

## CONCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

MACEDO, Glória Regina de Souza Santos<sup>1</sup> - UFF\*;  
MOREIRA, JOANA da Rocha<sup>2</sup> - UFF\*;  
FARIAS, Regina Isabela Abrantes Chaves de<sup>3</sup> - UFF\*;  
FERNANDES, Edicléa Mascarenhas<sup>4</sup> - UERJ\*\*;

### Eixo Temático: 3 - Deficiência Intelectual

#### Categoria: Pôster

#### RESUMO:

O trabalho objetiva levantar dados, por meio de questionários, que apontem a realidade da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, relacionando teorias que embasem a proposta da pesquisa em escolas de duas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, com professores e responsáveis de alunos com DI do Ensino Fundamental, analisando o posicionamento de professores e responsáveis em relação à inclusão e o Certificado de Terminalidade Específica. Os questionários aplicados nas duas categorias, buscaram informações sobre a formação do entrevistado, opinião sobre a inclusão e o referido certificado. A fundamentação teórica está sendo baseada

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, Psicopedagoga pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), pós-graduanda Lato Sensu de Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduanda de Pedagogia pela Universidade do Rio de Janeiro (CEDERJ/UNIRIO) - [gloriarmacedo@bol.com.br](mailto:gloriarmacedo@bol.com.br)

<sup>2</sup> Orientadora Educacional e Pedagógica, pós-graduanda Lato Sensu pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Curso Normal Superior com ênfase em Educação Especial no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e pós-graduanda Lato Sensu de Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - [joanarm@globomail.com](mailto:joanarm@globomail.com)

<sup>3</sup> Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, Psicopedagoga - Clínico Institucional pós-graduanda Lato Sensu pela Universidade Castelo Branco (UCB), Psicomotricista pós-graduanda Lato Sensu pela Universidade Castelo Branco (UCB), Graduada em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) - RJ, pós-graduanda Lato Sensu de Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - [isabela.abrantesf@globo.com](mailto:isabela.abrantesf@globo.com)

<sup>4</sup> Professora Adjunta, do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (NEEI/UERJ) - [professoraediclea.uerj@gmail.com](mailto:professoraediclea.uerj@gmail.com)

\*UFF- Universidade Federal Fluminense

\*\*UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

em autores como Vigotsky e Goffman, entre outros, abordando desenvolvimento e estigma, respectivamente. Ao fazermos o levantamento sobre a preparação para lidar com alunos especiais, observamos que a maioria nunca se preparou e nem foi convidado para fazer cursos pela Secretaria de Educação, apesar da maioria relatar interesse em fazer uma capacitação e que sua prática docente, com esses alunos, não condiz com o seu desejo atual, se pudessem voltar atrás não fariam essa escolha de trabalho. Coletando as informações dos responsáveis ficou perceptível que a expectativa com a escola regular é grande, pois a convivência contribuiria para que os alunos DI fizessem parte do mercado de trabalho futuramente, resultado que diverge da opinião dos docentes, que acreditam que os mesmos esperam apenas socialização.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual . Inclusão . Terminalidade Específica

## 1- INTRODUÇÃO

A escolarização da criança com deficiência intelectual é recente, principalmente na perspectiva da escola inclusiva. Muitos são os desafios para uma educação de qualidade, que promova um real desenvolvimento das potencialidades desses alunos. Para a escola inclusiva receber esses alunos com qualidade, é preciso professores capacitados e especializados, flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias de ensino específicas, além de recursos didáticos diferenciados, bem como processos de avaliação adequados e serviços de apoio pedagógico. Também deve fazer parte desta organização, as condições para reflexão teórica da educação inclusiva, redes de apoio e o incentivo à participação da família.

Este trabalho tem como objetivo conhecer a expectativa de professores e responsáveis, de três escolas de Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro, sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no que diz respeito a conclusão do Ensino Fundamental, e a necessidade de formação do professor na área da Educação Especial para atendimento destes alunos.

## 2- REFERENCIAL TEÓRICO

Utilizamos como fundamentação teórica neste trabalho, as teorias de Vigotsky (2007), acerca do tema interação entre aprendizado e desenvolvimento, e Goffman (1988), com o estudo da interação humana além de autores que abordam temas sobre estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, como: Glat (2009), e Fernandes (2011) sobre o cotidiano da inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

## **2.1- O aluno com deficiência intelectual**

A conceituação de deficiência intelectual ao longo do tempo vem sofrendo mudanças de acordo com o enfoque que é dado: seja na psicométrica que acompanhou o enfoque médico ou o do enfoque funcional e adaptativo. Atualmente, segundo Coll (2004), predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência mental, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária; e outro uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. A definição proposta na nova versão do manual de definição e classificação da American Association on Mental Retardation (AAMR, 2002):

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2002, p.8)

Coll (2004) ressalta que durante algum tempo, consideravam-se indivíduos com deficiência mental apenas “treináveis” e alguns até “ineducáveis” capazes apenas de atingir certas destrezas elementares para torná-los menos dependentes dos adultos. O autor reconhece, que toda educação contém elementos da ordem do treinamento, que crianças sem deficiência mental adquirem de maneira espontânea sem ensino formal, mas em crianças com deficiência mental devem ser objetos de intenções educacionais explícitas e metodicamente orientadas, além de serem base necessária para aprendizagens superiores. Contudo, enfatiza:

Por mais importantes e básicos que sejam esses adestramentos, por si mesmos e também como fundamento de aprendizagens

posteriores, deve-se insistir em que toda pessoa, mesmo aquela afetada por uma deficiência mental profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita. Portanto, é necessário proporcionar as crianças com deficiência mental uma educação que contribua para incrementar seu potencial cognitivo e não apenas o afetivo e o de relação social, e que com isso contribua para configurar a identidade e a maturação pessoal de acordo com as limitações de cada uma (p.208).

A base deste modelo enfatiza o desenvolvimento cognitivo, as relações sociais e a mediação, e não apenas a condição permanente e estática dadas pelos critérios psicométricos. Esta definição contribui para que o sistema educacional também tenha uma visão do aluno deficiente diferente da escola especial tradicional, que enfatiza as condições inatas.

Glat (2009) ressalta que no âmbito da inclusão escolar esse sistema oferece diferentes variáveis para determinar e avaliar os suportes necessários para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos. As potencialidades do aluno com deficiência intelectual precisam trabalhadas com objetivos bem delimitados com métodos adequados, e acima de tudo com a convicção de que cada aluno por mais comprometido que seja e mesmo com amplas áreas de deficiência podem avançar no desenvolvimento cognitivo, cabendo a mediação (escola, professor e a família) descobrir de qual maneira ele quer e tem condições de avançar.

Vigotsky ( 2007 ), tratando da interação de aprendizado e desenvolvimento da criança em idade escolar com deficiência intelectual em sua teoria de zona desenvolvimento proximal<sup>5</sup>, afirma:

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas , nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. [...] O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato- como um meio, e não como um fim em si mesmo (p.102).

---

<sup>5</sup> Teoria de Vigotsky que trata da interação entre aprendizado e desenvolvimento. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007)

Buscar a autonomia individual na idade adulta é o principal objetivo da Educação do aluno com deficiência intelectual. Essa autonomia não pode ser atribuída a atividades da vida diária apenas, mas também a aquisições de conhecimentos necessários para a sua inclusão na social.

Fernandes (2011), destaca que as novas concepções sobre a deficiência intelectual agregam avaliação do quociente intelectual, a avaliação das capacidades adaptativas servindo para definir os suportes que são necessários a funcionalidade da pessoa com deficiência intelectual, tirando o foco da deficiência para o meio que serve de estímulo do potencial desta pessoa. Cita como exemplo as novas concepções sobre a síndrome de Down que refletem a quebra de paradigma e concentram-se no prosseguimento da escolaridade, no direito ao acesso aos segmentos de ensino e ao casamento e constituição de família etc.

Vigotsky (2007), tratando da relação entre aprendizado e desenvolvimento destaca que o aprendizado da criança começa muito antes dela frequentar a escola e qualquer situação de aprendizado que a criança tem na escola tem sempre uma história prévia.

A criança com deficiência Intelectual, como na maioria das outras, tem a família como o primeiro espaço no qual acontece o aprendizado. A família é também a primeira instituição responsável em promover a inserção da criança nos outros ambientes sociais, e quanto maior for a diversidade destes ambientes maiores serão as vivências que favorecerão outras aprendizagens.

O tipo de relações afetivas com a criança com DI faz com que elas tenham uma autoestima positiva ou negativa o que favorece ou não a confiança em si mesmas, na hora de enfrentarem os novos desafios em cada etapa de seu desenvolvimento e aprendizagem.

## **2.2- A inclusão do aluno com Deficiência Intelectual**

Em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a perfeição, a inserção de uma criança com algum tipo de deficiência não é, como sabemos, uma tarefa fácil, nem para a família nem para a escola. Saad (2003) questiona: que identidade social resultará da convivência entre sujeitos que fazem parte de

uma sociedade que em sua estrutura e valores não são vistos com naturalidade os que escapam à perfeição?

Goffman(1980 apud SAAD,2003, p.108), fala da substantivação da imperfeição, quando um atributo diferencial indesejável prejudica a identidade social do indivíduo tratando-o como por exemplo: um deficiente, um cego, um Down. Esquecendo-se da pessoa que porta a imperfeição.

A escola que enfatiza as imperfeições reproduz o ponto de vista de uma sociedade que não considera as diferenças e tem um “padrão” de perfeição, despreza as potencialidades da criança, e impõe às regras, métodos e comportamentos que foram criados sem levarem em conta às diferenças.

Um diagnóstico de deficiência intelectual causa bastante dúvida, angústias e incertezas nos professores em função da grande complexidade em seu conceito, devido a existência de inúmeros graus, especificidades e potencialidades.

Segundo Anjos, Andrade e Pereira (2009) as expectativas dos professores mudam conforme a deficiência:

Nas expectativas dos professores de alunos com deficiência auditiva e visual percebe-se uma crença maior nas possibilidades de aprendizagem e avanço. Tais professores veem certas qualidades em seus alunos, o que se relaciona com sua expectativa de aprendizagem. (...)

Quando os falantes atuam com alunos com Síndrome de Down e deficiência mental em geral, aparecem outras expectativas, mais relacionadas a pouco rendimento e lentidão na realização das tarefas. O domínio dos conteúdos e das competências escolares acaba emergindo como condição para a superação do preconceito. Percebe-se, portanto, que o foco continua no aluno e em suas competências e incompetências, e não no coletivo (Silva, 2006)

Não é possível afirmar o que aquele aluno conseguirá ou não aprender com o tempo, seja no âmbito acadêmico, interpessoal, espacial, lógico, matemático, cinestésico corporal ou linguístico verbal. O aluno especial é como qualquer ser humano, é único, tem seu modo de ser, pensar, agir e de desenvolver-se. Na falta de certeza sobre as potencialidades do deficiente intelectual, as pessoas tendem a olhar suas dificuldades e reduzi-lo a isso.



Segundo Goffman(1988,p.37) "há um conjunto de indivíduos dos quais o estigmatizado pode esperar algum apoio: aqueles que compartilham seu estigma e, em virtude disto são definidos e se definem como seus iguais."

É comum observarmos as pessoas comentando sobre diferentes alunos com deficiência intelectual como se todos fossem iguais, desrespeitando assim, seus diferentes graus e suas especificidades e potencialidades.

Quando o professor acredita que seu aluno é muito limitado e não vai avançar, pois já trabalhou com outro aluno que "carregava" o mesmo laudo comete uma grande injustiça. O grande problema dessas situações é que o professor por não acreditar que ele pode, faz muito pouco em prol do seu desenvolvimento. Com isso o que o professor imaginava, realmente acontece.

Glat(2009), ressalta que a visão dicotômica entre ensino especial e regular é um reflexo da formação clássica do professor que tem uma visão estática do processo ensino-aprendizagem – processo de aprendizagem normal e saudável para todos os sujeitos menos para aqueles com dificuldades ,distúrbios ou deficiência que são considerados anormais,ou seja, os que estão fora da norma, levando conseqüentemente, a visão de duas categorias distintas de professores: os professores regulares e os professores especializados. E enfatiza citando Bueno (1999) que para a escola inclusiva atender os alunos com qualidade demanda dois tipos de formação profissional docente: professores "generalistas" do ensino regular com conhecimento e prática sobre alunado diversificado e professores "especialistas" nas diferentes necessidades especiais, apoiando os professores das classes regulares ou para atender diretamente ao alunado. E alerta:

Consideramos esse ponto crucial, pois no entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino tem descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional – antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo- nem sempre é sustentável (p.32).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 no Capítulo V à Educação Especial, o artigo 59 inciso II, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.”.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, no artigo 16 faculta “[...] às instituições de ensino esgotadas as possibilidades pontuadas no Art. 24 e 26 da LBDEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.”.

Os sistemas de ensino para avaliação do aluno com deficiência intelectual precisa de profissionais, que ao avaliarem possam refletir sobre as concepções que acima foram citadas acerca deficiência intelectual.

### **3 – OBJETIVOS**

O objetivo deste trabalho é analisar os resultados obtidos na pesquisa de levantamento, que ocorreu por meio de questionário, pode-se avaliar o posicionamento de professores e responsáveis em relação a inclusão e o Certificado de Terminalidade Específica.

### **4 – METODOLOGIA**

Com o objetivo de obter informações, utilizou-se de técnicas estatísticas na coleta de dados, na qual uma amostra significativa do universo é pesquisada e seus resultados estimados (FERNANDES, 2007). O nosso trabalho apropriou-



se da metodologia de pesquisa quantitativa com base em levantamento de dados.

A análise dos levantamentos foi obtida a partir dos questionários aplicados em agosto de 2012 em escolas de duas redes de ensino municipal do estado do Rio de Janeiro.

Os instrumentos utilizados para realizar esse levantamento foram feitos de forma estatística, por meio de levantamento coletou-se os dados de 35 professores e 07 pais/responsáveis de três escolas em duas Redes Municipais do Estado do Rio de Janeiro, que participaram da pesquisa.

## **5 – RESULTADOS**

### **5.1. Respostas dadas pelos professores**

Com a apreciação dos resultados é notório que todos os professores entrevistados tem entre de 6 e 30 anos de docência e lecionam na rede pública de ensino. Quando fizemos o levantamento sobre a preparação para trabalhar com alunos especiais, observamos que a maioria nunca se preparou e nem foi convidado para fazer cursos pela Secretaria de Educação ou direção escolar, apesar da maioria relatar interesse em fazer uma capacitação.

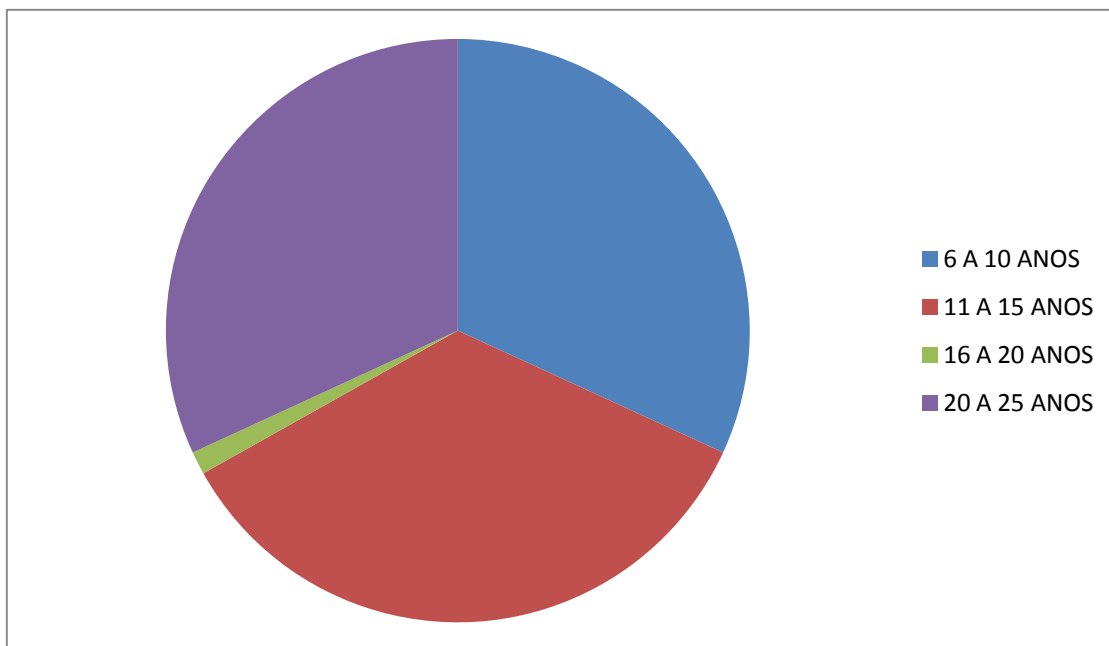
Quando buscamos saber se o professor deseja ou não ter o aluno com deficiência intelectual em sua sala, as respostas foram bastante expressivas, o quantitativo de respostas negativas foi bastante alto. Entretanto a maioria afirmou que alunos com deficiência intelectual ao passarem mais tempo com os demais alunos podem se desenvolver melhor.

Nas questões relacionadas aos objetivos da escola, da escolaridade propriamente dita, encontramos divergência nas opiniões, pois 50% professores acreditam que os responsáveis esperam principalmente a socialização e os demais participantes dividiram-se em mais alternativas. Já os responsáveis 57,1% acreditam que o aluno chegue ao ensino superior.

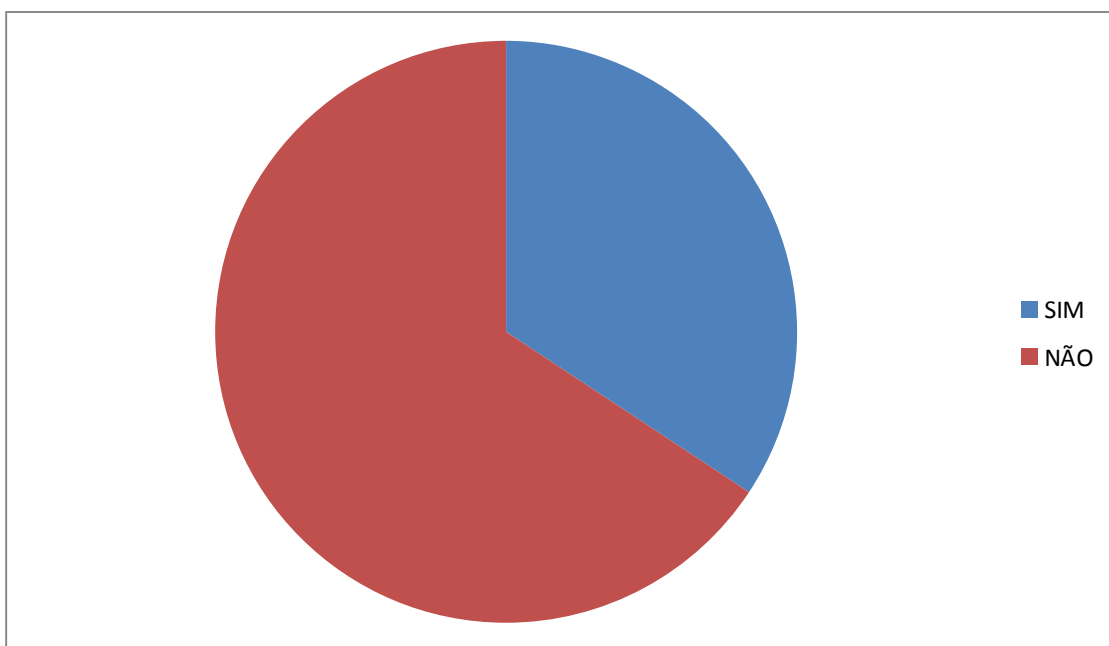
Vejamos algumas das observações que surgiram da análise dos questionários aplicados.

Os questionários aplicados com professores indicam que:

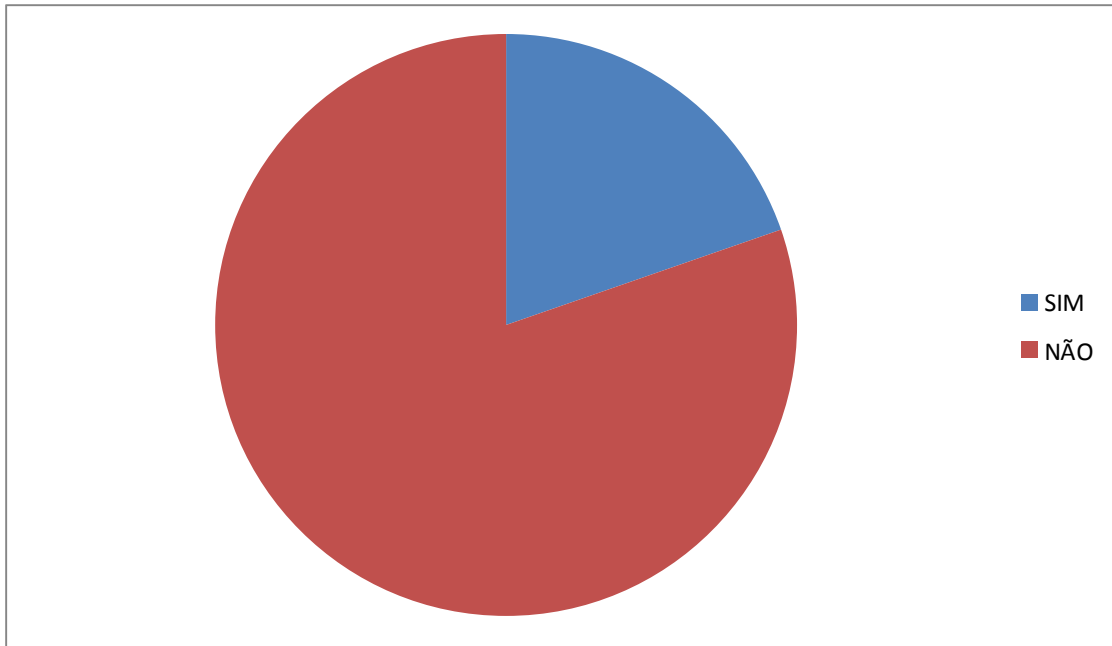
- 48,5% dos entrevistados possuem mais de três anos de experiência trabalhando com alunos que tem Necessidades Educacionais Especiais;
- 80% não teve nenhuma preparação para trabalhar com o aluno que tenha alguma Necessidade Educacional Especial;
- 65,7% afirmou que nunca foi convidado pela secretaria de educação ou direção escolar para realização de cursos sobre educação especial;
- 71,4% tem desejo de participar de cursos de formação em educação especial;
- 74,2% se pudessem escolher não teriam alunos com deficiência intelectual em sala de ensino regular;
- 74,2% acreditam que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais se passarem mais tempo na escola com outros alunos podem se desenvolver melhor;
- 54,2% afirmam ter muita dificuldade de trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais e 8,5 % não respondeu a essa questão;
- 48,5% não fazem atividades diferenciadas para tentar atingir ao aluno especial e 8,5% não respondeu a essa questão;
- 51,4% consideram seu trabalho bom ou satisfatório e 11, 4% não respondeu a essa questão;
- 57,1% não fazem adaptações curriculares e 14,2% não respondeu a essa questão;
- 46,5% dos professores acham que a família tem como objetivo principal a socialização do aluno;
- 57,1% não sabe o que significa o termo terminalidade específica;
- 71,4% não conhecem alunos que tenham recebido o Certificado de Terminalidade Específica e 8,5% não sabem responder.



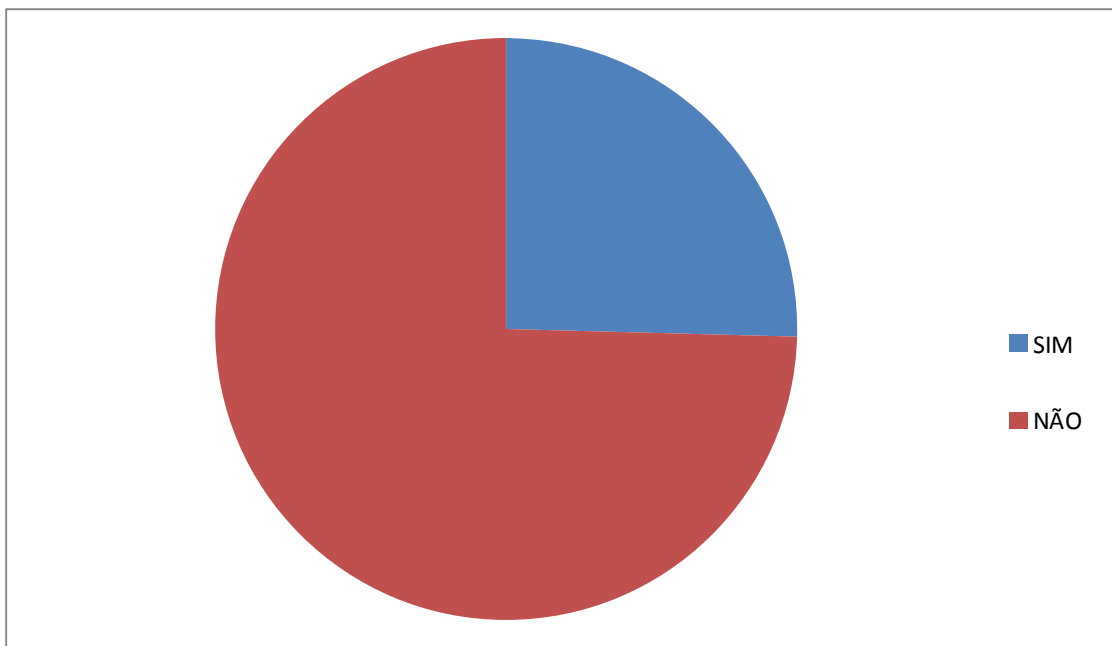
**Gráfico 1** – Tempo que leciona.



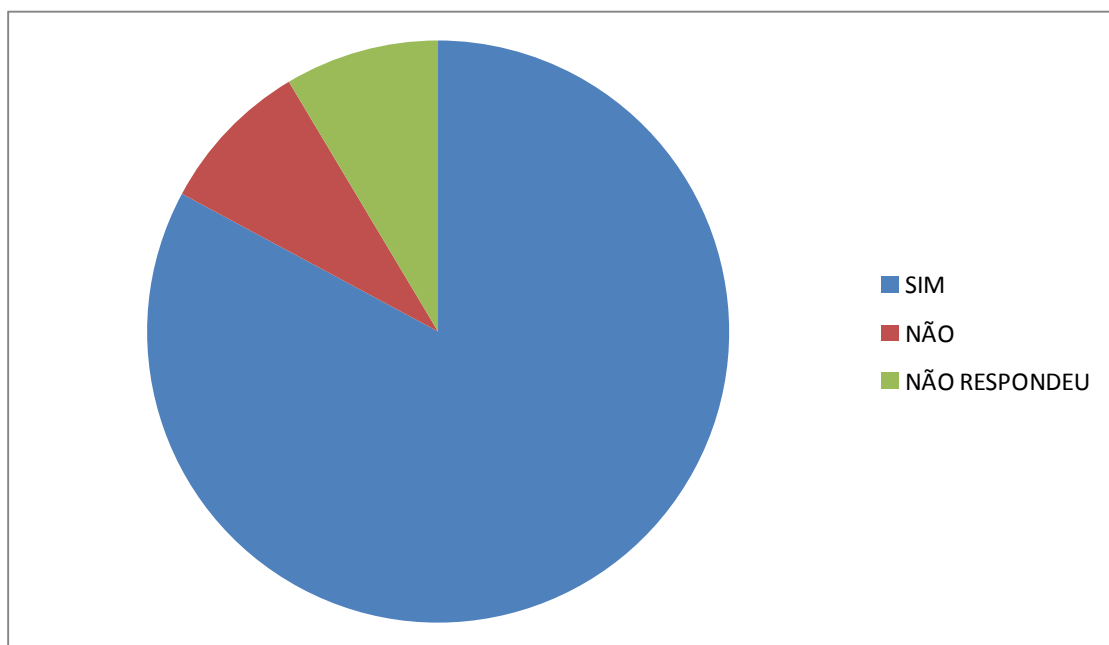
**Gráfico 2** – Foram informados pela Secretaria de Educação ou equipe escolar para fazer algum curso em Educação Especial.



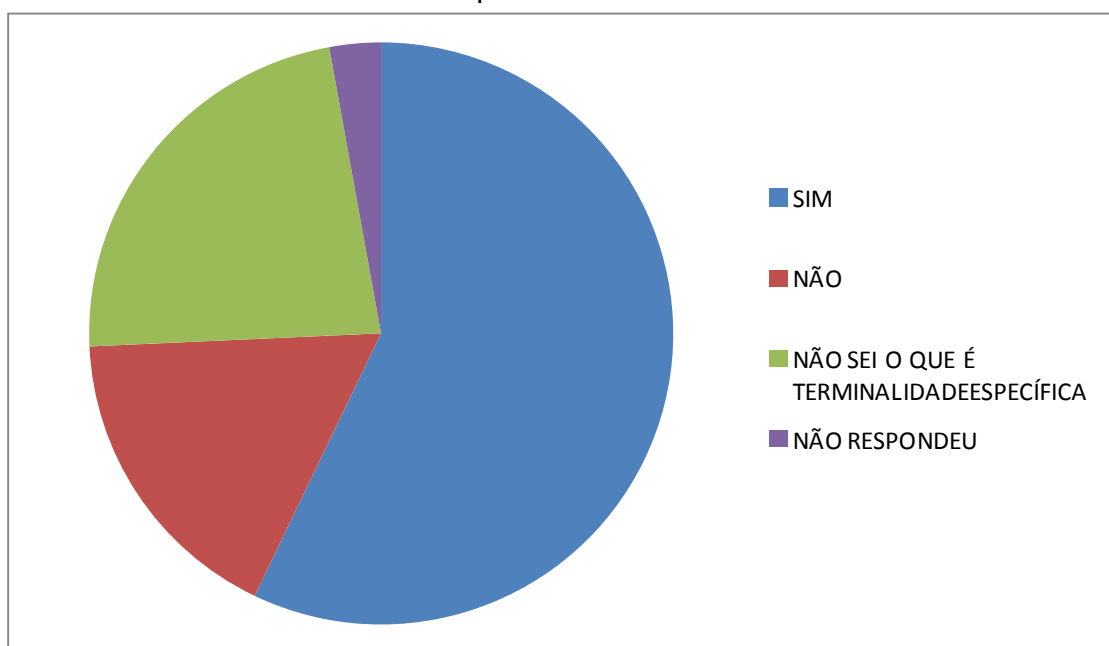
**Gráfico 3** – Se preparou para trabalhar com alunos necessidades educacionais especiais.



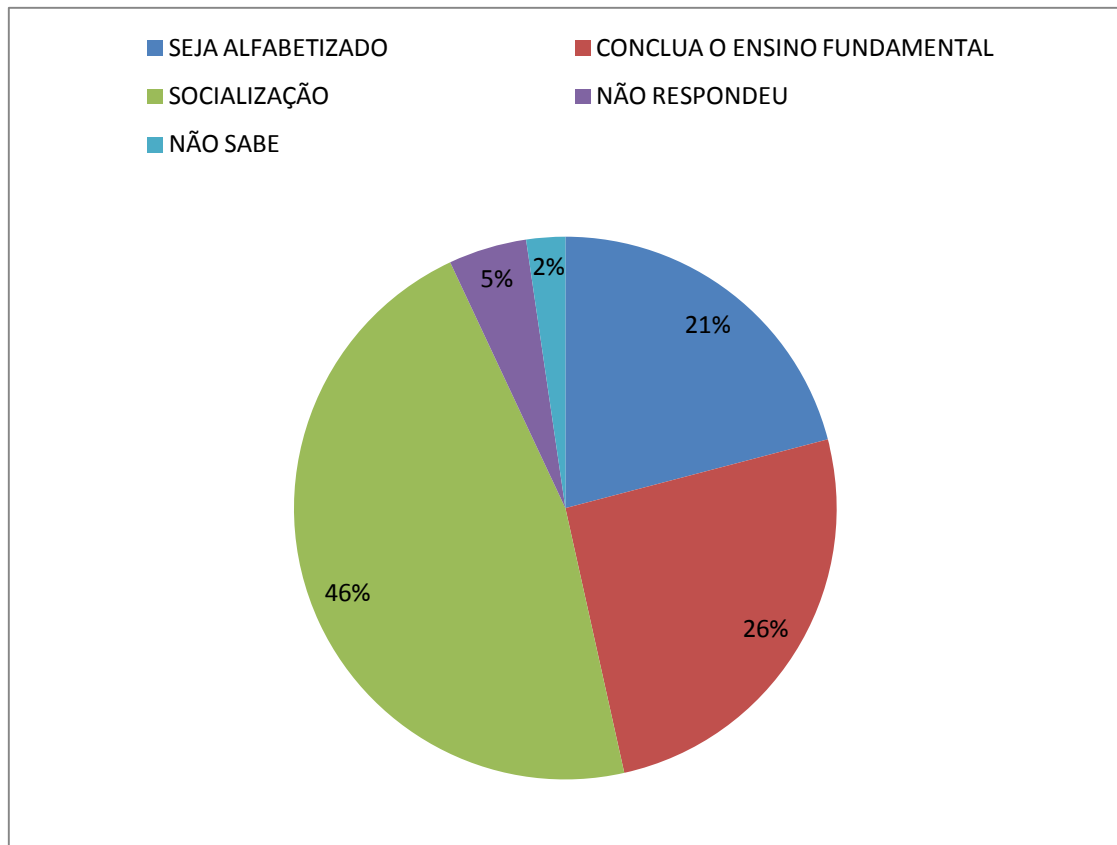
**Gráfico 4** – Gostariam de trabalhar com alunos necessidades educacionais especiais com DI.



**Gráfico 5** – Diferença na forma de avaliar o aluno necessidades educacionais especiais com DI



**Gráfico 6** – Se o aluno DI deve receber o certificado de terminalidade específica do Ensino Fundamental.



**Gráfico 7** – Acha que os pais dos alunos necessidades educacionais especiais com DI esperam da escola.

### 3.2. Respostas dadas pelos responsáveis

Coletando as informações dos responsáveis ficou perceptível que a expectativa com a escola regular é grande, os responsáveis em sua totalidade acreditam que a convivência com os demais alunos contribuirá para que os alunos Necessidades Educacionais Especiais façam parte do mercado de trabalho futuramente.

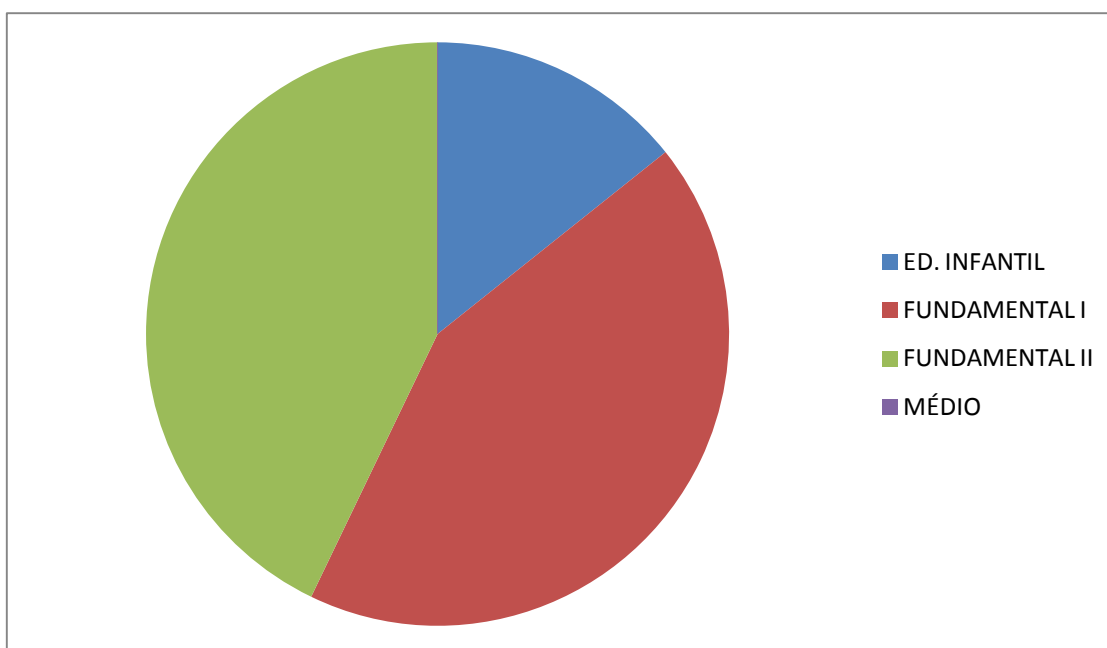
Vejamos algumas das observações que surgiram da análise dos questionários aplicados.

Já no questionário aplicado aos pais indicam que:

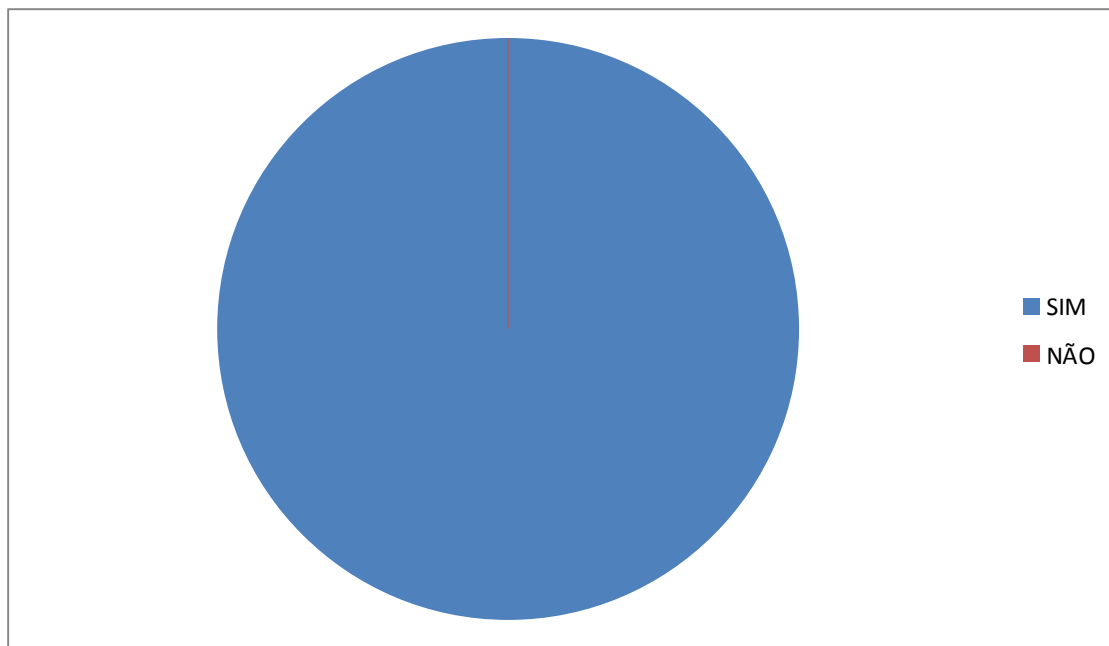
- 28,5% dos responsáveis estudaram até o fundamental I, assim como mesmo percentual representa a quantidade que chegou ao fundamental II e ao ensino médio;
- 71,4% não fazem nenhum tratamento e/ou atendimento fora da escola;
- 42,8% dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais estão no fundamental I, mesmo percentual indica o fundamental II;



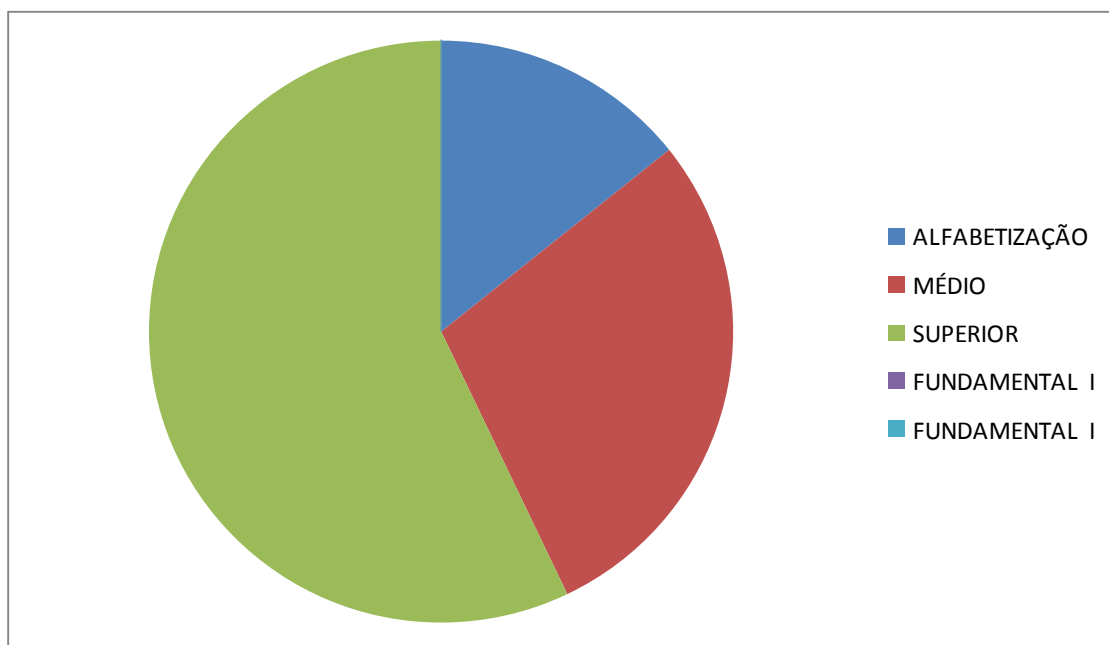
- 71,4% dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais estudaram apenas em 1 escola;
- 57,1% acreditam que os alunos podem chegar ao ensino superior;
- 100% acha que a parceria entre a família e a escola contribui para o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais;
- 100% acreditam que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais mais tempo na escola com outros alunos podem se desenvolver melhor;
- 57,1% consideram o diálogo com a escola satisfatório e os demais consideram excelente;
- 57,1% dos responsáveis diz que já foi chamado na escola pra conversar sobre adaptação curricular;
- 71,4% dos responsáveis não sabe o que é terminalidade específica;
- 71,4% acredita que o aluno ao final do ensino fundamental, terá condições de cursar o ensino médio.



**Gráfico 8** – Nível de ensino do filho.



**Gráfico 9** – Acha que a escola regular pode contribuir para que o filho na idade adulta possa exercer uma profissão.



**Gráfico 10** – Expectativa quanto a escolaridade que o filho possa atingir.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação dos questionários ou no momento de suas entrega, alguns professores fizeram comentários e justificavam suas escolhas, dando a impressão de que eles não gostariam de optar por determinada resposta, mas que não viam alternativas. Aproveitando o momento indagamos sobre a opção de não ter o aluno com deficiência intelectual em sua sala. E as justificativas foram: o quantitativo de alunos já é muito alto assim não tem como atendê-lo da forma como ele precisa, o nível dele é muito diferente do restante da turma, ele não consegue acompanhar a aula, não sei o que fazer com ele, não tenho tempo de me preparar e outras respostas. A situação apresentada merece maiores estudos, pois apresentou um quadro de não aceitação do deficiente intelectual bastante significativo.

Todo o resultado obtido em nosso questionário nos leva a refletir que a inclusão como vista pelos professores seja prioritariamente uma socialização, embora os mesmos tenham respondido em sua maioria que este é o esperado pela família, devido as suas dificuldades de trabalhar com os mesmos pelos diversos motivos, como alguns aqui citados. Fica mais uma vez evidenciado que não cabe implementação de políticas públicas sem que haja formação continuada dos professores e melhores condições de trabalho para que possam atender ao seu aluno com deficiência intelectual plenamente, como ser único, independentemente de suas características. Com tudo isso se faz necessário a continuação de nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANJOS Hildete Pereira; ANDRADE Emmanuele Pereira; PEREIRA Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Scielo, Rev. Bras. Educ. vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2009 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf> data de acesso: 29/09/2012

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Fundamentos da Educação Especial – Metodologia Científica*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007. 185 p.

\_\_\_\_\_. *Acessibilidade e Inclusão Social*. 1ª edição – 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Descubra, 2011.

GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva. Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2009.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 16, n. 27, p. 97-104, 2007

SAAD, Suad Nader. *Preparando o Caminho da Inclusão. Dissolvendo Mitos e Preconceitos em Relação à Pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITANO Célia Regina. *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*, *SciELO, Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_arttext) data de acesso: 29/09/2012