionais especiais na unidade escolar pesquisada possuem Síndrome de Down e Autismo em sua grande maioria.

#### Categoria 4: A realização do trabalho, gestão da sala de aula.

##### 4.1 Das semelhanças

Dentro do grupo de professores pesquisados encontramos pontos de convergências em relação a que estratégia utilizar com alunos com necessidades educacionais especiais para a ocorrência da aprendizagem:

“Aplico o conteúdo, adaptado, com figuras para maior entendimento.” (PROF:6)

“Com desenvolvimento de atividades diferenciadas, porém nem sempre é possível acompanhar o aluno individualmente. A tentativa é de utilizar pequenos textos, frases e desenhos para relacionar conteúdos da disciplina”. (PROF: 13)

De acordo com o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem em Deficiência Intelectual (2012)*, é necessário tornar a aprendizagem vivenciada, fazendo uso de materiais e situações concretas. Instruções verbais devem ser acompanhadas de uma imagem de suporte, desenhos, cartazes. (RAADI, 2012, p.61).

Alguns professores utilizam outros recursos de acordo com a especificidade do aluno NEE:

“Com a deficiência intelectual, eu trabalho o mesmo conteúdo, porém na avaliação eu respeito o resultado. Já o deficiente auditivo não é total, eu me expresso mais devagar e olhando para o aluno o tempo todo para dar o comando”. (PROF: 8)

“Do mesmo modo que os outros, apenas às vezes, falo de perto olhando nos olhos”. (PROF: 14)

Segundo Garcia (2009), na sala de aula, com alunos que apresentem a Síndrome de Down, deve-se:

Repetir comandos e orientações para que o estudante compreenda. O desempenho melhora quando as instruções são visuais. A autora afirma ser importante reforçar comandos, solicitações e tarefas com modelos que ele possa ver, de preferência com ilustrações grandes e chamativas, com cores e símbolos fáceis de compreender. (GARCIA, 2009, p. 3).

#### **4.2 Das adaptações**

Os professores pesquisados apostam na adaptação de atividades, no respeito ao ritmo dos estudantes tanto de alunos NEEs quanto de alunos considerados “normais”, mas nem sempre isso é garantia de êxito e desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, como podemos constatar:

Tentei adaptar alguns conteúdos, entretanto com alguns alunos com comprometimento intelectual não obtive sucesso. (PROF: 11)

Procuramos ter um olhar diferenciado a cada caso, procurando pontos de convergência para assim adequarmos as atividades desenvolvidas às condições necessárias destes alunos. (PROF: 5)

Procuro ajudar os professores da sala regular na adequação de atividades e adaptação de materiais. Na minha sala, eles são divididos em grupos e trabalhados conforme as dificuldades que apresentam. (PROF: 7)

Geralmente passo uma atividade diferenciada. Atividade diferente dos demais, mas não necessariamente apropriada às necessidades destes alunos. (PROF: 12)

Sensibilizo o grupo no sentido de fazê-los “entender” e cooperar com os alunos NEE(s). Adapto as aulas e atividades tipo exercícios, esportes e jogos; bem como a didática e os materiais disponíveis. (PROF: 15)

Percebe-se pelas respostas dos participantes que há uma preocupação desses educadores em querer aprender ou tentar adaptar as atividades dentro da gestão da sala de aula com alunos com necessidades especiais. Segundo Leite e Oliveira (2000), citado por Lopez (2010), as adaptações ou adequações curriculares da aula referem-se a:

Um conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e interação do aluno com necessidades educacionais especiais na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula e estão relacionados com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem educacionais especiais às quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos. (LEITE e OLIVEIRA, 2000, p.15-6, citado por LOPEZ, 2010, p.48-9).

### **4.3 Das dificuldades**

Um docente afirma não ter dificuldades e outro sente dificuldades às vezes. Dos 15 professores pesquisados, 13 afirmam efetivamente possuírem dificuldades na prática da inclusão na escola.

### **4.4 Dos desafios e entraves na prática docente**

#### **A falta de formação**

Indisciplina em momentos de atendimento individualizado, despreparo para desenvolver um trabalho mais efetivo. (PROF: 1)

Por falta de preparação, formação e orientação da unidade escolar. (PROF: 4)

A falta de formação específica voltada a alunos com necessidades especiais, pouco tempo para desenvolver atividades específicas e acompanhar o desenvolvimento do aluno, excesso de alunos em sala. (PROF: 13)

O medo do professor da sala regular de não saber lidar, adaptar esse aluno e nem adequar as atividades. Faltam também palestras e cursos onde relatos de práticas sejam expostos e não só teoria. (PROF: 7)

### **A falta de tempo e quantidade de alunos**

Precisaríamos de mais tempo dedicado aos mesmos, e a presença de auxiliares aptos a ampará-los em algumas atividades. (PROF: 5)

Devido ao número de alunos não tem como dar maior atenção às dificuldades do cotidiano que o aluno enfrenta. O maior desafio é do Autismo por conta da atenção que necessita. (PROF: 8)

Preparar atividades de acordo com a deficiência; saber lidar com cada uma das deficiências e suas especificidades; administrar o aluno NEE e os outros com dificuldades devido ao tempo; estrutura emocional para a situação. (Deve ser uma escolha e não uma imposição). (PROF: 9), tempo individual com o aluno e metodologia adequada a qual não conheço. (PROF: 14)

### **A barreira arquitetônica/ Inclusão de todos os alunos**

O laboratório de informática foi construído a 16 anos e não foi projetado para alunos com deficiência física. A localização da sala de aula é no andar de baixo. Já solicitamos a mudança, mas isto envolve custos e necessitamos da decisão e verba de órgãos municipais competentes. (PROF: 3), incluir todos os alunos nas atividades, retorno dos médicos sobre evoluções. (PROF: 10)

Transformar a minha prática do dia a dia, promovendo atividades que possam incluir os alunos NEEs. (pois nem sempre isto é possível). Fazer com que os alunos sem deficiência, realmente, respeitem, entendam e incluam seus colegas com necessidades educacionais especiais. (PROF: 15)

Podemos destacar os grandes desafios presentes no cotidiano escolar como a falta de tempo, a superlotação das classes regulares, a adequação ou adaptação dos conteúdos que compõem a série/ano do ciclo, a estrutura emocional do professor, a aceitação do grupo com a inserção do aluno NEE, as barreiras arquitetônicas ainda presentes no ambiente escolar, a falta de um número adequado de auxiliares ou monitores para acompanhamento dos alunos nas atividades propostas, o retorno para o professor de quadros clínicos e evolução das deficiências específicas dos alunos como forma de planejar e replanejar estratégias de ensino e aprendizagem.

Assim, a transformação da prática da sala de aula em uma prática voltada para inclusão aponta para um caminho a ser desbravado continuamente pelo educador, mas para isso acontecer é necessário políticas públicas voltadas para a formação do professor seja a formação inicial, seja contínua, seja projetos relacionados ao tema, seja a teoria

aliada à prática, seja redes de apoio que promovam o conhecimento, com a organização de um cronograma mais extenso, possibilitando aos educadores modelos e estratégias como ponto de partida para a efetivação real da inclusão.

Bueno (1999) ratifica nossa análise, quando alerta para o fato de que:

Dentro das atuais condições não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça, aos professores dessas classes, orientação e assistência na perspectiva da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. E isso demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais. (BUENO, 1999, p.18).

### **Categoria 5: Orientação específica aos educadores**

Nesta categoria dos professores pesquisados, somente 4 responderam que não há uma orientação específica para o trabalho de inclusão na escola. Todos os outros participantes afirmam ter esta orientação.

Conforme a legislação, Decreto nº 45.415/04, reiterado pelas portarias 5.718 e nº 5.883, ambas de 2004, há a regulamentação dos serviços de educação especial do município de São Paulo, serviços estes prestados fora ou dentro das escolas. Um exemplo é a SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão). Estas salas são instaladas junto às U.E. e oferecem apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar. O RAADI, de 2007, informa que:

Há uma rede de apoio à inclusão inserido dentro das escolas. O atendimento de caráter complementar, para alunos que necessitam de mais recursos para a aprendizagem, ou suplementar, para alunos com altas habilidades/superdotação, ocorrerá em horário diverso daquele em que os alunos frequentam a classe comum, por no mínimo quatro aulas e no máximo oito horas aula, distribuídas na semana de acordo com os projetos a serem desenvolvidos e realizados em pequenos grupos de, no máximo dez alunos, ou individualmente. O funcionamento da SAAI em caráter exclusivo se concretiza pelo atendimento de um grupo de alunos que apresenta determinada necessidade educacional especial, e que, temporariamente, não demonstra se beneficiar do atendimento nas classes comuns. (RAADI, 2007, p. 20).

O serviço existe, mas é direcionado para o atendimento exclusivo do aluno com necessidades educacionais especiais, não havendo reuniões periódicas suficientes para orientação aos professores no planejamento de suas ações diárias junto aos alunos NEEs.

**Categoria 6: A percepção da política de inclusão nas classes regulares: Visão do educador.**

A Declaração de Salamanca assegura:

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. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Acredito que se o direito à educação é para todos, esses alunos já estão inclusos. O que se faz necessário é formação adequada para professores, principalmente aos de Fundamental II. (PROF: 6)

Para mim é um prazer trabalhar com estes alunos, pois vibro com cada evolução que demonstram. Nesta escola a Inclusão funciona, pois os alunos e professores da sala regular os recebem muito bem e a maioria deles busca apoio para estarem mais próximos às dificuldades dos alunos. (PROF: 7)

Penso que a 'verdadeira' inclusão aconteceria primeiro quando as instituições que recebem estes alunos estivessem com a estrutura física /material construídas pensando neles. Em paralelo uma mudança nos paradigmas da inclusão. Teríamos que contar com profissionais com embasamento teórico /prático (formação específica). Escolas de inclusão com a presença de profissionais do tipo: psicólogos, psicopedagogo, psicomotricista, terapeuta corporal, entre outros. Portanto, a inclusão imposta na Rede Municipal está longe do que realmente os alunos NEEs necessitam. (PROF: 15)

A inclusão não pode dar ênfase somente ao aspecto social, é necessário que o desenvolvimento/aprendizagem se manifestem em outros aspectos: cognitivo, afetivo, motor, biológico entre outros.

Creio que seria necessário um maior apoio e mais pessoas para ajudar o professor e lidar com as dificuldades desses alunos que acabam não se desenvolvendo e não atingem seu potencial. (PROF: 2)

A ideia é válida, porém carecemos de ter uma infraestrutura adequada em termos de apoio material e humano para que estes alunos possam ter um maior aproveitamento. (PROF: 5)

Do ponto de vista da socialização acho positivo. Do ponto de vista da aprendizagem acho pouco produtivo. Existe orientação para o trabalho, mas na prática a questão é muito complexa. Como já disse anteriormente não me sinto preparada para adequar os conteúdos, “a gente faz o que pode”, mas acho isso muito pouco profissional e funcional. As ações são superficiais e os resultados também. (PROF: 12)

Penso que na realidade, os alunos passam a ter um convívio social. A Escola auxilia na socialização, mas estamos muito longe de conseguirmos um trabalho efetivo de ensino e de aprendizagem. (PROF: 11)

A Inclusão é importante para a socialização dos alunos com necessidades especiais e para que os outros aprendam a conviver com essas diferenças, porém não é apenas colocá-los dentro de uma sala comum, é necessário que ocorra a infraestrutura para tal fato como “cuidadores”, pois eles têm muita dificuldade de realizar tarefas sem um acompanhamento. (PROF: 9)

De acordo com os itens descritos no Plano Nacional de educação (2001) está ali relacionado que “a formação inicial ou continuada dos professores e padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais” devem ser realizados. (MEC/SEESP, 2004, p.21). Parece-nos que muitas vezes o que está no âmbito da lei (teoria) nem sempre ocorre na prática a sua efetivação.

Acho válido nos casos de dificuldade intelectual e de deficiência física, estes podem ser ajudados por seus colegas e isto envolve o exercício da cidadania por parte de todos, diminui a intolerância e as diferenças, nos casos de alunos com deficiências mais graves, a agitação e a presença de comportamentos agressivos tornam a aula muito desgastante tanto para o professor, como para o aluno.

Em alguns casos, como Transtorno Global de Desenvolvimento, por exemplo, os alunos são muito agitados e têm reações inesperadas. Precisam de alguém capacitado que saiba agir no momento exato e que possa ausentar-se da sala (acompanhando este aluno) caso necessário. Particularmente não posso pedir auxílio à um aluno da classe e também não posso me ausentar, deixando o restante da sala sem minha ajuda. (PROF: 3)

Tanto a Escola como os docentes não estão preparados para trabalhar com estes alunos. (PROF: 4) , uma farsa. (PROF: 14)

Em relação à socialização, creio que alguns momentos, acontece de forma satisfatória, dependendo da disposição do aluno. Na minha opinião, a Inclusão apenas oportuniza um convívio social, porém, não promove um desenvolvimento visível de outras capacidades e habilidades no ambiente da sala de aula. E até que ponto ter a oportunidade de conviver socialmente é mais importante do que desenvolver outras capacidades e habilidades para a vida futura desses alunos? Será que a Escola regular é o único e o melhor lugar para estes alunos desenvolverem suas habilidades de socialização? (PROF: 1)

Vou citar a maior dificuldade que enfrento no caso é o Autismo. Com a quantidade de aluno é impossível dar atenção que a criança necessita (1ª série). Acredito que dependendo do tipo de problema/deficiência, a criança deve ficar somente em um período na sala e com alguém para ajudar nas atividades com essa criança, mas na realidade isso não acontece. (PROF: 8)

A Inclusão é mal feita na escola, não temos pessoal adequado e nem em quantidade para atender a demanda.

A Escola não está preparada para atender alunos com necessidades especiais, assim como os professores. Da forma como a Inclusão é feita apenas como imposição à escola, não atinge o resultado esperado e não inclui o aluno. (PROF: 13)

Pela fala da maioria dos educadores pesquisados, há um consenso em relação à importância do convívio social, estar junto ao outro, interagir, compartilhar dificuldades, faz com que haja troca de experiências e conseqüentemente um avanço nas relações, mas o resultado não é o mesmo em termos de ensino e aprendizagem, habilidades e competências desenvolvidas. Há uma angústia, pois o educador quer mais. A preocupação do professor é fazer com que todos aprendam dentro de seu ritmo e de acordo com suas especificidades, alunos com deficiências ou não.

Alguns professores são otimistas e acreditam na inclusão, nos alunos e na capacidade do professor enfrentar os desafios.

Em outros momentos, o professor destaca a insuficiência de monitores ou auxiliares para acompanhamento das atividades, devido ao número excessivo de alunos por turma, assim como multiprofissionais de outras áreas para desenvolvimento e orientação.

Outros pontos de convergência estão relacionados com a própria formação do professor e as dificuldades tão presentes no cotidiano da sala de aula.

A tarefa que a Escola deve desempenhar é muito complexa, não é apenas fazer ler e escrever, mas é significar atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções e sua aprendizagem dentro das práticas sociais e dentro de um mundo letrado que cobra de seus membros não só a socialização, mas também a sua inserção cultural, histórica, afetiva, biológica entre outras coisas.

De acordo com o RAADI (2012), é necessário que o professor reorganize o espaço da sala de aula e promova ações para atingir os conteúdos que se deseja alcançar, nesse ponto a importância de:

Estruturar as atividades nem de forma individual nem competitivamente, mas de forma cooperativa. Isto significa pensar num currículo que permita adaptar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes e evitar dificuldades, uma vez que “as dificuldades vividas pelos estudantes na escola são resultados da forma como esta se organiza e do tipo de ensino que ela oferece”. (OLIVEIRA, 2011), citado por (RAADI, 2012, p.61).

Nesse sentido, a escola e todos aqueles envolvidos no processo de uma educação inclusiva devem estar preparados e construir conjuntamente um projeto pedagógico centrado no aluno NEE, com flexibilização dos objetivos e conteúdos, assim como da adequação curricular como estratégia de promoção para o desenvolvimento de um sistema educacional capaz de responder às reais necessidades educacionais dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar crianças e adolescentes dentro do contexto da Educação Inclusiva e da escola para todos não é tão simples assim. Para Oliveira (2011):

Não é fácil alcançar uma Educação Inclusiva. Garantir a aprendizagem de todos os alunos já é um desafio, uma vez que é necessário lidar com as diferenças de toda ordem, inclusive de alunos com deficiência intelectual, os quais até então eram vistos como aqueles incapazes do convívio na escola, frente aos seus déficits intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos para o acesso ao currículo e à escolarização. (OLIVEIRA, 2011, p.129-130).

Nesse sentido, o estudo foi centrado na prática pedagógica docente com foco na Deficiência Intelectual e abriu a discussão das transformações que devem ocorrer com a

inserção de alunos de necessidades educacionais especiais na Rede de Ensino Municipal.

A mudança precisa ocorrer não apenas nos conceitos de integração para Inclusão, ampliando o significado de incluir, acolher o outro, em todas as dimensões possíveis, na ciência dos tipos de deficiência presentes no cotidiano escolar, na organização dos espaços físicos da escola, com adaptações arquitetônicas, na compra de materiais pedagógicos e tecnológicos.

A mudança só ocorrerá com um olhar aguçado sobre a prática, sobre a formação do educador. Desde a sua formação inicial nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas, como na formação em serviço.

Pela descrição e análise dos dados coletados, temos a percepção do que realmente acontece nas escolas, das dificuldades e desafios que se apresentam todos os dias. O educador não se esquivava de fazer um trabalho sério, de qualidade, mas precisa aprender a lidar com as diferenças, precisa de apoio, para implementar a Inclusão no cotidiano das salas de aula.

Para Blanco et al (1997):

Oferecer um ensino de qualidade para alunos NEE(s) depende da formação e do desenvolvimento profissional do professorado e de outros profissionais envolvidos no atendimento destes alunos. Portanto, a formação docente inicial e em curso é um fator de primeira ordem para a oferta de um ensino de qualidade. É imprescindível rever as concepções, modelos e planejamentos para a formação de professores de educação especial, na ótica do novo conceito de necessidades educacionais especiais. Isto implica, também, em considerar os professores de educação regular como destinatários importantes desta formação, já que geralmente, não estão preparados para atender alunos com necessidades especiais, embora desempenhem papel preponderante no processo de integração/inclusão. (BLANCO et al, 1997, p. 193-194).

O estudo propiciou ainda a reflexão da prática, dos saberes a serem construídos diante da inclusão do deficiente intelectual no último ano do ciclo II, do movimento de aceitação da diversidade, dos entraves na gestão da sala de aula, como do número excessivo de alunos por turma, das adequações a serem feitas no projeto pedagógico, do preparo do professor para garantir o aprendizado de alunos NEEs com estratégias simples que possam dar conta de sua dimensão histórica, afetiva e cultural, da reflexão de sua própria prática.

Para muitos educadores, há um caminho longo a ser percorrido, desde a formação inicial nas universidades com um ensino não fragmentado e práticas positivas na formação continuada.

Na reflexão das experiências vivenciadas, na junção de medidas e decisões pensadas e não impostas que construiremos uma sociedade mais justa, liberta de preconceitos e segregações, onde a diversidade seja aceita com normalidade, sendo respeitado o aluno especial em seu ritmo e suas particularidades.

Infelizmente esse ideal de Educação preconizado pela Declaração dos Direitos Humanos (1948) e também pela Declaração de Salamanca, (1994) a Educação para todos caminha a passos lentos e enfrenta muitos desafios, desde colocar em prática todos os ajustes necessários ditados pelas políticas públicas implantadas, propiciar uma formação de qualidade para o professor ( formação inicial e contínua) para atender com eficiência a demanda dos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), até mesmo a conscientização dos pais , comunidade e de todos aqueles que de uma maneira ou de outra está envolvido com a educação.

A formação ao meu ver é um eixo de fundamental importância a todos aqueles comprometidos com as mudanças e vontade de transformar a teoria na prática efetivamente inclusiva.

Nas palavras de Mantoan “é fazer com que o resultado seja de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano”. (MANTOAN, 1997, p.9).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Educação. Disponível em <[http:// www.usfm.br/ce/revista](http://www.usfm.br/ce/revista) > Acesso 10/set/2012.

ALMEIDA, M.I. Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino superior?  
**In: Formação do professor do Ensino Superior** – desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012, p.59-109.

AMORA, Antonio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa** – 19ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

BLANCO, R. et al. **A Integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menmon /SENAC, 1997.

BRASIL. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Biblioteca Francisco Montojos. **Guia de Orientação à Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. – São Paulo: IFSP, 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº. 555, de 5 de Junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: < [http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf) >. Acesso em dezembro de /2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e cultura. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2004. V-1. ORGANIZAÇÃO: Maria Salete Fábio Aranha

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei Federal nº 8.069, de 1990. **Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, SP, v.5, nº 1, p.1-26, 1999 <http://www.abpee.net/homepageabpee04-06/artigos-em-pdf/revista5numero1pdf/r5-art01.pdf>. Acesso em 12 dez.2011.

CHICON, José Francisco e SOARES, Jane Alves. **Compreendendo os conceitos de integração e inclusão**. São Paulo:< [http://www.todosnos.unicamp.br-acessibilidade e inclusao/textos/compreendendo os conceitos de integracao e inclusao](http://www.todosnos.unicamp.br-acessibilidade-e-inclusao/textos/compreendendo-os-conceitos-de-integracao-e-inclusao). Acesso em 31 de julho de 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educativas especiais.** Disponível em <https://www.google.com.br> Acesso em 10/ julho de 2013.

DINIZ, Adriana Claudia Drummond. **O Processo de Inclusão da criança com Síndrome de Down em contextos escolares diferenciados,** Barbacena, MG - 2008.

FOREST, Marsh e PEARPOINT, Jack. **Inclusão: um panorama maior.** In MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon / SENAC, 1997.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** Londrina, PR, 2010. < <http://www.uel.br/pos/mest>. Acesso em setembro de 2012.

MANDELLI, Mariana. **Formação do professor da educação especial ainda é um desafio afirmam especialistas.** <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23058/formacao-do-professor-da-educacao-especial>. Acesso: Agosto de 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli e ARANTES, Valéria Amorin (org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summu Editorial, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.11, nº 33, p.387-405, 2006.

MILANEZ, Simone Ghendini Costa. **Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva.** In: OLIVEIRA, A.A.S e (Orgs.) Inclusão escolar: As contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe, Editora, 2008.

OLIVEIRA, Anna Sampaio de, OMOTE, Sadao e GIROTO, (Orgs.). **Inclusão escolar: As contribuições da educação especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista,** [S.I.], v.1, p.4-13, 1999.

PEDRO, Kátia Eliza Ferreira. **O professor e a educação inclusiva**: um estudo sobre identidade. São Paulo, 2008, p.5.

REIS, Marlene B. de Freitas, SILVA, Livia Ramos de Souza. Educação inclusiva: O desafio da formação de professores. **Revista de educação, Linguagem e Literatura da UEG**- Inhumas ISSN 1984-6576- v.3, n.1- março de 2011- p.07- 17 [www.ueg.inhumas.com./revelli](http://www.ueg.inhumas.com./revelli). Acesso em julho de 2013.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho e SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 64-65.

SÃO PAULO (Município). **Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**, Diário Oficial do Município de São Paulo, de 19 de outubro de 2004, folha 1.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SCHWARTZMAN, J (ORG.). **Síndrome de Down**. 2ª Edição. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais** – RAADI – Educação Especial / Secretária Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007. Educação Especial.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Referencial sobre Avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / RAADI - Fundamental I /Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Referencial sobre Avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / RAADI – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos./ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

VEIGA, Q. Medeiros. TGD na perspectiva da educação inclusiva. < <http://www.tricor.com.br/seduc/portal/seminario/abril> Acesso: fevereiro de 2013.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política**: a competência docente na proposta inclusiva. In: Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial, 2002.

**ANEXO****QUESTIONÁRIO**

Como forma de contribuir para nossa pesquisa, pedimos que responda às questões propostas neste questionário.

Informamos que a sua identidade na análise a ser feita na monografia será preservada!

1- Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

2- Em sua graduação, houve conteúdos específicos para o trabalho com a inclusão escolar?

( ) sim ( ) não

3- Em caso afirmativo, cite os conteúdos estudados.

---

---

4- Nas turmas atribuídas a você, há quantos alunos especiais?

---

5- Que tipo de deficiência eles possuem?

( ) deficiência física ( ) deficiência auditiva

( ) deficiência intelectual ( ) outras. Cite-as: \_\_\_\_\_

6- Os alunos com necessidades educacionais especiais possuem laudo?

( ) sim ( ) não

7- Como você realiza o trabalho em sala de aula com os alunos especiais?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8- Você encontra dificuldades no cotidiano da sala de aula /da escola para inclusão de alunos com deficiência intelectual?

( ) sim ( ) não

9- Em caso afirmativo, quais desafios estão presentes em sua prática pedagógica?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10- Há orientação específica para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais na escola?

( ) sim ( ) não

11- Relate o que pensa a respeito da inclusão em sala de aula de alunos com necessidades educacionais especiais.

---

---

---

---

---

