

## Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio: desafios e possibilidades

Luciana Machado Noronha<sup>1</sup>  
Cláudia Odiléia Müller<sup>2</sup>  
Fabiana Gazzotti Mayboroda<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo buscou investigar como são estabelecidos e desenvolvidos os processos educacionais para alunos com DI no primeiro ano do EM de uma escola estadual do município de NH/RS. Para tanto, toma como objeto empírico entrevistas semiestruturadas com os docentes das quatro áreas do conhecimento que atendem os sujeitos da instituição escolhida. Ao longo do estudo, percebeu-se um número significativo de alunos diagnosticados com tal deficiência. Estes índices serviram para ressaltar a importância e a necessidade da ampliação dos estudos na área da inclusão. Evidenciou-se que os professores apresentam muitas dificuldades em trabalhar com estes sujeitos. O estudo fundamentou-se na perspectiva de que incluir não significa apenas abordar os conteúdos de forma igual a todos e/ou construir uma avaliação com olhar diferenciado. Entende-se a inclusão enquanto um processo realizado em equipe, para que se possa pensar na criação de novas formas de ação diante das limitações e características individuais de cada um.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Planejamento. Atendimento Educacional Especializado. Ensino-Aprendizagem.

**Resumen:** Este artículo investigó como son establecidos y desarrollados los procesos educacionales para alumnos con discapacidad intelectual del primer año de secundaria, de una escuela estatal, del municipio de NH/RS. Para hacerlo, adoptará como objetivo empírico entrevistas estructuradas con el profesorado de los cuatro ámbitos de conocimiento que atienden los sujetos de la institución elegida. A lo largo del estudio, se notó un número significativo de alumnos diagnosticados con tal discapacidad. Estos índices sirvieron para resaltar la importancia y la necesidad de ampliación de los estudios en el ámbito de inclusión escolar. Se ha mostrado también que los profesores presentan dificultades en trabajar con estos sujetos. El estudio se ha fundamentado en la perspectiva de que incluir no significa

<sup>1</sup> Especialista em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, orientadora educacional e professora de séries iniciais. E-mail: lumnoronha@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Psicologia Social. E-mail: claudia.muller@liberato.com.br.

<sup>3</sup> Mestra em Educação. Doutora em Ciências do Movimento Humano. E-mail: f.mayboroda@gmail.com.

*solamente abordar los contenidos del mismo modo a todos y/o construir una evaluación con una mirada diferente. Se comprende la inclusión como un proceso en equipo, para que se pueda pensar en la creación de nuevas formas de acción delante de las limitaciones y características individuales de cada uno.*

**Keywords:** *Discapacidad Intelectual. Planeamiento. Atendimento Educacional Especializado. Enseñanza y Aprendizaje.*

### **O trajeto percorrido: uma introdução**

Há cinco anos, atuo como orientadora educacional em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e o contexto no qual convivo diariamente serviu de engajamento para realizar a pesquisa no qual apresento, neste artigo. Principalmente porque tenho a responsabilidade de orientar os agentes educacionais e reafirmar o compromisso enquanto profissional da educação com a inclusão na educação básica.

Mesmo não atuando diretamente em sala de aula, entendo a necessidade de olhar para os sujeitos com deficiência e para os professores que ministram suas aulas com a finalidade de procurar compreender e auxiliar, no que for necessário, para que a inclusão se concretize com aprendizagem, por isso também, o tema escolhido para esta pesquisa.

Ao longo desse período, percebi um número crescente de alunos com deficiência e quase nenhuma mudança na prática, ou formações e orientações aos docentes. E somente no ano de 2018, a escola recebeu um professor com formação para atender na sala de recursos multifuncional.

Incluir alunos com deficiência no ensino regular pode ser considerado um tema atual, mas já faz muito tempo que é discutido. Atualmente, são muitos os documentos que abordam, cada um a seu tempo e a seu modo, a inclusão escolar, a garantia dos direitos desses sujeitos e os deveres estabelecidos à família e ao Estado. Entre tantos, destaco: a Declaração de Salamanca (1994); a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 (2001); a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); e, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Apesar da existência das legislações, “as mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto” (ROPOLI et al., 2010, p. 10). Segundo as autoras, é necessária vontade política do coletivo da escola e, com isso, a necessidade de reformulação do projeto político-pedagógico por toda a comunidade escolar em uma gestão de cunho democrático. Para trabalhar com todos e obter um trabalho mais efetivo, a escola atual precisa se avaliar, refletir sobre as suas práticas e concepções e esta tarefa exige um trabalho em conjunto. Para Ropoli et al. (2010, p. 10), “cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para seus problemas”. Uma alternativa para tantas interrogações é primeiro conhecer os problemas. Por este motivo, escolhi pesquisar a deficiência intelectual (DI) porque representa o maior número dos alunos com deficiência da instituição de ensino onde esta pesquisa foi desenvolvida. Atualmente, há vinte e quatro alunos com deficiência, e destes, dezessete são de deficiência intelectual, o que representa 70% dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncional. Esta também é a deficiência com maior número de matrículas no ensino regular no Brasil. De acordo com Silva (2016), 60% das matrículas da educação especial no ensino comum são de alunos com deficiência intelectual, ou seja, mais da metade dos alunos público-alvo da educação especial.

O presente estudo buscou investigar como são estabelecidos e desenvolvidos os processos educacionais para alunos com deficiência intelectual no primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual do município de Novo Hamburgo/RS. Conforme Anache e Mitjás (2007, p. 44), a pessoa com deficiência intelectual possui uma atividade mental abaixo da média, associada a consideráveis limitações no “funcionamento adaptativo de pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

Segundo as autoras, para que se efetive a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com DI, é preciso que ocorram mudanças conceituais e atitudinais, para que seja possível compreender que existem diferentes formas de aprender e de ensinar.

### **Caminhos Metodológicos**

Para construir este estudo, como objeto empírico, foram escolhidas entrevistas semiestruturadas realizadas com o professor da sala de recursos e um professor de cada área do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática da instituição escolhida.

O critério para a escolha do professor entrevistado foi o de ser o coordenador da área do conhecimento no qual atua. E a turma selecionada foi aquela que atendia o maior número de alunos com DI. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, portanto, utilizam-se nomes fictícios para representá-los.

Durante as entrevistas, os professores foram questionados sobre a perspectiva do planejamento para cada um dos alunos com deficiência intelectual atendidos por eles nesta turma de ensino médio, considerando que são quatorze disciplinas, divididas em quatro áreas do conhecimento.

Todas as respostas foram gravadas para posterior transcrição e análise das informações construídas. Escolheu-se este instrumento de pesquisa, pois conforme Vergara (2007), a entrevista é exploratória, ou seja, visa extrair dos entrevistados seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema, objeto ou conceito. Fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira livre e espontânea.

As entrevistas semiestruturadas focalizam “em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. (MANZINI, 1991, p. 154). Para o autor, este tipo de entrevista permite que

surjam informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

De acordo com Lüdke e André (1986), as entrevistas apresentam vantagens em relação a outras técnicas porque, se bem realizadas, permitem capturar a informação desejada de maneira imediata e corrente sobre assuntos dos mais diversos, pessoais ou não, simples ou complexos.

Para a análise e interpretação dos dados, realizou-se uma leitura atenta do conjunto dos questionamentos e das respostas a fim de construir uma compreensão do conjunto e das particularidades do conteúdo, conforme sugere Taquette (2016). Posteriormente, destacaram-se trechos das entrevistas, agrupados de acordo com sua aproximação temática, o que constituiram o corpus da pesquisa.

Com as categorias definidas, passou-se à etapa da análise das descrições selecionadas, utilizando o que pode ser chamado de triangulação entre o material destacado para a categoria, o material teórico escolhido para sustentar a leitura do trabalho e o olhar do pesquisador. A partir das análises, elaboraram-se as considerações finais com foco no objetivo da pesquisa.

Após a análise de todas as entrevistas, três categorias foram definidas. Na sequência, cada uma será apresentada, discutida e exemplificada com excertos extraídos do material empírico.

## **Discurso e teoria: um diálogo necessário**

### **A insegurança do professor**

Com exceção do professor do atendimento educacional especializado, todos os outros entrevistados verbalizaram não sentirem-se preparados para atender alunos com deficiência, além de afirmarem com veemência que suas formações acadêmicas não lhes capacitaram para o cenário atual.

Garcia (2016, p. 1008) apresenta dados que vem ao encontro dos relatos referidos pelos professores nesta pesquisa, em que eles não se sentem capacitados para atuar com a inclusão escolar. A crença de que a

responsabilidade com os sujeitos com deficiência nas classes regulares de ensino exige algo externo do docente, como cursos, recursos físicos, estrutura organizacional adequada com agentes de apoio e número ideal de alunos, faz com que eles se isentem da responsabilidade de fazer algo para a inclusão acontecer. “A crença no processo de inclusão escolar deveria ser um princípio norteador de todo profissional da educação que, cidadão de uma sociedade democrática que deveria ser justa, o defenderia para além de conjunturas políticas”. (GARCIA, 2016, p. 1009).

Eu nunca tive nenhum curso para me habilitar pra trabalhar com inclusão. Na época que eu fiz, a universidade nem falava em inclusão ainda. Então o que a gente tem visto é o que a escola tem proporcionado e, às vezes, a gente lê alguma coisa na internet sobre inclusão.

Relato do professor X

Impotência, frustração, angústia, são algumas das sensações que muitos profissionais sentem ao se depararem com a questão da inclusão escolar. Tais sentimentos podem levá-los inclusive à insegurança, devido à sensação da falta de qualificação técnica. Pergunta-se: o que fazer com esta realidade? Como organizar a sala de aula com tamanha diversidade?

Não há uma metodologia específica para trabalhar com determinada deficiência, como talvez deseje o professor X que, como muitos, esperam ser ensinados a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas. A formação do docente deve enfatizar a importância do papel do professor na construção do conhecimento e valorizar seu papel na formação de atitudes e valores dos alunos. “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”. (MANTOAN, 2003, p. 43).

A mobilização de alguns professores frente ao novo é algo que estimula e contagia, entretanto, nem sempre será possível atingir todos os docentes, mas as mudanças acontecem gradativamente e a inclusão não pode mais ser ignorada. Queremos para todos os alunos uma escola que valorize e reconheça as diferenças.

Durante as entrevistas, os docentes relataram que participariam das formações oferecidas gratuitamente pela secretaria estadual de educação e/ou pela direção da escola, que têm interesse em aprender, mas nem sempre seria possível a presença em formações externas devido aos custos extras. Eles afirmaram também que possuem dúvidas em relação à temática da inclusão e que gostariam de saber mais para aprimorarem o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos em sala de aula.

A importância da formação em serviços é uma das alternativas, como aponta Mantoan (2003), já que a aprendizagem está voltada às questões cotidianas e não vem como uma “receita de bolo”, por exemplo. São muitos os obstáculos, entretanto há maneiras de inovar por meio das aprendizagens e saberes acadêmicos da própria escola, formando grupos de estudos, onde se possa pensar, estudar experiências concretas e discutir estratégias para as questões locais. Utilizar os saberes dos próprios professores da escola e em parcerias com as universidades da região são sugestões para ampliar o avanço ao conhecimento em relação à inclusão. “O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço.” (MANTOAN, 2003, p. 44).

### **Questões organizacionais**

A escola não tem professor de apoio (queixa unânime nas entrevistas), desta forma, o docente atua sozinho em sala de aula. A turma em questão tem vinte e cinco alunos e destes, três apresentam diagnóstico de deficiência intelectual.

Além de todos os desafios enfrentados no cotidiano escolar, muitas vezes, os professores enfrentam problemas estruturais e de materiais didáticos e/ou pedagógicos. São detalhes que podem dificultar também a execução do trabalho em sala de aula.

As fotocópias, por exemplo, são liberadas apenas para a reprodução de provas, caso precisem de outras cópias como material de apoio, devem pagar por elas. A escola tem laboratório de informática, contudo não há manutenção periódica dos equipamentos e a rede de internet é falha. Em diversos momentos, ocorre de o professor planejar uma atividade para este espaço e ter de voltar para a sala de aula frustrado, pois não conseguiu executá-la como desejado.

O material didático é de extrema importância para o desenvolvimento e significação da aprendizagem dos alunos com deficiência, os materiais de apoio são como vínculos entre teoria e prática. Fiscarelli (2008) entende que qualquer objeto pode ter uma função didática desde que sobre ele se exerça uma ação educativa. Todavia, na realidade da escola pública, fatores internos ou externos da gestão escolar dificultam ainda mais o trabalho dos docentes. Percebe-se nas entrevistas, a falta de acompanhamento por parte da equipe diretiva, não havendo uma rede de apoio, suporte e cobrança aos professores que ministram aula para alunos com deficiência. Não ocorrem reuniões periódicas para falar sobre cada um destes sujeitos, pensar ações pedagógicas e solicitar o apoio da família para a efetivação do crescimento integral de cada um deles.

A escola tem muitas demandas, como indisciplina, falta de professor, salários atrasados, evasão escolar, violência no entorno, mas há práticas possíveis de realizar no plano de intervenção do professor. As equipes diretiva e pedagógica precisam se organizar, dividir tarefas, delegar ações para possibilitar momentos de troca, cobrança dos materiais necessários e feedback dos processos de ensino-aprendizagem dos professores em relação aos alunos com deficiência. Somente com o trabalho de todos os agentes educacionais, somados aos alunos e às suas famílias que haverá avanços significativos nos processos de inclusão.

O trabalho que ocorre na sala de recursos da escola é notório, pois os alunos estão sendo vistos na sua singularidade. Porém, ainda há defasagem nos



momentos de troca entre os professores da sala de aula comum e o professor do atendimento educacional especializado no sentido de experiências vividas, e não de fiscalização. Durante todo o ano letivo, foram realizadas apenas quatro formações, solicitadas pelo professor da sala de recursos ao diretor da escola. Tais encontros proporcionaram visões diferenciadas sobre o mesmo aluno, pois diversas vezes não se consegue enxergar além daquilo que já foi visto anteriormente e nada é estanque, a escola vive processos constantes de mudanças.

O professor de AEE<sup>4</sup> pode promover aos demais colegas estratégias singulares de intervir com o aluno que ele conhece profundamente devido ao trabalho individual que exerce com cada um. Encontros sistemáticos seria uma opção para discutir as limitações e evoluções de cada sujeito, não ficando restrito a um espaço determinado ou a uma conversa informal nos corredores e na sala dos professores. “No trabalho de AEE, o professor exerce o papel de mediador do conhecimento. O aluno com deficiência intelectual abstrai e constrói conhecimentos, no entanto, sua atividade cognitiva não é espontânea”. (GOMES, 2010, p. 17).

O processo de inclusão é muito mais amplo, por isso a necessidade de todos seguirem juntos, com pensamento colaborativo e olhar de quem acredita no potencial dos alunos. É necessária uma ruptura de paradigma para movimentar a escola, desacomodar e alcançar aprendizagens significativas para cada um dos sujeitos que por ali passam. De acordo com Kupfer (2017, p. 25), “o aluno é da escola e não somente do professor”, ou seja, a formação do sujeito não pode ficar restrita a um único docente. Todos os profissionais da escola são responsáveis pelo estudante e este é mais um motivo da necessidade e da importância de se discutir a vida escolar do aluno, não somente com o intuito de discorrer sobre os desafios deste sujeito para a escola, “mas para fazer a fala sobre ela produzir efeitos retroativos sobre

---

<sup>4</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO Nº4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Art. 13 refere atribuições do professor do AEE.

quem fala”. (KUPFER, 2017, p. 25). Para isso, seria interessante criar estratégias, fóruns, debates sobre as questões levantadas a partir das discussões realizadas com o coletivo de profissionais que se envolvem com o aluno no cotidiano escolar.

### **Adaptação curricular individual**

Eu tento apresentar da maneira mais simples possível, até porque a minha disciplina é muito complexa, então na verdade eu vou percebendo a dificuldade e, por ali, vou tentando fazer com que ele entenda de uma forma. Às vezes não aprofundo tanto o conteúdo com esses alunos, dou de uma maneira mais superficial, mas sempre prestando atenção na dificuldade que ele tem, até onde ele pode ir, qual é o limite dele.[...]

Eu tenho feito o da turma, porque também eu não posso prejudicar os outros que querem ir adiante. [...] Inclusive até a avaliação é igual, mas quando eu olho, olho com olhar diferente, obviamente, porque eu não posso olhar da mesma forma.

Relato do professor Z

Refletindo sobre a afirmação do professor Z, fica evidente que não houve a construção de um planejamento individual para cada aluno com deficiência atendido por ele na sala de aula, isto é, o docente não fez a ACI (adaptação curricular individual). Documento este que tem como objetivo, sistematizar os conteúdos que serão trabalhados, determinar as competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, analisar os aspectos positivos e negativos deste sujeito aprendente e, finalmente, organizar avaliações diferenciadas. A adaptação curricular individual não é somente um documento para fins burocráticos, é o direcionamento pensado, discutido, estudado e realizado individualmente para cada um dos alunos em processo de aprendizagem.

O sucesso da aprendizagem está na exploração das inteligências, no desenvolvimento das predisposições de cada um dos sujeitos. Existem dificuldades e limitações, mas elas não devem ser balizadoras nesse processo de ensino-aprendizagem. “Para ensinar a turma toda, independente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa [...]” (MANTOAN, 2011, p. 62).

Cada um faz o seu planejamento e inclusive em relação a essa questão específica (ACI) é do meu conhecimento que tem professores que nem sequer entregam a

Relato do professor A

O professor A relata que, apesar de as avaliações (no boletim) serem por área, eles nunca se reúnem, nem mesmo para definirem o que será trabalhado com cada um dos alunos com deficiência atendido por eles.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual não atende à política de educação especial na perspectiva inclusiva em vigência. São raros os momentos em que os professores conseguem olhar para aquele aluno que demanda um maior amparo dentro de sala de aula. Além de se queixarem de não conseguirem, não só por questões pertinentes ao seu comprometimento individual, mas porque a organização do sistema escolar não favorece tais períodos em uma turma composta com três alunos com deficiência, com a falta de um profissional de apoio, carência de materiais didáticos, desleixo na construção de uma estrutura para dar suporte à discussão e ao aprendizado com o professor da sala de recursos e a inexistência de um trabalho em conjunto. Em suma, o professor vive solitariamente o processo educacional e, conseqüentemente, a inclusão é prejudicada.

Os professores fazem de forma individual, inclusive porque a área funciona só no papel, na prática ela não funciona. Poucos professores pedem auxílio, a grande maioria não pratica, não usa na prática, só escreve pra entregar. Outra parte desta maioria não sabe o que é que está fazendo, o que está escrevendo, qual o objetivo. Eu me ofereço e dou formações quando a direção abre espaço pra

Relato do professor Y

Percebe-se, mais uma vez, agora pela afirmação do professor Y que a construção da ACI realmente é difícil. Há impasses que precisam ser destravados, conversas a serem esclarecidas, pontos de discussão em aberto.

Acredita-se que a ACI deva ser elaborada em conjunto pelos professores de cada área do conhecimento e que seja supervisionada pela coordenação pedagógica da escola e, por fim, cobrada pela direção. Com um documento

bem elaborado, grandes feitos poderão ser planejados para cada um dos alunos com deficiência. A realização deve ser feita no início de cada ano letivo e os professores podem contar com a colaboração de todos os profissionais que atuam na escola no auxílio desta construção.

A efetivação de um processo escolar de qualidade traz a prioridade do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola e exige mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino- aprendizagem (Mantoan, 1997).

### **Considerações Finais**

Apresento nesta pesquisa três categorias de análise elaboradas a partir de entrevistas semiestruturadas que buscaram conhecer como é planejado o trabalho para o aluno com deficiência intelectual no ensino médio, considerando que são quatorze disciplinas, divididas em quatro áreas do conhecimento.

Conheço as fragilidades do processo de inclusão nesta escola, justamente por atuar como orientadora educacional há cinco anos, e acredito em algumas apostas possíveis na direção de uma proposta inclusiva.

A categoria que discorreu sobre a insegurança do professor mostrou a angústia vivida pelos docentes frente à inclusão, fruto tanto de resistência quanto de fragilidade, desde a formação acadêmica à dificuldade de uma formação em serviço na perspectiva inclusiva. Mas também apontou que desejam qualificar-se e dedicar-se aos seus alunos.

Na categoria sobre as questões organizacionais, percebi que as dificuldades em relação à inclusão não estão somente ao lado do professor. A escola também não está organizada para pensar a inclusão, pois não oferece espaços de formação, de reuniões, de possibilidade de encontro entre professores da sala comum com o da sala de recursos. Além disso, há escassez de material didático e nenhum profissional de apoio.

Há graves problemas também em relação à ACI nível médio, que é ausente ou até protocolar. Cada professor faz sozinho, sem colaboração nem compartilhamento do trabalho. No entanto, há que se considerar que a presença de um profissional com formação em atendimento educacional especializado é recente na escola e que ainda há muito trabalho para realizar junto à direção e aos colegas. Mas acredito e espero que seja possível construir um trabalho coletivo.

Enquanto orientadora educacional nesta escola, não tinha me dado conta da proporção e da dificuldade que o professor enfrenta cotidianamente em sala de aula. Obtive um novo olhar depois das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

O docente não deve se sentir abandonado dentro da sala de aula, é preciso criar estratégias de apoio frente à realidade apresentada e para isso é necessário um trabalho em conjunto com a direção da escola, a equipe pedagógica, o professor do atendimento educacional especializado, todos os docentes e as famílias dos alunos com deficiência. É urgente colocar em prática as estratégias pensadas nas reuniões de início do ano letivo, direcionando o que compete a cada um para a efetivação do todo. Não há mais espaço para discursos e práticas não inclusivas. É tempo de diversidade, autonomia e perseverança.

A escola necessita ser um espaço pedagógico em que os sujeitos tenham acesso, permanência e aprendizagem, com igualdade de condições, entretanto, dependerá do professor criar estratégias em sala de aula para adequar as necessidades de cada aluno. Não se pode fugir da responsabilidade, inclusive porque todos fazem parte do processo educativo e inclusivo.

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. [...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica [...] (GADOTTI, 2003, p. 39).

A docência faz com que se enfrentem constantes mudanças, porém para construir um processo de ensino-aprendizagem potente são necessárias ação e reflexão sobre a prática pedagógica de cada um e a formação continuada. Concluo esta pesquisa compreendendo que os alunos com deficiência intelectual estão inseridos na escola, mas poucos são os docentes que realizam uma abordagem com foco em cada sujeito com deficiência. A abordagem dos conteúdos iguais para todos e um olhar diferenciado na avaliação não é inclusão. Todos estão tendo as mesmas oportunidades de ensino, mas não têm igualdade de condições que o currículo adaptado pode proporcionar, segundo a prerrogativa legal. Aprender deveria ser o ponto de partida e “as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada”. (MANTOAN, 2011, p. 33). Precisa-se romper o modelo educacional homogeneizador da escola e repensar as formas de ensinar e de aprender de cada sujeito.

Entendo que o melhor caminho ainda é o trabalho em conjunto, pois a construção da educação e nem mesmo da inclusão pode ser solitária, há a necessidade de referenciar parâmetros, consolidar uma proposta inclusiva pautada em princípios de valorização de alteridade.

Acredito que a inclusão é um tema, assim como outros, que demanda muita atenção na instituição escolar. Mas o professor sozinho em sala de aula não conseguirá sanar as lacunas na aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Os alunos que chegam ao ensino médio já deveriam ter toda uma rede de apoio formada, mas não é a realidade desta escola. É necessária a união dos esforços para fazer valer os direitos desses jovens. A inclusão é um desafio nas escolas e não pode ser imposta por decreto, mas por uma construção coletiva com toda a comunidade escolar. É um caminho que precisa ser construído com todos e para todos.

### **Referências bibliográficas**

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-

cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, VICTOR, Sonia Lopes. (Orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Brasília: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Patrícia Mara Almeida; DINIZ, Rosimeire Ferreira; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016, 2016.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

KUPFER, Mara Cristina. **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Fapesp, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_. **Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

TAQUETTE, Stella Regina. **Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde**. In: 5º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2, 2016. **Investigação qualitativa em saúde**. Porto, 2016, p. 524-533.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.