



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

EMANOELA DAYANA MOREIRA VIANA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA - PB**

**GUARABIRA
2019**

EMANOELA DAYANA MOREIRA VIANA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Esp. Rônia Galdino Da Costa.

**GUARABIRA
2019**

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

V656i Viana, Emanoela Dayana Moreira.
A inclusão do estudante com deficiência intelectual em uma Escola Pública no Município de Guarabira-PB [manuscrito] / Emanoela Dayana Moreira Viana. - 2019.
28 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação : Profa. Esp. Rônia Galdino da Costa, Departamento de Educação - CH."
1. Deficiência Intelectual. 2. Inclusão. 3. Formação Continuada. I. Título
21. ed. CDD 371.9

EMANOELA DAYANA MOREIRA VIANA

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA**

Artigo científico, apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 28 / 11 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Rônia Galdino da Costa
Profa. Esp. Rônia Galdino da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Luciana Silva do Nascimento
Profa. Me. Luciana Silva do Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Mônica de Fátima Guedes de Oliveira
Profa. Me. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus onde ele permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, sinto teu cuidado em cada detalhe, agradeço a ti meu Deus por ter me dado saúde e forças para superar todos os momentos difíceis a que eu me deparei ao longo da minha graduação me dando discernimento para seguir em frente.

Agradeço a minha família, ao meu pai Manoel a minha mãe Da Luz, aos meus irmãos e sobrinha e em especial a minha filha Marilia, quero que saibam que reconheço tudo que fizeram por mim, ao conforto de saber que nunca estarei só e serei sempre capaz de tudo, por maiores que sejam as dificuldades da vida.

Agradeço a todos os *professores* que fizeram parte da minha trajetória e me proporcionaram um novo olhar para educação, e em especial a minha professora/orientadora, que tanto me ajudou a chegar na conclusão deste trabalho. És um exemplo de profissional e pessoa.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	AS LEIS DA INCLUSÃO.....	10
3	ANALISE DOS DADOS.....	14
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
	REFERÊNCIAS.....	22
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	24

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

VIANA, Emanoela Dayana Moreira¹

RESUMO

Os estudantes com limitações sejam elas físicas ou mentais, são antes de tudo criança como qualquer outra, com aptidão de superar suas dificuldades, ponderando que toda criança tem direito à inserção social e escolar, conforme garante a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Contudo, para que o estudante com deficiência intelectual seja verdadeiramente incluso na escola pública, a mesma deve estar organizada e os docentes preparados para receber os estudantes, pois o docente media o processo de ensino e aprendizagem. Promover a inclusão de estudantes com deficiência acrescenta às chances desse sujeito, desde que esta seja efetiva, oportunizando uma formação que produza independência e capacidade de participação ativa na sociedade, afinal a convivência com os demais irá proporcionar o desenvolvimento de diversas habilidades. Com isso, objetiva-se com esse trabalho reconhecer o significado da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública estadual da Paraíba, considerando a relevância da formação continuada para os docentes não pedagogos. O presente artigo seguiu o modelo de pesquisa qualitativa analítica baseada no estudo de caso, tendo como ferramenta um questionário contendo treze perguntas, aplicado para sete professores não pedagogos, sendo as informações obtidas e analisadas através das ferramentas descritivo-exploratória, estabelecendo um diálogo entre os autores que fundamentam esse estudo (1997, 1999, 2003) Montoan, (2000) Mittler e (1994, 2000, 2004) Vygotsky. Assim, conclui-se com a pesquisa, que os profissionais precisam ser capacitados para receber esses estudantes, é preciso também crer no processo de incluir, buscando alternativas que visem efetivar a mesma. Incluir ultrapassa integrar, incluir é acolher, coexistir, auxiliar na superação das limitações e fazer-se empático diante das diferenças, afinal a sociedade é composta de diferenças e, aprender a coexistir com elas, é decisivo.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão. Formação continuada.

Abstract

Students with limitations, whether physical or mental, are first and foremost children like any other, with an ability to overcome their difficulties, pondering that every child is entitled to social and school insertion, as guaranteed by Law No. 13,146, of 6 July 2015. However, in order for students with intellectual disabilities to be truly embraced

¹ Discente de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
E-mail: emanoelagba@hotmail.com

in public school, it must be organized and non-pedagogue teachers qualified to receive students, because the teacher mediates the teaching and learning process. Promoting the inclusion of students with disabilities adds to the chances of this subject, provided that this is effective, promoting a training that produces independence and active participation in society, after all the coexistence with the others will provide the development of various skills. Thus, the objective of this work is to recognize the meaning of the inclusion of students with intellectual disabilities in a public state school in Paraiba, considering its relevance as well as the importance of continuing education for teachers not Educators. This article followed the case study research model, having as a tool a questionnaire containing thirteen questions, applied to seven non-pedagogue teachers, and the information obtained was analyzed through the tools descriptive-exploratory, establishing a dialogue between the authors who underpin this study Montoan (1997,1999,2003), Mittler (2000) and Vygotsky(1994, 2000, 2004). Thus, it is concluded with the research, that professionals need to be able to receive these students, it is also necessary to believe in the process of including, seeking alternatives aimed at effective zing it. Including integrating, including is to welcome, coexist, assist in overcoming limitations and making itself empathic in the face of differences, after all society is composed of differences and, learning to coexist with them, is decisive.

Keywords: Intellectual Disability. Inclusion. Continuing education

1 INTRODUÇÃO

Para Bleidick (1981), a escola sempre desejou simplificar o que era complexo no que diz respeito à condição humana e, por isso, selecionava o que era de sua responsabilidade e ao que não cabia em suas abordagens educacionais. Para isso, criavam-se espaços educacionais que separavam aqueles que não cabiam nos padrões estabelecidos pela escola, dando origem a novos parâmetros de desenvolvimento e concepções de seres humanos, para atender as disparidades excluídas das instituições anteriores.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar um espaço educacional. Elas foram importantes historicamente, mas para uma solução transitória. A longa existência e prática de segregação escolar reforçou a ideia de que se poderia educar a pessoa com deficiência em outro lugar a não ser nas escolas especiais, considerando esse espaço como o melhor ou mais apropriado para eles.

A partir de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil e dentre os eixos norteadores do trabalho, o documento sugere a oferta de formação de professores para à educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais nas redes de ensino comum.

De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM - V), da American Psychiatric Association, que é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborados para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos, a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas,

planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Os estudantes com deficiência intelectual necessitam de serviços educacionais diferenciados, que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui modificação do currículo e métodos de ensino adaptados as suas necessidades especiais.

Dessa forma, a igualdade de oportunidade na educação seria obtida por uma ampla gama de experiências, e não somente pelo fornecimento de experiências de aprendizagem semelhantes, ainda o trabalho pedagógico do professor, independentemente de sua formação inicial, deve ser qualificada para objetar as necessidades individualizadas de seus estudantes, sugerindo circunstâncias de ensino e aprendizagem aceitáveis para todos, como garante a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), garante em seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...)

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...)

O processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual é de suma importância para que este alcance autonomia, não só por frequentar a escola, mas por ser um sujeito da aprendizagem como os demais. Dessa forma, dentro das limitações que a deficiência impõe podemos afirmar que o deficiente anseia por outro percurso de desenvolvimento, diferente das limitações que já apresenta biologicamente (VYGOTSKY, 2004).

No campo da conjectura social e histórica, a educação inclusiva necessita ser essencialmente coletiva e ponderar as necessidades individuais dos estudantes. Por via das influências mútuas, e pelo intermédio das diversas manifestações da linguagem, proporcionando a reestruturação do âmbito psíquico de sujeitos com e sem deficiência, beneficiando o desenvolvimento.

De acordo com Mantoan (1997), o procedimento de inclusão decreta que a escola deve procurar inovações em soluções de educação e aprendizagem, arquitetados a partir de uma alteração de caracteres dos docentes e da própria instituição, abatendo todo o tradicionalismo de suas práticas, em busca de uma educação genuinamente disposta em acolher às indigências dos estudantes.

Portanto, incluir os estudantes com deficiência intelectual implica que todas as crianças tenham a própria oportunidade de acesso, de constância e de aplicação na escola regular, independentemente de alguma propriedade característica que exibam ou não, assim abonando que todos os estudantes se integrem ativamente de todas as atividades que escola ou a comunidade ofereçam.

O papel do docente em todo esse processo da educação inclusiva do deficiente intelectual é basal para a efetivação do mesmo, como mediador dessa construção o docente deve estar em constante atualização, através de formação continuada, para atender a essa demanda, independentemente de sua área de atuação, sendo ainda mais latente esta proposta para os não pedagogos, considerando que, muitas vezes, a formação inicial acaba não provendo o necessário para esta articulação em sala de aula.

Perante o problema de "De que forma romper com o despreparo dos professores licenciados e não pedagogos, para que estes atuem na inclusão de estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem?", a hipótese levantada responde que incluir o estudante carece de alterações comportamentais dos docentes e a capacitação por formação continuada, ressaltando que essa

responsabilidade não deve ser delegada somente aos professores, mas para toda a comunidade escolar e sem dúvidas a família, que tem papel tão importante quanto o docente.

O objetivo geral deste estudo é reconhecer o significado da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública estadual da Paraíba, considerando a relevância da formação continuada para os docentes não pedagogos.

Tendo como objetivos específicos definir o que é deficiência intelectual, discutir as leis da inclusão, analisar as dificuldades no processo de inclusão para professores não pedagogos no caso de estudantes com deficiência intelectual, ressaltar a relevância em realizar uma formação continuada para os docentes e uma capacitação específica para que estes saibam como proceder com estudantes com deficiência intelectual.

O presente trabalho se justifica devido à importância da temática na atualidade e da necessidade de debater este assunto no contexto da escola pública de ensino regular, onde os docentes são os agentes de transformação da realidade, daí a importância de conhecer a concepção dos mesmos e sua preparação para atuar nesta área. Sua relevância social contribui para melhoria da sociedade, para compreensão da realidade escolar e ainda para desenvolvimento e emancipação dos estudantes com deficiência intelectual.

O presente artigo utilizou como metodologia uma pesquisa qualitativa analítica baseada no estudo de caso, tendo como instrumento o questionário, este contendo treze questões, que foi aplicado para sete professores não pedagogos de uma escola pública estadual de ensino regular, no Município de Guarabira- PB, que por motivos éticos não terá seu nome citado, sem do representada como escola P, dessa forma embasando e respondendo as questões a serem pesquisadas sobre o assunto desenvolvido. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de mundo real.

Priorizando os elementos qualitativos, analisando indutivamente as informações pesquisadas e, além disso, esta pesquisa caracteriza-se como descritivo-exploratória, pois permite registrar, identificar, relatar e realizar levantamento bibliográfico delimitando os objetivos e a formulação de hipóteses (RODRIGUES, 2007).

Sendo assim, essa pesquisa conta ainda com referenciais bibliográficos, considerando que de acordo com Souza (2001), qualquer trabalho acadêmico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, eletrônico, etc., sendo imprescindível como forma de ser racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa.

No intuito de colaborar com uma sugestão para novos docentes não pedagogos no âmbito de efetivar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em escolas públicas, este trabalho oferece a esta área este recurso material como auxílio para promover uma educação de maior qualidade.

Este trabalho se divide em alguns capítulos, tratando o primeiro capítulo da introdução, que versa dos objetivos deste trabalho e de definições importantes da deficiência intelectual. No segundo capítulo são apresentadas as leis de inclusão e no terceiro capítulo o estudo de caso com as análises das pesquisas feitas sobre as dificuldades dos professores não pedagogos frente a inclusão, ressaltando a relevância da formação continuada e de uma capacitação específica para que estes docentes saibam como proceder com estudantes com deficiência intelectual.

2 AS LEIS DA INCLUSÃO

Ao considerar que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, seus portões devem estar abertos à diversidade, ao encontro, ao compartilhamento de ideias e à oferta de oportunidades iguais de realização do potencial humano. Nesse espaço convivem os princípios de igualdade e justiça que se realizam quando a diversidade é respeitada por todos no exercício da convivência coletiva.

Para Vygotsky (1994, 2000), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se sustenta nos contextos sociais de vida do sujeito. As relações sociais fazem emergir mudanças no desenvolvimento. Essa concepção permite evidenciar a coletividade como propulsora das possibilidades de mudanças, modificando-se a visão dos agentes biológicos como os grandes protagonistas deste processo e, por isso, carregando boa parte das explicações sobre as possibilidades de aprendizagem. Vygotsky, ao enunciar a força da dimensão social, cultural e histórica para a constituição do ser como humano, coloca a aprendizagem como impulsionadora das possibilidades do desenvolvimento e, assim, mostra a necessária eficiência dos processos pedagógicos.

Desse modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa de outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para constituir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar a aproximação e o acesso ao mundo simbólico e cultural será, portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que funções inicialmente interpsicológicas alcancem a dimensão intrapsicológica.

No Brasil, o princípio da igualdade de oportunidades está referendado na Constituição Federal quando assume, no *caput* do seu artigo 5º, que:

“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, incisa V).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e garante em capítulo IV, no artigo 27 que:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015)

Assumir esse princípio na prática significa admitir que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às suas peculiaridades, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes, nas condições exigidas.

Segundo o princípio da inclusão, as escolas do sistema regular de ensino têm por compromisso acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Tais condições geram diferentes desafios aos sistemas educacionais (UNESCO, 1994).

Há muito tempo a escola deixou de ser um espaço permeado por princípios de autoritarismo, antidemocracia e prepotência, e passou a ser concebido como um procedimento real de cidadania que nos leva a atuar de forma compartilhada e participativa na distribuição do poder dentro da instituição de ensino. Por isso, a descentralização, o pluralismo, a autonomia, a participação e a transparência, são fundamentais como princípios norteadores de uma gestão democrática que inclua todos os sujeitos que formam a escola.

De acordo com Hora (1994), a participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, no desígnio dos conteúdos a serem trabalhados, nas formas de administração da mesma, será tão mais efetivamente democrática, no alcance em que o componente domine o significado social das suas especificidades no que tange a sua totalidade, ou seja, se o significado social da prática de cada um é apropriada para desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor proporcionar a sua finalidade que é a democratização da sociedade pela democratização do saber.

A Educação Inclusiva é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Isto acontece quando se preconiza, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma sociedade mais justa em que valores fundamentais são resgatados, como a igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. Percebeu-se que as escolas estavam ferindo estes direitos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar; populações mais pobres, pessoas com deficiência, dentre outros, estavam sendo, cada vez mais, marginalizadas do processo educacional. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto.

No Brasil, muitas leis municipais, estaduais e federais foram feitas para defender o direito das pessoas com deficiência. Diversas Leis Orgânicas (uma espécie de constituição dos municípios) e Constituições Estaduais, inspiradas na Constituição Federal de 1988, determinam que o aluno com deficiência tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico que necessitar.

No Capítulo III — Da Educação, da Cultura e do Desporto —, artigo 205, a Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) estabelece que:

“Os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Todas as pessoas devem ter respeitados os seus direitos humanos: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação” (ONU, 1948).

Ainda, a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU) de 1971, proclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU) de 1975, estabelece os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação.

A Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III) estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069), no Art. 53, assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) de 1990 aprova a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; promove a universalização do acesso à educação.

Em 1993, as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU), estabelecem padrões mínimos para promover igualdade de direitos, direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei N.º 9.394/96) assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares), do MEC, fornecem as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Decreto N.º 3.298 (1999) regulamenta a Lei n 7.853/89 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência.

O Plano Nacional de Educação de 2001, explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.

De acordo com o Fascículo 02 da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual:

“O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.” (BRASIL, 2007, p. 09).

Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de

interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

O conceito de necessidades educacionais especiais, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças.

Em 2017, a Lei 13.585 de 26 de dezembro, estabeleceu que:

“Art. 1º Fica instituída a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla a ser comemorada de 21 a 28 de agosto de cada ano.
Art. 2º As comemorações da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla visam ao desenvolvimento de conteúdos para conscientizar a sociedade sobre as necessidades específicas de organização social e de políticas públicas para promover a inclusão social desse segmento populacional e para combater o preconceito e a discriminação” (BRASIL, 2017).

A Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla tem por objetivo sensibilizar os governos e comunidades em prol às potencialidades das pessoas com deficiência e avocar a atenção para suas indigências, como para a significação de políticas públicas para o combate ao preconceito.

Para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985)

3 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi aplicado para sete professores não pedagogos de uma escola pública estadual de ensino regular, no estado da Paraíba, Escola P, sendo estes seis do sexo feminino e um do sexo masculino, todos docentes do Ensino Fundamental II, com idade entre 30 e 59 anos de idade, com tempo de docência de 7 a 35 anos, sendo que destes tendo trabalhado com alunos com deficiência intelectual de 2 a 19 anos. Ainda estes docentes possuem ensino superior (3 docentes), especialização (3 docentes) e mestrado (1 docente), sendo essa formação nas seguintes áreas: 3 professores em humanas, 1 professor em linguagem, 1 professor em agroindústria, 1 professores em ciências biológicas e 1 professor em geografia.

A escola P, tem um total de 21 professores, com 170 estudantes, distribuídos em 10 turmas funcionando os três turnos, estando em atividade o ensino fundamental II (anos finais) e a EJA, e uma equipe gestora composta de 3 profissionais 1 gestor, 1 adjunto e 1 secretário. A escola situa-se em uma região urbana da Paraíba, com base econômica, possuindo uma estrutura de 4 salas, 2 banheiros, 1 sala de vídeo, 1 refeitório, 1 pátio, 1 sala de informática, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 cozinha, 1 biblioteca e 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado (AEE).

Diante do questionamento sobre a participação em algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com DI (deficiente intelectual), a maioria dos docentes não teve nenhum tipo de formação específica, conforme mostra a FIGURA 1.

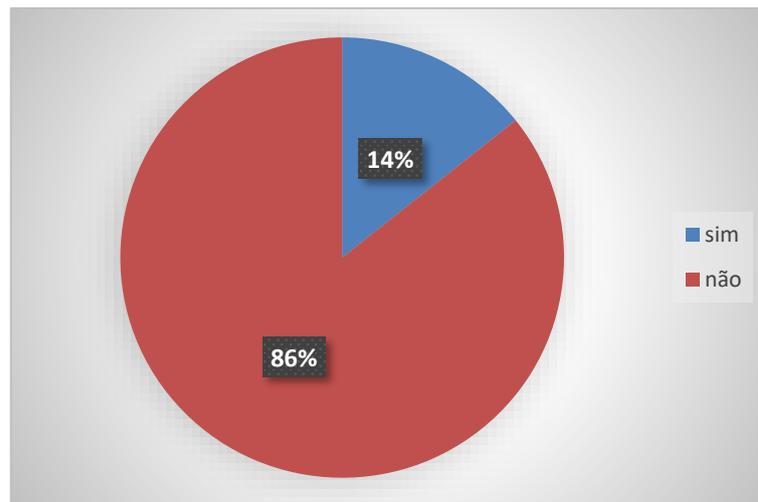


Figura 1 - Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual? (Fonte: Autor, 2019)

Nesse contexto, percebe-se como é a falha a formação continuada dos docentes no que tange a educação inclusiva com foco no deficiente intelectual, ainda se salienta que os professores destacam a falta de oportunidades para que estes tenham acesso a este tipo de formação específica. Ainda, alguns professores têm algumas formações no que se refere a educação inclusiva, sendo estas de no máximo 32 hora.

Como mostra a FIGURA 2, sendo possível perceber nesta que apenas um professor possui curso com temática que norteia a deficiência intelectual.

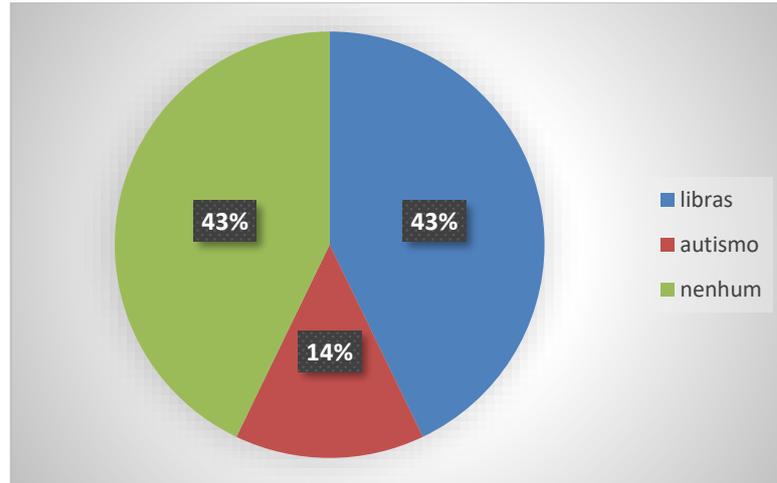


Figura 2 - Que tipo de curso voltado a educação inclusiva você já realizou?
(Fonte: Autor, 2019.)

O desafio em relação a educação inclusiva de deficientes intelectuais para professores não pedagogos, segundo Baptista (2013):

[...] está associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas). (BAPTISTA, 2013, p. 48).

É muito importante que os professores tenham orientações claras e precisas sobre como lidar com uma criança com deficiência intelectual, sendo fundamental que não sintam receio em estar com elas em suas classes comuns. O primeiro passo para que ocorra uma inclusão efetiva é a aceitação do outro como diferente e a capacitação com reflexão para os docentes não pedagogos.

Para a ação docente no contexto da inclusão, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo (SANTOS 2007).

Na Escola P, quando perguntado aos docentes sobre o incentivo a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com DI, a maioria das respostas foi não, de acordo com a FIGURA 3.

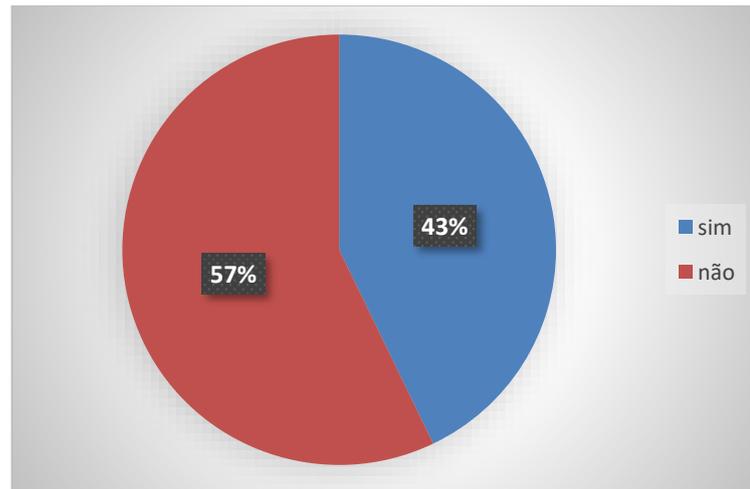


Figura 3 - A escola em que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com DI? (Fonte: Autor, 2019)

As respostas obtidas como sim, têm ressalvas, estes professores argumentam que o incentivo é apenas para alguns professores, sendo definido como para um grupo restrito, professores que exercem seu trabalho nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola deve incentivar a participação de todos os professores em cursos de aperfeiçoamento, não apenas dos profissionais das Salas AEE, até mesmo porque estes na maioria das vezes já possuem uma formação em pedagogia, o que já lhe possibilitou maior contato e conhecimento a cerca da inclusão, diferente dos professores formados em outras áreas, não pedagogos.

O professorado necessita de apoio dentro e fora da escola: desde o gestor escolar, passando pela família de seus alunos. De outro lado, os governos devem manifestar-se, claramente, com programas sólidos, com políticas definidas, e oferecer condições adequadas que permitam o uso dos recursos apropriados às circunstâncias (DENARI, 2014).

Assim, não basta o docente querer, é preciso que uma rede trabalhe em seu favor, iniciando com políticas governamentais que possibilitem formação continuada, uma gestão democrática que abra espaço para o professor discutir, planejar e participar desse aperfeiçoamento e ainda a estreita relação entre família e escola, que é fundamental para qualquer aluno, ainda mais para o aluno deficiente intelectual, uma forma para que o professor também sinta-se seguro exercendo seu trabalho, com apoio e incentivo.

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, gestores e família é um dos pontos chave do aprimoramento da docência. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do cotidiano que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.

As respostas dos docentes sobre a disponibilização, por parte da escola, de recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com DI, 5 dizem que a escola disponibiliza estes recursos em específico aos professores “cuidadores”, sala AEE, como podemos ver no excerto do Professor 6: “*Sim. Porém não tenho contato com o material pois, dá a entender, que é específico da sala do AEE (atendimento educacional especializado)*”. Ainda, 2 docentes, afirmam que não,

como o Professor 2, que diz que: *“Se ela incentiva só se for para um grupo fechado, pois eu quanto professora não me foi disponibilizado nenhum recurso”*.

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mittler, 2000).

Nesse sentido, percebe-se a falta de amplitude que deveria haver em uma escola inclusiva, pois todos os profissionais deveriam ter acesso aos materiais disponíveis para trabalhar a inclusão, saber utilizá-los adequadamente e aplica-los em suas aulas, não apenas um grupo restrito de professores, sendo que tudo isso repercute na aprendizagem do estudante e na frustração do docente.

No mesmo sentido, quando se refere a pergunta de que se há um planejamento educacional pedagógico para trabalhar com a inclusão de alunos com DI, as respostas seguem a mesma linha, 4 professores dizem que sim, porém que isso ocorre entre os professores do AEE e 3 professores dizem que não tem conhecimento de nenhum planejamento conjunto. Vemos mais uma vez, a fragmentação do planejamento e do ensino.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 1999).

A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1994). Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar.

No que se refere a estrutura da escola no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, que dificultam a inclusão de alunos com DI (deficiente intelectual), os recursos físicos foram apontados como o maior empecilho, seguido pelas questões pedagógicas, como mostra a FIGURA 4.

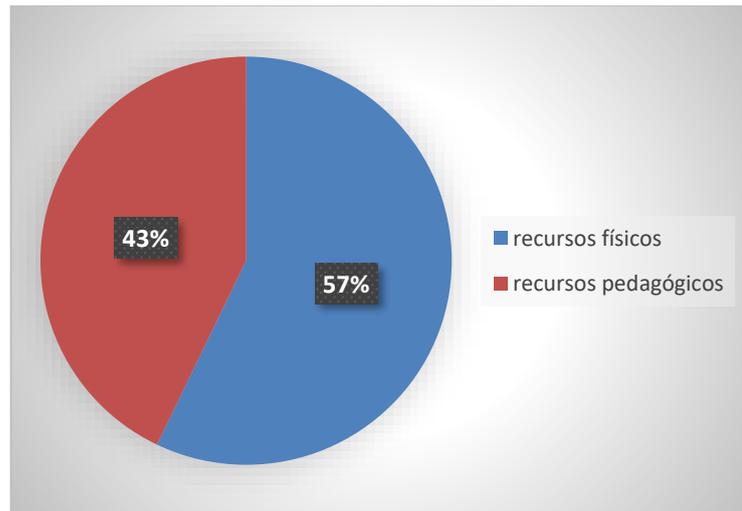


Figura 4 - Quais são as principais barreiras, em sua opinião, que dificultam a inclusão de alunos com DI? (Fonte: Autor, 2019)

É possível perceber o desejo de melhorias físicas que iriam repercutir em melhorias pedagógicas na fala do PROFESSOR 1: *“Deveria ter espaço mais amplo, pois favorecia a se fazer atividades lúdicas, que com certeza o processo de aprendizagem fluiria melhor.”*

As escolas ainda carecem de recursos financeiros e investimento governamentais no que tange a infraestrutura, porém não só isso há preocupação na questão pedagógica também, numa organização escolar cuidadosa, elementos da estrutura administrativa, técnica e pedagógica lentamente vão tecendo resultando em ações operadas de forma conjunta.

Torna-se, então, necessária a definição clara de papéis entre todos os envolvidos, ou seja, uma definição clara da responsabilidade de cada um para a execução das ações propostas no Projeto Político Pedagógico da escola. Exemplificando: adequações curriculares no projeto curricular da escola devem ser planejadas por toda a equipe escolar, levando em consideração que o aluno com deficiência intelectual a cada ano estará envolvido com diferentes professores e diferentes alunos (MEC, 1998).

Quando, ao final do questionário, serem incitado a descrever algumas sugestões necessárias dentro do sistema educacional para dar suporte ao trabalho docente, para que a inclusão aconteça na íntegra, percebe-se a visão de preocupação dos professores e de seu desejo por mudança, claro que isso não depende apenas deles, ainda que possa partir deles uma mudança. Os docentes relatam que o diálogo seria fundamental para promover melhorias no processo de inclusão dos alunos com DI, para que o *“trabalho flua de forma ampla e satisfatória”* (Professor 1).

A ideia de construção através de encontros de integração, reuniões e de trabalho conjunto foi ressaltado por 2 professores, evidenciado na fala do Professor 7: *“integração entre família, docentes e escola e a disponibilização de profissionais capacitados. Além de palestras que esclareçam e diminuam o preconceito sobre esses alunos, para toda comunidade escolar. E cursos de capacitação e incentivo pela gestão escolar e secretarias de educação.”*

Ainda, quatro dos docentes descreveram a necessidade de planejar em conjunto com os profissionais do AEE e com os “cuidadores”, o Professor 6 lembra também da necessidade de formação *“...cursos de capacitação específicos para*

ajudar-nos a entender a melhor forma de adaptar atividades que realmente venham fazer a diferença na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.” A FIGURA 5 mostra a descrição das sugestões dos professores.

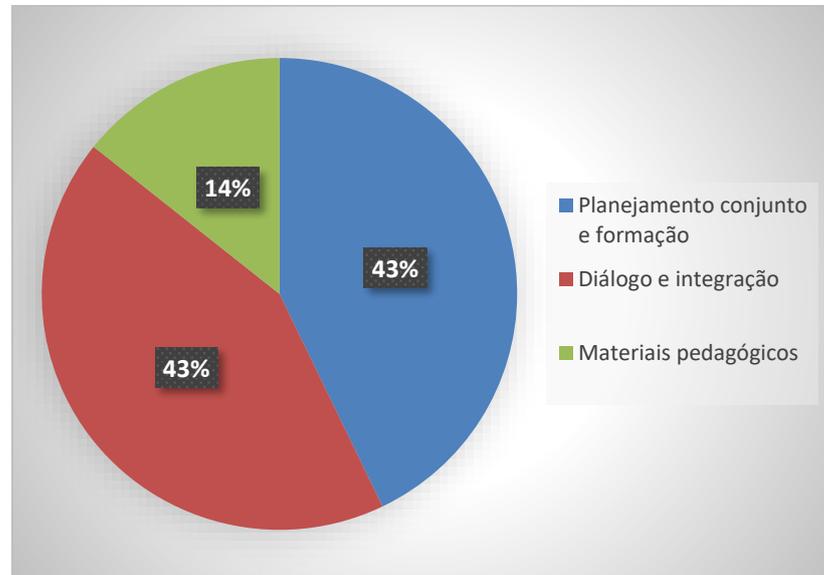


Figura 5 - Sugestões necessárias dentro do sistema educacional para dar suporte ao trabalho docente, para que a inclusão aconteça na íntegra. (Fonte: Autor, 2019)

Assim, a necessidade apresentada pelos professores de estabelecer relações de interação conjuntas, momentos de planejamento e reflexão, em consonância com o que afirma Montoan (2003), a perspectiva de se formar uma educação inclusiva é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo houve maior compreensão a cerca da problemática da inclusão dos alunos deficientes intelectuais na escola regular em relação à docência dos professores não pedagogos, foi possível perceber a angústia destes em relação à falta de subsídios e de conhecimento para trabalhar de maneira inclusiva.

Ainda, outra problemática pode ser verificada no que tange a falta de integração entre gestão, profissionais que atuam no AEE com os demais docentes não pedagogos, essa falta de comunicação gera prejuízo aos estudantes. Só é possível efetivar uma educação inclusiva através do diálogo, reflexões conjuntas e troca de ideias.

A hipótese inicialmente levantada ressaltava que incluir o estudante carecia de alterações comportamentais dos docentes e a capacitação por formação continuada, sendo um dever de toda a comunidade escolar, esta se confirmou ao longo do estudo, pois claramente ficou evidenciado que a capacitação por formação continuada é fundamental, porém não foi o único ponto crucial, pois a formação inicial dos docentes no que tange a sua formação nas licenciaturas deve oferecer em sua grade curricular mais disciplinas que contemplem a educação inclusiva para formar profissionais aptos, visto que os docentes não pedagogos não a possuem,

porém isso é um conjunto, todos devem trabalhar juntos, professores, gestão e família.

Quanto aos objetivos gerais e específicos estabelecidos deste estudo, foram alcançados na medida em que houve a significação através da análise da inclusão de estudantes com deficiência intelectual em uma escola regular, considerando a importância da formação para os docentes não pedagogos. Foi possível definir o conceito de deficiência intelectual, conhecer as leis da inclusão e analisar as dificuldades no processo de inclusão para professores não pedagogos no caso de estudantes com deficiência intelectual.

A metodologia utilizada foi suficiente para este estudo, ainda ressalto que novas perguntas poderiam ser interessantes se acrescidas ao questionário, uma ponderação que faço. Tendo a metodologia, no que tange aos referências bibliográficas riquezas de materiais e de autores.

Compreendendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada para docentes não pedagogos concebe um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma ocasião para (re) pensar as relações de poder, os mecanismos usados para autenticar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

É necessário permanecer investindo maciçamente na direção da formação de professores não pedagogos qualificados, porém é preciso pensar a forma como ocorre a realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades educacionais. A formação continuada deve ser significativa para o professor, não apresentado de palavras onde este não consiga discutir e expor suas angústias e práticas.

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula.

Essa proposta de formação nas escolas permite o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

No caso de uma formação direcionada à inclusão de deficientes intelectuais em um meio escolar regular, estamos diante de uma proposta de trabalho que engloba o docente ter oportunidades de buscar uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos, como nem sempre isso é possível para o docente, a formação inicial no que tange as licenciaturas para não pedagogo, deve formar o professor em relação à inclusão. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

A inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um diferencial das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Além da proposta de formação continuada, cabe aqui ressaltar que esta não é suficiente para sanar a deficiência na formação inicial dos professores não pedagogos, assim a formação inicial das licenciaturas deveria ser mais abrangente e eficaz no que diz respeito a preparar os docentes para trabalhar com a inclusão, para que este já ingresse na docência com respaldo e maior segurança em mediar essa inclusão. Uma alteração no currículo das licenciaturas é necessária para contemplar essas questões, afinal todos os professores precisam de conhecimento teórico e prático para ingressar em uma escola de ensino regular e trabalhar de forma adequada com a diversidade ali existente, não sendo algo inerente apenas aos pedagogos, mas necessário a todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.43-61.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 12ª ed. São Paulo. Saraiva: 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 7.853/89**. Brasília, Centro Gráfico, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.585**. Brasília, 2017.

DENARI, F.E. **De classes especiais e atendimento educacional especializado**: a elegibilidade de alunos como foco. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. Marília: UNESP, v.1, n.1, p. 45-52, jan./dez. 2014.

FOREST, M. **A inclusão total é possível** - uma coleção de leituras sobre a integração de crianças com deficiências mentais no sistema escolar regular. Downsvieiw/Ontário, Institut Alain Roeher, 1985.

GIL, Marta. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso. São Paulo, Ashoka Brasil, 2005.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (original em espanhol), 1999.

MANTOAN. M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN. M. T. E. **Educação dos professores para o ensino inclusivo**: refinamento das ações institucionais. In: Revue francophone de la déficience intellectuelle. Montréal/Québec. nu spéciale, p. 52-54. Colloque Recherche Défi 1999.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Trabalhar para a educação de inclusão**: contextos sociais. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MEC - Ministério da Educação; SEESP (Secretaria de Educação Especial) – **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.

MEC - Ministério da Educação – **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares/ estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: 1998.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia científica.** FAETEC/IST, Paracambi, p. 1-20, 2007.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos. Um guia Metodológico.** /2 ed-Florianópolis. Editora da UFSC, 2001.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Madri: Visor, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5.ed. Techbooks. São Paulo, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Questionário – Professor (a)

Caro (a) professor (a),

Meu nome é Emanoela Dayana Moreira Viana, sou aluno (a) do Curso de Pedagogia, ofertado pelo Centro de Humanidades do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – CAMPUS III

O presente questionário foi elaborado para subsidiar a construção dos dados que compõem o meu artigo de conclusão do curso acima referido. Cujo objetivo é pesquisar sobre **“A Inclusão do Deficiente Intelectual”**. Peço, por favor, que responda às questões abaixo com a maior sinceridade possível. Ressalto que sua identidade será mantida em sigilo durante todo o processo de construção e divulgação dos dados.

Desde já, agradeço pela sua participação e colaboração.

,

Público direcionado: Docentes da escola

Dados de identificação

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: ___ anos

Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Especialização ()
Mestrado () Doutorado

Área de formação acadêmica: _____

Tempo de docência: ___ anos

Em que nível de ensino atua?

() fundamental - I (anos iniciais) () fundamental – II (anos finais)

Quanto tempo de atuação em docência com alunos com DI (deficiente intelectual)?
 ____ anos

Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com DI (deficiente intelectual)? Em caso positivo, diga de quantos e quais já participou e como estes contribuíram para ampliar o seu olhar em relação à educação inclusiva. Se não, por que ainda não foi possível participar?

A escola em que você trabalha incentiva a participação do corpo docente em cursos específicos relacionados à educação de alunos com DI (deficiente intelectual)? Por favor, justifique sua resposta.

A escola em que você trabalha disponibiliza recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com DI (deficiente intelectual) ? Se sim, quais? Se não, por que você acha que isso não acontece?

Observando a estrutura da escola em que trabalha no que diz respeito aos recursos físicos, materiais e pedagógicos, quais são as principais barreiras, em sua opinião, que dificultam a inclusão de alunos com DI (deficiente intelectual)? Por favor, justifique sua resposta.

Na escola em que você trabalha, há um planejamento educacional pedagógico para trabalhar com a inclusão de alunos com DI (deficiente intelectual)? Se sim, descreva como ele é desenvolvido.

Descreva algumas sugestões necessárias dentro do sistema educacional para dar suporte ao trabalho docente, para que a inclusão aconteça na íntegra.
