



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



IVONETE SANTOS NOVAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

IVONETE SANTOS NOVAIS

**FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Ensino, políticas e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Danúcia Cardoso Lago.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual”

Autora: Ivonete Santos Novais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Danúcia Cardoso Lago

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Ivonete Santos Novais** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 27/10/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Danúcia Cardoso Lago (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida (UESC)

Examinador Externo



Prof.^a Dr.^a Carla Salati Almeida Ghirello Pires (UESB)

Examinadora interno

N821f

Novais, Ivonete Santos.

Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com
deficiência intelectual. / Ivonete Santos Novais, 2023.
167f. il.

Orientador (a): Dr^a. Danúsia Cardoso Lago.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 124 - 130.

1. Educação especial - Inclusão escolar. 2. Deficiência intelectual. 3. Formação de
professores. I. Lago, Danúsia Cardoso. II. Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 371.9043

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Nada temas, porque estou contigo, não lances olhares desesperados, pois eu sou teu Deus; eu te fortaleço e venho em teu socorro, eu te amparo com minha destra vitoriosa (Isaias 41: 10).

Dedico este trabalho a Deus, a São José, a Nossa Senhora e a Nosso Senhor Jesus Cristo, por me capacitarem perante cada desafio, fortalecerem diante dos obstáculos e ampararem nos momentos difíceis. A minha mãe Carolina, ao meu esposo Jorge Luís, as minhas filhas Alessandra e Camila, por acolherem o meu sonho e caminharem ao meu lado nesta jornada, tornando os meus dias alegres e felizes.

AGRADECIMENTOS

Concluir mais uma etapa da minha trajetória acadêmica é uma conquista gratificante. Trilhar este percurso sozinha não seria fácil, mas, nesta caminhada, contei com muitas parcerias que tornaram esta jornada fascinante, convivi com pessoas maravilhosas, foram tantos momentos de aprendizagem, de apoio, de solidariedade e de carinho que marcaram esta etapa. Quanta alegria em poder agradecer àquelas pessoas que colaboraram com a realização de um grande sonho que foi o de cursar uma Pós-graduação *stricto sensu*!

Agradeço a Deus por mais esta vitória, pois, neste percurso, foi possível perceber que o propósito de Deus acontece em nossa vida e são os melhores planos para nós. Mesmo com dificuldades e obstáculos, o Senhor me concedeu sabedoria e perseverança para alcançar o meu objetivo, foi magnífico contemplar a fidelidade do Altíssimo, a providência, a graça e o amor divino que me conduziu, fortaleceu e sustentou neste período. Obrigada, Senhor, por esta graça!

Agradeço a São José, Nossa Senhora e Nosso Senhor Jesus Cristo por todas as bênçãos concedidas a mim durante a realização desta pesquisa, pelas copiosas graças que a mim foram direcionadas na realização deste estudo.

A minha orientadora, professora Dr.^a Danúzia Lago, que, com toda a sua maestria na arte do conhecimento, conduziu este estudo com leveza, competência e compromisso. A minha gratidão pelas sábias palavras de incentivo e apoio, pelas valiosas orientações durante a realização da pesquisa. A quem dedico admiração e carinho e serei imensamente grata por tamanha dedicação!

Aos professores da banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Carla Salati Almeida Ghirello Pires da UESB e Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida da UESC por aceitar contribuir com esta pesquisa e pelas excelentes sugestões, orientações e ensinamentos no aprimoramento deste estudo.

Em especial, agradeço aos professores participantes da pesquisa que colaboraram com este estudo e, carinhosamente, disponibilizaram o seu tempo para os encontros formativos; a vocês a minha gratidão.

Ao meu pai, Manuel (*in memoriam*), por possibilitar a oportunidade de uma caminhada acadêmica que levasse a esta conquista tão importante.

A minha mãe, Carolina, que tanto colaborou e incentivou para trilhar o caminho do conhecimento. MÃE, você foi fundamental para que hoje eu concluísse mais uma etapa da minha trajetória acadêmica. Muito obrigada por todo esforço, carinho e cuidado para que eu pudesse estudar. Esta conquista é dedicada a senhora, visto que não mede esforços para que cada filho alcançasse os seus objetivos. Obrigada

Ao meu esposo, pois a sua compreensão e o seu apoio me possibilitaram alcançar uma meta tão importante. Obrigada!

As minhas filhas, Alessandra e Camila, que foram as minhas parceiras, companheiras; dividimos angústias, tristezas e alegrias, sempre me motivando, incentivando. Obrigada por compreenderem os momentos que vivenciamos, por colaborarem sempre que precisava. Vocês foram minhas assistentes de pesquisa!

Aos meus irmãos, que, mesmo distantes, acompanharam este processo acadêmico, sempre na torcida para eu alcançar o meu objetivo. As palavras de incentivo e carinho acalentaram os meus dias.

Aos colegas, os quais, com tanto carinho, me incentivaram e apoiaram! Foi maravilhoso conviver com tantas pessoas fantásticas que, mesmo de longe, emanavam vibrações positivas, tiravam dúvidas, compartilhavam informações e estavam sempre prontos para acolher e ajudar. O carinho de todos vocês fez a diferença no ensino remoto. Obrigada, colegas!

Aos professores do PPGEn, que, de forma muito eficiente, conduzem os trabalhos acadêmicos e nos brindam a cada aula com conhecimentos e valiosos ensinamentos.

Gratidão a todos que contribuíram com a realização deste estudo!

RESUMO

A inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual (DI) na rede de ensino regular tem se ampliado a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, contudo a formação continuada para professores ainda é escassa ou descontextualizada das demandas da sala de aula. Neste sentido, a questão de pesquisa norteadora é: de que forma um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Círculo Escolar Integrado (CEI), poderia contribuir com a inclusão dos estudantes com DI matriculados nessas escolas? O objetivo é analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa teve a anuência da Secretaria Municipal de Educação (SMED), da direção da escola e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa de abordagem qualitativa, cujos participantes são três professores que atuam com estudantes com DI. Para produção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário de mapeamento do CEI, questionários de identificação pessoal e profissional e roteiro de entrevista semiestruturada para os professores participantes. As entrevistas iniciais foram transcritas e analisadas com base na análise do conteúdo que geraram três categorias atreladas aos objetivos do estudo. O curso foi elaborado a partir da análise das entrevistas e os temas direcionados à formação para atuação docente com estudantes com DI. A carga horária foi de 40 horas divididas em 10 encontros de 4 horas cada. Na fase de elaboração do curso, quando ocorreu a realização das entrevistas, os três participantes relataram a falta de apoio à inclusão escolar por parte da SMED em termos de formação continuada, a falta de tempo para acompanhar pedagogicamente os alunos, a falta de materiais/recursos pedagógicos e de Auxiliares de vida escolar para os alunos com DI; na fase de implementação, os participantes enaltecem o formato do curso por articular teoria e prática durante todos os encontros e pelas discussões baseadas em casos reais, incluindo os dos seus alunos com DI; na fase de avaliação da formação, foram unânimes em avaliar o curso de maneira positiva, ao afirmarem que as discussões, conteúdos, metodologia e atividades foram bem elaboradas, facilitando o processo de compreensão tanto na parte teórica quanto na parte prática; apontaram que estavam muito satisfeitos em 80% dos encontros e satisfeitos em 20%. Disseram que o curso os colocou diante de questões sobre o estudante com DI que até o início dessa formação eram desconhecidas para eles. Relataram que passaram a refletir melhor sobre o planejamento e adaptação das atividades, ampliaram o olhar para o potencial de cada aluno e que esta formação contribuiu não apenas com o aprimoramento profissional, mas também para o reconhecimento do direito desses alunos a uma educação de qualidade; confirmaram o quanto a colaboração entre a gestão, docentes da sala de aula comum e da sala recursos multifuncionais, em parceria com a família, pode efetivamente melhorar a qualidade do ensino, e esperam que cursos dessa natureza possam fazer parte de toda a rede de ensino.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Deficiência intelectual. Formação de professores.

ABSTRACT

The school inclusion of students with intellectual disabilities (ID) in regular education system has expanded following the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education of 2008. However, teaching training is still scarce or out of context with the demands of classroom. In that sense, the guiding research question is: how could a training course for teachers in the initial years of elementary school, from the Integrated School Circle (CEI), contribute to the inclusion of students with ID enrolled in those schools? The objective is to analyze the impacts of a continuing training course for teachers who work with students with intellectual disabilities in the early years of elementary school. The research had the consent of the Municipal Department of Education (SMED), the school management and it was approved by the UESB Research Ethics Committee. This is a collaborative action research with a qualitative approach, whose participants are three teachers who work with students with ID. The following instruments were used to produce the data: CEI mapping questionnaire, personal and professional identification questionnaires and a semi-structured interview guide for the participating teachers. The initial interviews were transcribed and analyzed based on content analysis that generated three categories linked to the study objectives. The course was prepared based on the analysis of interviews and themes aimed at training for teaching work with students with ID. The workload was 40 hours divided into 10 meetings of 4 hours each. In the course development phase, when the interviews took place, the three participants reported the lack of support for school inclusion from SMED in terms of continued training, the lack of time to pedagogically accompany the students, the lack of materials/ pedagogical resources and school life aids for students with ID; in the implementation phase, participants praised the course format for articulating theory and practice during all meetings and for discussions based on real cases, including those of their students with ID; in the training evaluation phase, they were unanimous in evaluating the course positively, stating that the discussions, content, methodology and activities were well designed, facilitating the process of understanding both in the theoretical and practical aspects; indicated that they were very satisfied in 80% of the meetings and satisfied in 20%. They said that the course presented them with questions about students with ID that were unknown to them until the beginning of this training. They reported that they began to reflect better on the planning and adaptation of activities, broadened their perspective on the potential of each student and that this training contributed not only to professional improvement, but also to the recognition of those students' right to a quality education; confirmed how much collaboration between management, teachers in the common classroom and the multifunctional resource room, in partnership with the family, can effectively improve the quality of teaching, and they hope that courses of this nature can be part of entire education network .

Keywords: Special education. School inclusion. Intellectual disability. Teaching training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento
AC	Atividade Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Círculo Escolar Integrado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGen	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas sobre educação especial e formação de professores desenvolvidas de 2018 a 2023 no PPGEn.....	24
Quadro 2 - Tipo de deficiência dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no CEI.....	60
Quadro 3 - Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes	62
Quadro 4 - Procedimentos utilizados durante o percurso de produção dos dados	64
Quadro 5 - Fases do curso – análise, síntese e categorias	66
Quadro 6 - Os temas base para as categorias de análise conforme os objetivos do estudo.....	68
Quadro 7 - Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.....	72
Quadro 8 - A percepção dos professores participantes sobre os estudantes com DI no contexto escolar e as subcategorias elencadas dessa categoria	76
Quadro 9 - O curso de formação continuada sobre inclusão escolar.....	82
Quadro 10 - Síntese da programação do curso de formação continuada.....	83
Quadro 11 - Planejamento da divisão dos momentos de cada encontro formativo.....	84
Quadro 12 - O papel da gestão diante da inclusão escolar e o papel do professor diante da inclusão escolar.....	94
Quadro 13 - Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores e estudantes com DI	109
Quadro 14 - Questões e opções de respostas	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do curso: Elaboração, Implementação e Avaliação	71
Figura 2 - Cartão de boas-vindas e pastas para os participantes	86
Figura 3 - Organização dos materiais na biblioteca – local da formação.....	86
Figura 4 - Mapa mental coletivo.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sensação no momento de formação.....	112
Gráfico 2 - Sobre o curso e a atuação em sala de aula	114
Gráfico 3 - A metodologia de trabalho utilizada na formação	117

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	21
2 OS CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	28
2.1 A educação da pessoa com deficiência no Brasil	31
2.2 Educação especial na perspectiva da inclusão escolar	37
3 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E INCLUSÃO ESCOLAR.....	40
4 O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR.....	45
4.1 Reflexões sobre a história da formação de professores no Brasil	45
4.2 Formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar	47
5 CAMINHOS DO ESTUDO	56
5.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	57
5.2 Local da produção dos dados	58
5.3 Caracterização do Círculo Escolar Integrado	58
5.4 Alunos com deficiência matriculados no Círculo Escolar Integrado.....	60
5.5 Participantes da pesquisa.....	61
5.6 Materiais e equipamentos	62
5.7 Instrumentos de produção dos dados	63
5.7.1 Roteiro de mapeamento do contexto escolar	63
5.7.2 Questionário de identificação pessoal e profissional para professores(as)	63
5.7.3 Roteiro de entrevista semiestruturada.....	63
5.7.4 Diário de campo	64
5.7.5 Instrumentos de avaliação do curso.....	64
5.8 Procedimentos de produção dos dados.....	64
5.8.1 A sistematização do curso	65
5.9 Procedimentos de análise dos dados	68
6 FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	70
6.1 Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual	71
6.1.1 Falta de apoio e de formação na rede de ensino	72

<i>6.1.2 Falta de material/recurso pedagógico adequado</i>	75
6.2 Os estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar	76
6.2.1 Atuação docente e o papel do professor no contexto escolar	76
<i>6.2.2 Interação entre os estudantes com e sem deficiência no contexto escolar</i>	78
<i>6.2.3 Planejamento didático pedagógico para os estudantes com DI no contexto escolar</i> ...	79
<i>6.2.4 Avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar</i> .	80
6.3 O curso de formação continuada para atuar com alunos com DI	81
6.4 Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores que atuam com estudantes com DI	108
<i>6.4.1 Avaliação da contribuição da formação continuada em serviço na própria escola</i> ..	109
<i>6.4.2 Contribuição do curso de formação na prática pedagógica em sala de aula: percepção em relação ao estudante com deficiência intelectual, inclusão escolar e planejamento pedagógico</i>	112
<i>6.4.3 Avaliação do desenvolvimento do curso</i>	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXO A – Termo de Anuência - Autorização para coleta de dados.....	132
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	134
ANEXO C – Termo de Anuência da instituição - autorização para coleta de dados	139
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	142
APÊNDICE B – Termo de Autorização para uso de imagens e depoimentos	147
APÊNDICE C – Roteiro de mapeamento do contexto escolar	148
APÊNDICE D – Questionário de identificação dos professores participantes da pesquisa..	150
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos professores participantes	153
APÊNDICE F – Formulário final para os professores participantes	157
APÊNDICE G – Plano de curso.....	160

APRESENTAÇÃO

A motivação que inspirou a escolha deste tema para a pesquisa está relacionada com a minha trajetória profissional, as barreiras e os anseios da prática pedagógica como professora do atendimento educacional especializado (AEE), as demandas do contexto escolar, a forma como ocorrem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a atuação pedagógica do professor em sala de aula e a concepção do corpo docente sobre inclusão escolar. Perante tais questões, percebi a necessidade de ampliar os meus conhecimentos e aperfeiçoar a minha atuação profissional.

A minha proximidade com a educação especial iniciou-se na educação básica, ao atuar como professora do ensino regular junto a alunos com deficiência, ao verificar as dificuldades e as barreiras que os alunos público-alvo da educação especial e professores vivenciavam no contexto escolar. Estes obstáculos desafiaram-me a buscar novos conhecimentos e a migração para a sala de recursos multifuncionais (SRM).

Sou professora da educação básica da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, atuo em um Círculo Escolar Integrado (CEI), na zona rural do município. Assim, o meu itinerário na educação transitou nos anos iniciais do ensino fundamental, nas classes multisseriadas, na educação infantil, na educação de jovens e adultos (EJA) e no atendimento educacional especializado (AEE). A sala de aula sempre apontava as rotas que precisava seguir, os desafios que precisavam ser superados e foram essas demandas da sala de aula que impulsionaram a minha formação acadêmica.

O meu percurso acadêmico vem sendo delineado pela minha trajetória profissional, a vivência pedagógica em sala de aula revelou a necessidade de buscar novos conhecimentos. Diante das muitas expectativas para exercer a docência, matriculei-me em um curso de Habilitação ao Magistério em nível de 2º grau. Acreditava que ao concluir o curso de magistério estaria apta a atuar como professora em sala de aula, no entanto, alguns anos depois, percebi que não era uma professora tão eficiente, pois alguns alunos não conseguiam obter êxito no processo de ensino aprendizagem. Para resolver tais desafios, constatei que precisava participar de cursos de formação continuada, mas era quase impossível participar de um curso de aperfeiçoamento, porque trabalhava 40 horas em uma escola na zona rural, onde também residia. No entanto, consegui participar de alguns cursos, porém continuavam preocupada com o desempenho escolar de alguns alunos e com a minha atuação em sala de aula.

Enquanto vivenciava as tramas da sala de aula, o avanço de um grupo de alunos no processo ensino aprendizagem, o desenvolvimento moroso da outra parcela de alunos no

processo educacional, as limitações do contexto escolar, como falta de materiais pedagógicos, de apoio pedagógico, as limitações das famílias em contribuir com a vida escolar dos filhos, a falta de formação continuada e outros, refletia sobre estas especificidades da sala de aula.

Neste contexto, fui informada a respeito da matrícula de um “aluno especial” que estudaria na turma em que eu atuava. No dia seguinte, a mãe e a coordenadora deixaram o aluno na sala de aula, conversei rápido com a mãe, recebi o aluno, apresentei o novo colega para a turma, mas não sabia qual a sua deficiência e não conhecia o seu histórico escolar. O aluno possuía especificidades e eu não sabia como trabalhar com a criança, foi uma sensação de impotência, incompetência, na condição de profissional da educação. Comecei a trabalhar com esse aluno, mas, ao mesmo tempo, tinha a certeza de que não estava no caminho certo, não era daquela forma, precisava aprender a trabalhar com ele. No ano seguinte, o aluno com deficiência permaneceu na turma, mas também foi matriculado nesta classe um aluno com Síndrome de Down, e as minhas limitações em desenvolver um trabalho pedagógico adequado permaneciam, no entanto, persistia na busca por respostas para este cenário tão complexo.

A realidade da sala de aula em que atuava apontava as minhas limitações como docente, desse modo o objetivo de que todos os alunos alcançassem o sucesso no processo educacional não estava sendo auferido. Diante desta realidade, participei de alguns cursos sobre educação especial e inclusão escolar, mas não foram suficientes, percebi a necessidade de continuar estudando, de aprofundar as pesquisas sobre o tema.

O insucesso de alguns alunos no processo educacional despertou a minha atenção. Embora não compreendesse o que acontecia, não conseguia dar continuidade a minha ação educativa sem refletir sobre o cotidiano escolar. Por que esses alunos não conseguem aprender? Por que não consigo obter êxito com toda a turma? Perante as inúmeras demandas educacionais, retomei os estudos, iniciei a graduação em Pedagogia, em busca de muitas respostas, soluções para os imensos desafios de sala de aula.

Na graduação tive a oportunidade de refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto estudava, foi um momento de muito aprendizado. Encontrei algumas respostas e também muitas dúvidas e questionamentos, devido ao número de alunos que não avançavam no processo ensino aprendizagem. Escolhi como tema para o artigo científico *A aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais*, tema que contribuiu com minha prática pedagógica; no entanto, as dificuldades de aprendizagem e de “ensinagem” em sala de aula permaneciam. Com a finalidade de compreender melhor o processo ensino aprendizagem, optei por cursar uma Pós-graduação de Psicopedagogia Institucional, vivenciei momentos de reflexões importantes e de grande valia para a minha vida profissional. No intuito de ampliar a minha formação, defini o seguinte tema

do artigo científico: *Tramas necessárias: o lúdico e o processo ensino aprendizagem*. Pesquisar esse tema foi uma experiência riquíssima, vivências valiosas para a minha prática pedagógica.

Com uma formação mais ampla, comecei a expandir o meu olhar para o contexto escolar e perceber a necessidade de algumas intervenções, compreendendo determinadas situações. Vale lembrar que o processo educativo dos alunos é de responsabilidade de toda a equipe escolar e não apenas do professor, embora no cenário da sala de aula os atores principais sejam professores e alunos, os quais vivenciam as experiências de aprendizagem, interagem, convivem diariamente. Ainda assim, o sucesso acadêmico da turma depende de toda a estrutura do sistema educacional; quando não há um empenho de toda a equipe educacional, o ambiente escolar sofre as consequências que são percebidas no desempenho escolar do aluno.

Portanto, os alunos com deficiência frequentavam a sala de aula, mas não eram contemplados com atividades pedagógicas adequadas. Naquela época, eu não estava habilitada a lecionar numa perspectiva inclusiva, as vivências de sala de aula demonstravam as lacunas da minha formação profissional, não possuía formação para inclusão escolar dos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, propiciava um ensino excludente em nome de uma educação inclusiva, praticar uma ação pedagógica divergente e vivenciar esses dilemas no âmbito escolar me propiciaram algumas reflexões, instigaram a buscar respostas para essas situações educacionais.

Nesse cenário de esperanças e desesperanças, participei de alguns cursos de formação continuada em educação especial, inclusão escolar, atendimento educacional especializado e dificuldades de aprendizagem. Nessa circunstância, constatei que durante a minha formação inicial pouco se discutiu sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esta temática despertou o meu interesse, estava sempre em busca de cursos de aperfeiçoamento sobre educação especial na perspectiva inclusiva, e algumas Universidades ofereciam cursos de aperfeiçoamento em educação especial e atendimento educacional especializado a distância. Foi por meio destas formações que ampliei a minha concepção sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência e sobre o AEE. Através dessas experiências descobri uma afeição pela educação especial; ao vivenciar as experiências educacionais no espaço escolar tive a certeza de que podia dar um novo sentido para a minha atuação profissional: atuar como professora do atendimento educacional especializado. Logo, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação e demonstrei o meu interesse por trabalhar em uma sala de recursos multifuncionais. Após alguns meses, fui informada sobre a migração da sala regular para a sala de recursos multifuncionais.

O trabalho da sala de recursos multifuncionais era deslumbrante, atuava com os alunos, com os pais ou responsáveis, confeccionava o material pedagógico, entretanto, como professora do AEE, percebia as minhas limitações para orientar o professor da sala regular sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência alicerçado no conhecimento científico. Esta barreira me inquietava e me angustiava, porém era notório o anseio dos professores por informações. Esse panorama educativo sinalizou a importância de aperfeiçoar a minha prática pedagógica para atuar no contexto escolar de forma efetiva.

Nesta conjuntura, ao ler o edital de Pós-graduação encontrei uma linha de pesquisa que contemplava as minhas expectativas e atendia a exigência do âmbito profissional, ampliar a minha formação pedagógica para colaborar de forma eficiente com a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Pensando na realidade profissional e nas demandas da escola, escolhi como tema para pesquisa a *Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual*. A escolha deste tema levou em consideração alguns elementos, tais como inclusão escolar do aluno com deficiência, atuar na sala de recursos e trabalhar diretamente com os professores da educação básica e com o público-alvo da educação especial, uma vez que o quantitativo maior de alunos matriculados na escola corresponde a alunos com deficiência intelectual, ou seja, dentre os alunos matriculados no AEE, os alunos com DI representam uma porcentagem significativa. Quanto à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o professor do AEE trabalha em parceria com o docente da sala regular, colaborando com o processo educativo do aluno com deficiência, por meio de orientações didático-pedagógica. Assim sendo, através desta pesquisa posso assessorá-los de forma mais eficaz, propiciando discussões e reflexões no âmbito escolar que contribuam para a efetivação da proposta de educação inclusiva. Além disso, a escolha pelos anos iniciais do ensino fundamental justifica-se por abranger os primeiros anos de escolarização dos alunos com deficiência na escola, uma oportunidade para discutir o processo educativo dos alunos com deficiência, contribuindo para o sucesso acadêmico dos mesmos.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência é uma proposta educacional que se encontra em processo de implementação. As limitações das escolas em efetivar esta proposta são visíveis, no entanto é indispensável que as instituições educacionais promovam com o corpo docente da unidade de ensino discussões acerca dessa temática, para ampliar os conhecimentos, desmistificar algumas concepções e repensar a ação pedagógica da sala de aula.

No que se refere a minha trajetória, ainda busco ampliar meus conhecimentos para atuar com esses estudantes e, com o conhecimento já adquirido nos anos de experiência, penso que

um mestrado em ensino auxiliará na formação de outros professores para atuar com esse público, pois, nesse percurso, vivenciei a angústia de muitos que não tinham formação para tal e não tinham acesso a cursos sobre educação especial e inclusão escolar. Dessa forma, minha pesquisa tem como finalidade a formação de professores para atuar com estudantes com deficiência intelectual.

1 INTRODUÇÃO

A presença dos estudantes com deficiência intelectual (DI) nas unidades de ensino é uma realidade, um direito conquistado, embora nem toda instituição propicie um atendimento pedagógico capaz de oportunizar aprendizagem para esses estudantes. A inclusão escolar não se efetiva apenas no ato da matrícula, faz-se necessário proporcionar uma prática pedagógica que contemple as necessidades desses estudantes. Ao considerar o educando um ser integral e ativo, presente nesse processo, cabe à escola oportunizar o máximo de situações em que ele possa ter acesso ao currículo e consiga obter êxito no desenvolvimento educacional (Oliveira, 2018).

Na perspectiva da educação inclusiva¹ todos os alunos têm os mesmos direitos educacionais, a escola é o espaço de convivência e aprendizagem que oportuniza práticas pedagógicas direcionadas ao pleno desenvolvimento de todos os educandos e visa erradicar as barreiras que dificultam o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Neste prisma, a escola desempenha um papel essencial ao acolher os alunos público-alvo da educação especial e reconhecê-los como sujeitos com habilidades e competências para o processo educacional, enfatizando que a prática educativa deve estar voltada para as singularidades e para o progresso no processo ensino aprendizagem.

Portanto, a política de educação inclusiva propõe medidas que demandam reflexões sobre a prática educativa, são ações que implicam um trabalho conjunto no contexto escolar, visto que recomendam as escolas a reestruturarem a sua prática educacional por meio de orientações e diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esta prática objetiva melhorar a ação educativa e o processo ensino aprendizagem, no entanto a discussão das proposições que abordam a inclusão escolar raramente acontece nesse espaço devido à grande demanda pedagógica ou por falta de conhecimento.

A escola tem um papel imprescindível no processo de inclusão escolar, pois é um espaço que permite a democratização do acesso à linguagem, à formação do pensamento, ao exercício da cidadania e acesso aos conteúdos definidos como base na formação de novas gerações. Diante da importância dessa instituição para o processo de formação humana e com base nesses pressupostos, o presente trabalho tem como objeto de estudo a formação de professores para inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. A formação dos profissionais da

¹ O termo “educação inclusiva” está escrito com letra minúscula conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

educação para inclusão escolar está evidenciada nas políticas públicas educacionais, com a finalidade de assegurar ao público-alvo da educação especial (PAEE) uma prática educativa que promova o desenvolvimento educacional. Portanto, a formação continuada de professores implica um diálogo entre a teoria, os limites e desafios da sala de aula, por meio de reflexões e da construção de novos saberes.

A formação continuada de professores é de extrema relevância para o processo de ensino aprendizagem do educando com deficiência, porque a figura do professor é uma referência para o educando – ele propicia o desenvolvimento intelectual. Desse modo, os professores repensam o processo ensino aprendizagem da turma e trabalham para contemplar a todos, respeitando as diferenças que existem na sala de aula, eliminando práticas pedagógicas excludentes do espaço escolar. Por meio da formação continuada os professores tornam-se aptos a intervirem nas demandas pedagógicas, ao implementarem propostas de planejamento das atividades em sala de aula visando ao desenvolvimento de todos.

Uma parcela das instituições de ensino percebe a educação inclusiva apenas como acolhimento dos estudantes com deficiência por parte da escola. A concepção é que as pessoas com deficiência intelectual, em sua maioria, são consideradas incapazes de aprender devido a sua condição biopsicossocial. No entanto, pesquisadores, como Carvalho (2004), Lago (2014), Campos (2018), Lago e Tartuci (2020), apontam, em seus estudos, que os estudantes com deficiência intelectual podem superar essa condição se forem oferecidas situações de aprendizagens significativas.

Atualmente as práticas pedagógicas e as ações dos professores no ambiente escolar devem ser baseadas nas teorias e no conhecimento científico e, para que esse exercício aconteça, esses profissionais devem refletir e analisar os problemas do cotidiano escolar, no próprio ambiente educacional. Neste momento de discussão é importante envolver os demais funcionários da escola.

A inclusão escolar ganhou visibilidade a partir de importantes eventos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, que simbolizam um marco para a educação especial, pois questionam o acesso do aluno com deficiência à escola, bem como estabelecem diretrizes que asseguram ao estudante com deficiência o direito de se matricular na escola comum e asseveram a importância da formação pedagógica do professor para atender as exigências do contexto educacional. Entretanto, o direito ao processo ensino aprendizagem ainda ocorre de forma incongruente. Nessa perspectiva, é evidente a necessidade de mudanças no ambiente escolar para a efetivação e consolidação da política de educação inclusiva nas unidades de ensino.

Logo, a escola é o espaço profícuo para a aprendizagem de todos, inclusive para os indivíduos com deficiência intelectual, que dependem de um maior suporte educacional. O processo ensino aprendizagem do educando com DI ocorre quando ele encontra um ambiente propício, rico em estímulos cognitivos, com interações sociais positivas. A mediação é um fator imprescindível para o seu desenvolvimento.

Os desafios imposto ao sistema de ensino, por meio da inclusão escolar, impulsionam a escola a buscar novos caminhos, novo formato de exercício do ato educativo, levando em consideração a diversidade em sala de aula e as múltiplas formas de aprender. Neste contexto, a formação docente, nessa nova política educacional, ocupa um papel importante, o professor é o agente fundamental no processo ensino aprendizagem do aluno, é o responsável pelas interações e mediações que contribuem para o sucesso acadêmico do discente.

Muitos programas de pós-graduação têm fomentado a formação continuada de professores para atuar na educação básica. Um exemplo é o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que foi aprovado em 2016 e, desde então, tem fomentado pesquisas desenvolvidas por docentes da educação básica. No PPGEN já foram desenvolvidas 11 (onze) pesquisas sobre formação de professores com temas relevantes e de suma importância para a formação continuada, porém o tema de pesquisa sobre formação de professores para atuar com o público-alvo da educação especial necessita ser ampliado. A presente pesquisa, aqui apresentada, é a primeira do PPGEN que aborda a formação para atuar com estudantes com deficiência intelectual. Entre essas 11 pesquisas, três versam sobre educação especial: Moraes (2019) aborda a interface entre educação especial e a educação de jovens e adultos e idosos; Novaes (2022) trata das percepções dos professores sobre a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual; e Lacerda (2022) aborda a leitura para estudantes com deficiência intelectual, mas em nenhuma dessas 03 (três) pesquisas o foco em si foi a formação do docente para atuar com esse público. O Quadro 1, a seguir, apresenta as pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas até o momento no PPGEN.

Quadro 1 - Pesquisas sobre educação especial e formação de professores desenvolvidas de 2018 a 2023 no PPGEn

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO DA PESQUISA	ORIENTADOR(A)
2018	José Ronaldo Silva dos Santos	A educação profissional de nível médio no campo e os desafios da formação integrada	Fátima Moraes Garcia
	Zenaide Viana Soares Fortunato	Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes	Sandra Márcia Campos Pereira
2019	Paula Varlanes Brito Morais	Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades	José Jackson Reis dos Santos
	Elder Bruno Fernandes Pereira	Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras do ensino fundamental	Benedito Gonçalves Eugenio
2022	Geane Patrícia Novaes	O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva	Patrícia Martins de Freitas
	Eilane Alves Silva Fernandes Dias	Ateliê didático como dispositivo pedagógico na formação docente continuada para mediação de conhecimento em educação sexual	Gabriele Marisco da Silva
	Jania Solidade Barauna Almeida	Controle social de recursos educacionais: a ação de atores sociais no Programa Formação pela Escola no município de Poções, Bahia	Sandra Márcia Campos Pereira
	Rutiléa Mendes de Moraes	A mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo de plantas medicinais de professoras em formação	Benedito Gonçalves Eugenio
	Viviane Mendes Santana	Horta na escola: formação continuada, prática docente e processo de ensino-aprendizagem	Gabriele Marisco da Silva
2023	Sinthia Simone Jardim Pereira Lacerda	Aplicação da equivalência de estímulos na aprendizagem de leitura de crianças com deficiência intelectual: estudo quase experimental	Patrícia Martins de Freitas
	Manuel João António Alfredo	Formação de professores primários e estágio supervisionado curricular na escola de magistério do Libolo – Angola: desafios, potencialidades e recomendações	José Jackson Reis dos Santos

Fonte: Organização própria com base nas informações contidas no site do PPGEn.

Diante do exposto, a pesquisa aqui realizada constitui uma forte demanda para o avanço dos nossos conhecimentos e práticas educativas inclusivas. Ademais, se justifica no contexto de um programa de Pós-graduação em Ensino que tem entre seus objetivos melhorar a formação de professores da educação básica² e superior em diferentes áreas do conhecimento, e a área da educação especial necessita de mais docentes qualificados para atuação com seu público-alvo.

Portanto, para que a escola possa ser um espaço de aprendizagem para todos, com base nos princípios da inclusão escolar, é preciso inovar e repensar o seu papel a partir da sua realidade. Para isso, a formação continuada de professores também poderá acontecer na própria instituição, propiciando aos profissionais da educação uma reflexão sobre o seu cotidiano pedagógico, oportunizando possibilidades de aprendizagem que vão ao encontro das limitações que enfrentam na sala de aula. Nessa direção, surgiu a questão de investigação desta pesquisa: de que forma um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Círculo Escolar Integrado (CEI)³, poderia contribuir com a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual matriculados nessas escolas? A partir dessa questão foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

- Analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- Elaborar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar com base nos relatos dos professores participantes sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

² Segundo Libâneo (2012), a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensáveis para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Suas etapas são educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

³ O Círculo Escolar Integrado (CEI) trata-se de uma forma de organizar as escolas na zona rural para instituir a direção e a coordenação, agrupar as escolas circunvizinhas e assim escolherem uma escola que centralize a direção e a coordenação que administram as escolas próximas.

- Implementar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar com base nas principais dificuldades dos professores participantes para atuar com estudantes com deficiência intelectual.
- Avaliar as contribuições de um curso de formação continuada sobre inclusão escolar, em termos de ampliação da formação pedagógica, para os professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual.

O quantitativo de alunos com deficiência matriculados na educação básica vem aumentando nas últimas décadas. Assim, as escolas e os professores são convocados a atuar numa perspectiva inclusiva e propiciar o desenvolvimento educacional deste público. Para isso, os professores precisam estar aptos a atuarem com o PAEE. Nesse aspecto, a formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com DI representa uma alternativa para contribuir com a efetivação da proposta de inclusão escolar.

No intuito de discutir as questões até aqui apresentadas, o referido texto está dividido em sete seções construídas por meio das análises, indagações, reflexões e constatações; por meio do diálogo com a teoria, em articulação com os relatos dos professores participantes, tecemos os tópicos que compõem esta dissertação de mestrado, a saber:

Na primeira seção, **Introdução**, abordamos a justificativa e a relevância desta pesquisa para o contexto educacional, apresentamos a questão de pesquisa e os objetivos que nortearam este estudo e descrevemos as ações que tecem a construção do texto.

Na segunda seção, **Os caminhos da escolarização das pessoas com deficiência**, objetivamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, promover reflexões sobre o percurso educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, bem como os diferentes paradigmas que nortearam o atendimento educacional desse público, a ascensão da educação especial⁴ no país e como esta se caracteriza na política da educação inclusiva.

Na terceira seção, **Estudantes com deficiência intelectual: concepções e inclusão escolar**, apresentamos algumas ponderações sobre os estudantes com DI e o processo ensino aprendizagem, a percepção do corpo docente sobre a DI e a ação educativa direcionada a esse público.

Na quarta seção, **O percurso formativo do professor**, estabelecemos uma relação entre a formação inicial e continuada do professor e a sua atuação na escola inclusiva, a fim de discutir sobre a formação continuada em serviço e a sua implicação na inclusão escolar dos

⁴ O termo educação especial está escrito com letra minúscula conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

estudantes com DI, pois a qualificação dos profissionais da educação é uma exigência do atual cenário educacional.

Na quinta seção, **Caminhos do estudo**, descrevemos a trajetória metodológica, desenhando o caminho trilhado na execução da pesquisa, a respeito dos instrumentos utilizados, caracterização do contexto da pesquisa e detalhamento da trajetória adotada na seleção da abordagem para responder à questão de pesquisa e aos objetivos do estudo.

Na sexta seção, **Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**, expomos a análise e discussão dos dados à luz da teoria, a sistematização dos dados obtidos no percurso da pesquisa, que teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada sobre inclusão escolar.

Após um longo caminho de estudo, pesquisa, de escuta dos professores participantes, de planejamento e replanejamento, da elaboração, implementação e avaliação do curso proposto, seguem as **Considerações finais** do estudo, na qual retomamos a questão de pesquisa e os objetivos que foram os eixos norteadores do estudo e, assim, apresentamos as impressões sobre a importância desse curso e de outras formações dessa natureza.

Diante do exposto, verificamos que o processo educacional da pessoa com deficiência perpassou por diversas transformações ao longo dos tempos. A evolução ocorreu mediante o avanço no campo da medicina, das produções científicas e da organização da sociedade. Neste contexto, as instituições filantrópicas foram as pioneiras no atendimento educacional das pessoas com deficiência, a participação do poder público era mínima, a educação especial surgiu como uma área responsável por administrar as instituições de atendimento educacional às pessoas com deficiência e organizar o modelo de ensino paralelo ao ensino regular. Sendo assim, na próxima seção abordaremos sobre os caminhos da escolarização das pessoas com deficiência.

2 OS CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O processo de escolarização da pessoa com deficiência perpassou por diferentes paradigmas, evidenciando as concepções da sociedade e do poder público acerca da deficiência e também o atendimento disponibilizado a esta população. A educação especial, no Brasil, constituiu-se com o objetivo de organizar o atendimento educacional dos estudantes com deficiência que foram excluídos do ensino regular. Abordaremos, neste tópico, o contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência, o processo educacional desse público no território brasileiro e o percurso da educação especial.

Refletir sobre o processo de escolarização dos educandos com deficiência pressupõe reportar a nossa análise para a história da educação no cenário mundial e nacional, na perspectiva de compreender este percurso ao longo dos séculos, assim como perceber a escola como um espaço profícuo para o desenvolvimento educacional, que tem em seu histórico um movimento popular de lutas para assegurar os direitos de todos os alunos, associada a um cenário de ressignificação do seu papel, da função do professor e da participação do aluno.

A relação entre a sociedade e a parcela da população constituída por pessoas com deficiência se estabeleceu gradativamente. A luta dos movimentos sociais denunciou a exclusão dessas pessoas do meio social e educacional; neste contexto, o processo educacional aconteceu de forma gradual, em cada época da sociedade as discussões e o contexto social, político e econômico estabeleciam as diretrizes para a atuação com essa população (Aranha, 2001; Carvalho, 2004).

Dessa maneira, Mazzotta (2011) assevera que nos primórdios da humanidade predominou uma concepção sobre os sujeitos considerados diferentes e contribuiu para a efetivação de práticas desumanas contra os mesmos. Com o advento da doutrina cristã, ações de cuidados e proteção foram direcionadas a essas pessoas, mas prevaleceu a compreensão de que tais sujeitos possuíam uma condição imutável, ocasionando a sua exclusão do meio social.

As formas de atendimento direcionadas às pessoas com deficiência inicialmente pretendiam resguardar a sociedade desses indivíduos, devido à concepção que se tinha a seu respeito, de forma que apresentavam recomendações de assistência que atendiam aos interesses dos soberanos, prescrevendo a reclusão desta população.

A ciência apresentou bases empíricas afirmando a capacidade de aprendizagem da pessoa com deficiência, assim como evidenciou as limitações do atendimento em instituições segregadas. Os resultados negativos dessa segregação vêm sendo apresentados desde a década

de 1960; no entanto, é possível perceber na sociedade atual os resquícios deste paradigma por meio de ações capacitistas que não contribuem para o desenvolvimento destas pessoas.

O processo de desinstitucionalização justificou-se na premissa da ideologia da normalização, que ressaltava o direito das pessoas com deficiência de conviverem no meio familiar, educacional e social e terem oportunidades semelhantes aos pares, de conviver e executar atividades do cotidiano (Aranha, 2001; Sampaio; Sampaio, 2009).

A filosofia da integração, sob a justificativa de que as pessoas com deficiência deveriam vivenciar as mesmas experiências que as pessoas da sua idade, viabilizou mudanças na educação especial: os alunos com deficiência foram inseridos em classes comuns ou escolas e classes especiais. Nos Estados Unidos foram implementadas políticas educacionais que estendiam o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças com deficiência e estabeleceram a organização dos serviços educacionais para esse público (Stainback; Stainback, 1999; Mendes, 2006).

A integração escolar foi considerada um mecanismo pouco eficiente para o desenvolvimento do educando com deficiência, por centralizar somente no aluno as intervenções necessárias, sem a disponibilização de suporte e apoio no ambiente escolar. Em algumas unidades escolares, tais ações equipararam a integração escolar com a prática da segregação, devido à forma como eram executadas no ambiente escolar. Este contexto propiciou a implementação de uma ideologia que assegurasse a presença e a participação dessas pessoas em vários âmbitos da sociedade (Aranha, 2001; Mendes, 2006).

No paradigma da integração não houve uma reflexão sobre a organização pedagógica e a estrutura física da escola, a discussão centralizou-se no aluno como agente responsável pelo próprio sucesso acadêmico. Desse modo, percebe-se que esta compreensão acerca do processo de escolarização dos alunos com deficiência ainda permeia uma parcela significativa das escolas, que garante a permanência do aluno no espaço escolar, mas não o inclui no processo ensino aprendizagem.

Segundo Mendes (2006), o processo de inclusão surgiu no cenário educacional americano, em meio ao processo de reestruturação do sistema escolar. A mobilização pela unificação do sistema educacional era aspiração dos movimentos educacionais, que apresentaram as suas propostas educacionais. Os inclusionistas ressaltavam a relevância dos alunos com deficiência frequentarem a escola comum, por entenderem que poderiam colaborar com o desenvolvimento desses educandos, ou seja, a convivência entre os alunos seria benéfica para ambos, desde que fosse mantida a qualidade e adequação dos serviços da educação especial no processo de escolarização dos mesmos. Os inclusionistas totais, por sua vez, solicitavam a

inclusão de todos os alunos com deficiência na escola comum, independente das suas especificidades; no entanto, descartavam os serviços da educação especial.

O processo de escolarização da pessoa com deficiência foi organizado com o apoio dos movimentos sociais, em defesa dos direitos humanos, que, ao longo dos séculos, apresentaram à sociedade as implicações das ações discriminatórias e excludentes, atuaram na construção e implementação dos paradigmas que efetivassem o que preconizavam os marcos legais da época, assim como colaboraram na elaboração de diretrizes que garantissem o direito à educação para toda a população, independente das suas singularidades.

Neste prisma, a partir de meados da década de 1990, o tema inclusão escolar da pessoa com deficiência ganhou respaldo mediante a elaboração de diretrizes para o processo educacional da pessoa com deficiência. Nesta proposição, o aluno com deficiência deve receber da escola as condições necessárias para se desenvolver no processo escolar, enfatizando que a escola precisa se adequar para atender os alunos respeitando as suas condições biopsicossociais.

Em 1994, foi realizada, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que elaborou a Declaração de Salamanca, uma referência mundial, na orientação e implementação da proposta de educação inclusiva. Pela relevância do evento, a proposta foi divulgada internacionalmente – a legitimação dos princípios da educação inclusiva foi efetivada em vários países (Mendes, 2006; Sampaio; Sampaio, 2009).

A educação inclusiva é uma proposta educacional de âmbito mundial, representa uma educação pautada nos direitos humanos, pois adverte os governos sobre a relevância de reestruturar o sistema educacional e implementar a proposta seguindo as diretrizes; visa legitimar as diferenças no ambiente escolar e reivindicar da escola o sucesso no processo ensino aprendizagem de todos os alunos (Mendes, 2006; Glat, 2007; Sampaio; Sampaio, 2009).

Nesta perspectiva, a proposta de inclusão escolar foi divulgada a nível mundial, segundo (Mendes, 2006, p. 395), “o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social”. A pretensão deste princípio é a consolidação da garantia dos direitos assegurados a cada indivíduo pelas legislações, a admissão da sociedade em reconhecer as mazelas da discriminação e do preconceito que assolam os países, excluindo uma parcela da população do meio educacional e social; portanto, objetiva no âmbito escolar uma mudança na concepção do processo de escolarização dos alunos, na reflexão das práticas pedagógicas, na reestruturação das escolas e no investimento em recursos pedagógicos (Mendes, 2006).

A escola inclusiva busca atender as especificidades de todos os alunos, ao reconhecer as potencialidades desses sujeitos para a aprendizagem escolar. Assim, por meio de um ensino

significativo, as estratégias metodológicas são planejadas para atender as individualidades e a coletividade da classe, a fim de que toda a turma tenha acesso ao conhecimento.

O ambiente escolar está voltado para a escolarização da diversidade, no entanto, essa instituição ainda demonstra fragilidades para realizar a sua função conforme determinam as orientações dos documentos que preconizam a educação para todos. O percurso histórico demonstra o quanto já foi conquistado e garantido, porém é preciso concretizar as ações propostas às escolas para alcançar as metas estabelecidas, que visam à melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem para todos os educandos.

No Brasil, o processo de escolarização da pessoa com deficiência acompanhou os paradigmas internacionais. Desse modo, as propostas educacionais implementadas no território brasileiro inspiraram-se nos parâmetros da Europa e Estados Unidos. Nesse sentido, abordaremos, a seguir, a educação da pessoa com deficiência no Brasil e a sua expansão.

2.1 A educação da pessoa com deficiência no Brasil

A educação popular estabeleceu-se no território brasileiro em um contexto de conveniência para a classe dominante. As medidas educacionais efetivadas estavam em consonância com os preceitos da organização política, econômica e social e objetivavam assegurar os interesses do sistema dominante. Esta atuação política começou a perder força com a luta dos movimentos sociais que reivindicavam a educação como um direito. Então, percebe-se que a assistência à pessoa com deficiência também era ínfima, entretanto, a partir da organização da educação escolar primária, surgiram ações numa perspectiva de assistência a essa população (Jannuzzi, 2012).

As ideias liberais propagadas no país, no final do século XVIII e início do século XIX, contribuíram com mudanças no âmbito educacional. A Assembleia Constituinte discutiu a educação primária como um serviço essencial à população e a Constituição de 1824 assegurou a “instrução primária a todos”; embora tais prerrogativas versem pela educação primária como um serviço indispensável à população, não houve por parte do governo brasileiro iniciativas para concretizar essas propostas. Assim, as deliberações de atendimento à pessoa com deficiência despontaram no país, mas acompanharam os passos da educação primária em uma cadência mais lenta. Ainda que reflita uma conquista importante, esse serviço era de natureza assistencialista, oferecia o acolhimento, alimentação e cuidados (Jannuzzi, 2012).

Conforme afirma Mazzotta (2011), no Brasil, as primeiras instituições de atendimento à pessoa com deficiência, foram idealizadas por brasileiros que pautaram a elaboração das

propostas e organização dos serviços em experiências realizadas na Europa e Estados Unidos. Vale mencionar que a falta de atendimento a essa categoria, desprezada pela sociedade e pelos governantes, impulsionou o interesse dos profissionais em implementar instituições de assistência direcionada a esse público.

As primeiras instituições de atendimento à pessoa com deficiência implementadas pelo governo brasileiro ocorreram no Império, essas ações contaram com o empenho de algumas pessoas que possuíam certo prestígio junto ao governo. Em 1854, através de um Decreto Imperial, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1857, por meio da Lei nº 839, fundou, no Rio de Janeiro, O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Essas instituições preconizavam o atendimento educacional, o ensino da literatura e o ensino profissionalizante (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012).

A implementação dessas instituições no país representou uma importante conquista na história da pessoa com deficiência. No entanto, é importante destacar que a criação das unidades de atendimento foi uma ação independente para o cenário educacional da época, porque não existia uma legislação direcionada à educação desta população, essa prática não atendia a demanda do país, mas favoreceu a implantação de outras instituições (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012).

Embora o poder público atuasse de forma ínfima no atendimento a essas pessoas, percebe-se, na sociedade, o empenho de uma parcela da população que demonstrou preocupação, interesse e apresentou estudos científicos referente à educação e o tratamento dessas pessoas. Constatam-se algumas iniciativas pioneiras na área da educação especial que colaboraram com o aperfeiçoamento da assistência direcionada a esse público (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012).

Para Mazzotta (2011, p. 27), “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX”. O autor ressalta que o atendimento à pessoa com deficiência foi se estabelecendo no contexto educacional através de deliberações da sociedade civil e, posteriormente, do poder público. As instituições de atendimento foram implementadas seguindo os preceitos de cada dirigente, pois não existia no país uma legislação para organizar os serviços de assistência à pessoa com deficiência.

A assistência filantrópica desempenhou um relevante serviço ao país, com a viabilização de serviços a essa população e as suas famílias, contribuindo para a organização de outras medidas educativas para essas pessoas. Mesmo com a mudança de paradigmas educacionais, algumas organizações ainda permanecem ativas na sociedade oferecendo serviços para a

comunidade, assim como estão surgindo outras com o objetivo de lutar por um atendimento adequado para o PAEE.

Na concepção de Jannuzzi (2012, p. 116), “as criações governamentais das campanhas de educação do surdo, do cego e do deficiente mental, embora atrasadas em relação às populares, ecoaram na sociedade arregimentando pessoas, tentando evidenciar o atendimento às pessoas com deficiência”. A expansão das organizações de assistência filantrópica destaca-se no território brasileiro por oferecer uma resposta assistencialista à pessoa com deficiência, o que demanda do poder público o reconhecimento em atender as exigências educacionais desse público. Então, o governo sinaliza para a educação desta parcela da população ao propor ações voltadas para ela, como o auxílio de assistência técnico-financeira às instituições, com a finalidade de expandir os atendimentos.

A atuação do governo em relação à educação da pessoa com deficiência começou a efetivar-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 4.024/61, que abordou sobre a educação dos excepcionais. Estabeleceu que a educação da pessoa com deficiência deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art. 88), no entanto, o artigo 89 assegurou o apoio financeiro às instituições filantrópicas que fossem consideradas eficientes no atendimento educacional a esta parcela da população. Esta lei foi uma importante referência na área da educação especial (Pletsch, 2009; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010; Jannuzzi, 2012).

Apesar da LDBEN de 1961 preconizar a educação das pessoas com deficiência, percebe-se que o poder público apresentou a proposta de atendimento para educação especial, mas viabilizou o atendimento em instituições especializadas filantrópicas e assistenciais por meio do financiamento a estas unidades de assistência. Embora a ação do governo tenha sido de negligência para com a parcela da população, é importante ressaltar a relevância destes serviços para a efetivação da educação especial no país (Pletsch, 2009; Mendes, 2010; Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012; Kassar, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5 692/71, enfatiza no artigo 9º as atribuições da educação especial, e convoca os Conselhos de Educação a colaborarem com a organização do processo de escolarização desses alunos, estabelecendo as normas para a atuação do Conselho. Ainda que proponha as diretrizes para a educação do PAEE, incluem nesta categoria os alunos que apresentam atraso no desenvolvimento educacional (Pletsch, 2009; Mendes, 2010; Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012).

O processo de escolarização da pessoa com deficiência está estabelecido nas legislações do país que determinam a organização do processo escolar. Apesar do poder público reconhecer

a educação das pessoas com deficiência como um direito a ser assegurado, não implementa ações no contexto escolar a fim efetivar esta garantia, atribui esta responsabilidade às organizações assistenciais que disponibilizavam assistência a esta população e desenvolviam um trabalho paralelo ao ensino regular, mas numa perspectiva mais assistencialista do que educacional.

A educação das pessoas com deficiência é reconhecida na legislação como um direito, mas não é efetivada na prática. A compreensão acerca da deficiência estabelece as formas de atendimento a serem disponibilizadas mesmo que não esteja em consonância com o que preconizam as diretrizes educacionais.

Portanto, as medidas efetuadas no âmbito escolar seguiam a concepção de que tais alunos não estavam aptos para acompanhar as normas e diretrizes educacionais, sendo necessário disponibilizar uma educação diferenciada a eles, segundo as suas condições; então, eram matriculados em escolas ou classes especiais. No entanto, ainda é possível constatar situações no ambiente escolar semelhantes ao que enfatizam as autoras, isto é, os marcos legais determinam a educação como um direito de todos, mas ainda encontramos alunos com deficiência fora do espaço escolar devido a sua condição ou matriculados, mas permanecem excluído do processo de ensino aprendizagem (Pletsch, 2009; Mendes, 2010; Jannuzzi, 2012; Kassar, 2011).

A educação especial se consolidou no âmbito da educação com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a primeira instância educacional do governo federal, designada para atuar no planejamento e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas para a educação especial. A implantação das escolas e classes especiais na rede pública de ensino, junto ao ensino regular, propiciou a expansão do ensino especial, porém o CENESP foi instituído com a meta de mudar o cenário educacional da pessoa com deficiência, ou seja, propiciar melhorias nos serviços de ensino e ampliar o acesso às instituições, pois foram requeridas intervenções urgentes no campo do ensino e amparo a pessoa com deficiência (Mendes, 2010; Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2012).

Ao CENESP foi atribuída a competência de gerenciar a educação especial em todo o país; o regimento interno determina a organização e as diretrizes a serem executadas pela instância educacional, o que proporcionou uma ascensão no ensino especial. A criação deste órgão foi uma importante ação do poder público, assim como a elaboração do regimento, mas na prática houve poucas intervenções deste órgão no sentido de propiciar melhorias na área da educação especial (Pletsch, 2009; Jannuzzi, 2012).

A educação especial, seguindo a tendência mundial, define que o processo educacional da pessoa com deficiência seja realizado nas escolas e classes especiais. Por mais que essa alternativa represente uma importante conquista na luta pela educação desse alunado, é importante ressaltar que essa proposta não possibilitou o acesso ao ensino comum. As escolas e classes especiais atuavam na perspectiva da segregação, não valorizando as possibilidades de aprendizagem dos educandos, sendo assim, seguindo os preceitos internacionais, legitimaram a filosofia da Integração e Normalização no cenário educacional (Glat; Fernandes, 2005).

No Brasil, mudanças na área da educação especial ratificam a filosofia da normalização, instituindo o paradigma educacional denominado integração, o qual preconizava que a pessoa com deficiência deveria ser compreendida como um sujeito que tinha o direito de conviver no âmbito familiar, educacional e social, realizando as atividades assim como as pessoas da mesma idade e assumindo a sua cidadania na sociedade. No entanto, este paradigma demandava a capacitação dessas pessoas no contexto de vivência do cotidiano, objetivando prepará-las para atuar na sociedade de acordo com as suas possibilidades (Glat; Fernandes, 2005, Glat, 2007; Sampaio; Sampaio, 2009; Pletsch, 2009; Kassar, 2011).

No âmbito escolar, esse paradigma se efetivou com a filosofia da inserção destes educandos na escola comum, propiciando ao aluno com deficiência situações de aprendizagem contextualizadas com a proposta educacional, contudo as práticas pedagógicas visavam à preparação do aluno para realizar as atividades pedagógicas da sala de aula, como uma espécie de treinamento para habilitar o sujeito na execução de determinadas atividades. Neste contexto, as intervenções são centralizadas no indivíduo; a escola é o lócus da aprendizagem, deve executar a sua função ministrando o ensino para todos, portanto as necessidades educacionais destes alunos não são de responsabilidade da escola (Glat; Fernandes, 2005; Glat, 2007; Sampaio; Sampaio, 2009; Pletsch, 2009; Kassar, 2011).

A proposta de integração visava à inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar, mas não disponibilizava os suportes educacionais no âmbito educacional. O insucesso deste paradigma ocasionou na elaboração e implementação da proposta de educação inclusiva.

O cenário educacional na década de 1990 consolidou importantes iniciativas, como a participação do Brasil em importantes eventos internacionais que estabeleceram as orientações para a educação inclusiva, a publicação das diretrizes educacionais que preconizavam o papel da educação especial e as condições para a educação do público-alvo da educação especial, além da implementação do paradigma da educação inclusiva como princípio norteador da proposta educacional brasileira (Glat, 2007).

Em consonância com as pesquisas de Glat (2007), a educação inclusiva significa uma proposta educacional que veio reformular o papel da escola, preconiza a efetivação de ações no âmbito escolar que contemplem as singularidades dos alunos e exige mudanças na concepção de escolarização da pessoa com deficiência.

A qualidade do ensino perpassa pelas ações de todos os atores do processo educacional, portanto, reconhecer as questões pedagógicas como uma das principais metas da escola é essencial no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Dessa maneira, os gestores precisam entender a relevância da formação continuada no espaço escolar e organizar o calendário para promover estas ações de capacitação.

Nesta perspectiva, a Constituição Federal (CF) de 1988 enfatiza que a escola é um espaço de aprendizagem para todos os educandos, define quais são as atribuições e condições em que o processo educacional de todos os alunos deve ocorrer (Brasil, 1988). Portanto, o processo educacional da pessoa com deficiência está pautado no que preconiza a CF (Mendes, 2006; Mazzotta, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), estabeleceu as normas para a organização do processo educacional dos alunos no ensino comum, mas instituiu o contexto educacional que o aluno com deficiência pode frequentar: “preferencialmente na rede regular de ensino”; apontou a escola comum como o lócus da aprendizagem para todos, porém deixou evidente que poderá acontecer em outros contextos. A legislação propõe a organização do processo educacional, no entanto, apesar de apontar o ensino comum como possibilidade, permanece a ambiguidade sobre a instituição em que tais alunos devem estudar (Mendes, 2006; Mazzotta, 2011).

Em consonância com Sampaio e Sampaio (2009), salientamos que a educação inclusiva vem se consolidando no âmbito educacional brasileiro como uma conquista dos movimentos sociais que lutaram pela garantia dos direitos humanos. A proposta educacional propõe a escolarização de todos os alunos na escola comum, devendo ser um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento para todos os alunos, e deve propiciar um processo ensino aprendizagem que corresponda às necessidades educativas de todos os educandos, requisitando do sistema educacional uma atuação pedagógica que efetive o envolvimento, a colaboração e a promoção de todos de acordo com as suas especificidades.

Embora esta concepção de educação seja importante para o contexto atual, verificam-se lacunas na implementação e execução desta proposta, que demanda uma reestruturação do sistema escolar, uma vez que o compromisso com a efetivação da educação inclusiva é de todos,

mas o poder público possui uma parcela de atribuições significativa e precisa assumir o compromisso com a educação seguindo os preceitos legais.

As diretrizes educacionais e os marcos legais que asseguram os direitos da pessoa com deficiência em consonância com os movimentos sociais instituem o paradigma da educação inclusiva, que demanda do sistema educacional uma reestruturação da escola para atender as necessidades da proposta educacional vigente. Nessa direção, reformulações foram executadas para concretizar este projeto. No paradigma da educação inclusiva, o processo de escolarização dos alunos com deficiência passou a ocorrer na escola comum⁵ e a educação especial a atuar em parceria com as unidades de ensino, para, assim, propor intervenções no âmbito escolar que propiciassem ao aluno com deficiência alcançar êxito no processo ensino aprendizagem.

O atendimento educacional da pessoa com deficiência, mesmo com as deliberações, avançava lentamente, sem o devido empenho dos órgãos responsáveis. Observamos que esta prática não ficou no passado, atualmente possuímos diretrizes, recursos financeiros e ainda percebemos que o patamar em que se encontra não é o que está previsto no regimento.

A educação especial desempenhou um importante papel no avanço da escolarização da pessoa com deficiência, esta instância estabeleceu diretrizes para a organização do processo educacional do PAEE, implementou instituições, criou um órgão para coordenar a educação desta população. É importante evidenciar a sua contribuição neste processo: com as novas orientações, a educação especial integrou a política da educação inclusiva e passou atuar no âmbito escolar na perspectiva inclusiva. Na subseção a seguir o tema da discussão é a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

2.2 Educação especial na perspectiva da inclusão escolar

O processo educacional da pessoa com deficiência foi se constituindo gradativamente na sociedade em instituições especializadas. Assim, a educação especial se configurou como uma instância responsável por coordenar a organização dos atendimentos e serviços, atuou independente da escola comum, de modo que a autonomia na gestão do atendimento educacional demonstrou a existência de um sistema paralelo e segregado de ensino. No Brasil, a educação especial se consolidou como setor responsável pela escolarização das pessoas com deficiência por meio da elaboração de diretrizes para a organização dos atendimentos

⁵ Expressão utilizada para se referir à escola da educação básica.

educacionais e também de legislações específicas para assegurar os direitos dessas pessoas (Glat, 2000; 2007; Pletsch, 2009; Kassar, 2011).

Na perspectiva de reformular o papel da educação especial, em 1994, o Mec apresentou a Política Nacional de Educação Especial, estabelecendo as diretrizes para o atendimento educacional do aluno com deficiência na educação regular, e uma revisão conceitual dos termos utilizados com esse público (Brasil, 1994).

A educação especial se constituiu como educação especial com o foco na educação inclusiva a partir das seguintes legislações: a Constituição Federal do Brasil de 1988, que define como dever do Estado assegurar “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e a LDBEN nº 9394/96, “que regulamenta a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Mazzotta, 2011, p. 82, 95).

As mudanças na área educacional, nas últimas décadas, efetivaram um paradigma que estabeleceu novas concepções, objetivos e estratégias no sistema escolar. A educação especial, instância designada para coordenar a educação da pessoa com deficiência, foi requerida a reestruturar o seu papel de atividade institucionalizada. Assim, para a oferta de suporte e atendimento às escolas, a educação especial passou atuar em consonância com o ensino comum. A política de educação especial foi elaborada seguindo o paradigma da educação inclusiva, denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de acordo com essa premissa a definição e campo de atuação da educação especial sofreu reformulação (Brasil, 2008).

A proposta de educação inclusiva centraliza na escola as intervenções para o processo de escolarização da pessoa com deficiência, neste contexto, a educação especial na perspectiva inclusiva compreende as especificidades dos alunos, reconhecendo o potencial de aprendizagem dos mesmos (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), as atribuições da educação especial são reelaboradas segundo o paradigma da educação inclusiva. Esta proposta educacional inclui a educação especial no espaço escolar como uma assessoria no processo de escolarização dos alunos com deficiência – uma assistência educacional que visa ao pleno desenvolvimento dos educandos (Brasil, 2008).

As diretrizes desta política estabeleceram que a escola é o espaço de aprendizagem para todo o público-alvo da educação, salientando a importância de compreender os alunos com deficiência como sujeitos capazes para a aprendizagem escolar. Portanto, a proposta pedagógica

da escola deve contemplar as especificidades dos alunos, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. Diante disso, a educação especial torna-se promotora do processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, por articular em consonância com a escola comum o acesso, a permanência e o êxito educacional (Brasil, 2010).

A inclusão escolar ressalta a importância de todos os alunos compartilharem as experiências de aprendizagem no único espaço educacional, que a unidade escolar acolha todos os educandos acreditando no seu potencial de desenvolvimento, valorizando as suas especificidades, reconhecendo as necessidades de cada sujeito e propondo, no ambiente da sala de aula, uma prática pedagógica que oportunize o sucesso no processo ensino aprendizagem de todos os alunos. A inclusão escolar contribui para uma melhor qualidade não somente na área educacional, mas para mudanças no âmbito social.

O processo ensino aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é um desafio para a escola, no contexto atual, devido às concepções que se tem sobre a pessoa com deficiência intelectual. Neste contexto, é possível perceber as inúmeras deficiências pedagógicas no âmbito educacional que impedem o desenvolvimento do escolar com DI. Na prática pedagógica está implícita a concepção da deficiência intelectual como uma deficiência biológica, considerando-os indivíduos incapazes para a aprendizagem escolar e não uma condição biopsicossocial. No entanto, é possível garantir aos escolares com deficiência intelectual possibilidades de aprendizagem ilimitadas, por meio da compreensão da sua deficiência e de práticas pedagógicas inclusivas. Esta discussão é o tema da próxima seção.

3 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E INCLUSÃO ESCOLAR

As concepções equivocadas sobre a deficiência intelectual produzem algumas desvantagens para esses sujeitos. Observa-se, por exemplo, que a população demonstra desconhecimento em relação à condição da pessoa com deficiência intelectual e, com isso, demonstram algumas atitudes oriundas das representações construídas acerca dessa singularidade, pois compreendem as pessoas com DI como indivíduos incapazes e sem possibilidades para a aprendizagem escolar ou vida laboral.

Segundo Mata (2018, p. 352), “No mundo, cerca de 1,7 bilhões de pessoas possui deficiência. Quase 46 milhões (23,9%) da população brasileira foi acometida por algum tipo de deficiência. Deste total 2.617.025 (1,37%) da população são pessoas com deficiência intelectual [...]”, com base em dados do censo demográfico de 2010. Por meio dos dados do censo demográfico é possível identificar o percentual de pessoas com deficiência intelectual no país. Além disso, ter acesso a esses dados é importante, especialmente na formulação de políticas públicas para esse público.

O desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual também está relacionado com o apoio que recebe no meio social, familiar e escolar, quando se atua com esse sujeito, acreditando em suas potencialidades, o que favorece o seu desenvolvimento. As dificuldades impostas pela deficiência intelectual podem ser atenuadas mediante intervenções adequadas (Oliveira, 2018; Sousa, 2019b).

O termo deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deverá entrar em vigor em 2022, a DI é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas. Sua definição envolve diversos aspectos relacionados ao conceito de inteligência, devendo sempre ser analisada como componente da avaliação global do indivíduo. É identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos) (Brasil, 2020, p. 3).

O diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual, em algumas situações, ocorre por meio da percepção de evidências de déficit relacionado ao desenvolvimento do sujeito, que pode se manifestar antes da idade escolar ou no período escolar; essas características

identificadas são sintomas que sinalizam a necessidade de uma avaliação criteriosa, para comprovar ou descartar tais hipóteses. O diagnóstico é de extrema relevância para propiciar ao sujeito os apoios necessários e favorecer o seu desenvolvimento (Leite, 2022). Para Rezende (2019, p. 8), “O diagnóstico de deficiência intelectual deve ser feito sempre que atendidos os critérios A (Déficits em Funções Intelectuais), B (Déficits em Funções Adaptativas) e C (Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento)”.

Ainda não é possível afirmar quais as causas que ocasiona a deficiência intelectual para todos os casos diagnosticados, mas é plausível nomear algumas causas e indicar alguns fatores de risco que podem originar a deficiência intelectual. Os fatores de risco e causa pré-natais são situações que decorrem no período da gestação até o parto; os fatores de risco e causas perinatais são complicações que surgem no início do trabalho de parto e podem acontecer até o 30º dia de vida; e os fatores de risco e causas pós-natais ocorre desde o segundo mês de vida até a vida adulta. As desordens genéticas que envolvem alterações cromossômicas são identificadas com rapidez (Mata, 2018; Leite, 2022).

A DI é classificada em leve, moderada, severa e profunda, isso relacionado ao funcionamento intelectual de cada indivíduo, segundo American Psychiatry Association - APA (2014) o funcionamento adaptativo é o que é determinante com relação ao nível de apoio necessário para que esses sujeitos possam realizar diversas atividades. A DI foi percebida que sua condição seria melhorada com a percepção de suporte e não enxergando a mesma como deficiência estática, buscando a prestação de suporte (Leite, 2022, p. 758).

A deficiência intelectual traz alguns prejuízos para a pessoa na execução de atividades do cotidiano, nas atividades escolares e no lazer, tornando-se relevante realizar o diagnóstico para propor intervenções e apoios pertinentes. A Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), visando identificar o grau da DI para propor atendimentos apropriados, realizou a classificação em níveis e foram descritas conforme as especificidades de cada nível (Mata, 2018; Rezende, 2019; Leite, 2022).

A escola inclusiva é um espaço de construção do conhecimento para estudantes com deficiência intelectual, mas, para isso, é preciso que os professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas, organizem a elaboração e adequação de propostas curriculares, como suporte para enfrentar as limitações impostas pela condição da deficiência. Nessa perspectiva, torna-se importante buscar apoio nos cursos de formação que abordam as diferentes estratégias pedagógicas para a diversidade. Assim, é possível perceber as inúmeras deficiências pedagógicas no âmbito educacional que impedem o desenvolvimento do estudante com DI. Na

prática pedagógica está implícita a concepção da deficiência intelectual como uma deficiência biológica, como indivíduos incapazes para a aprendizagem escolar.

O processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência sempre foi objeto de estudo por teóricos e pesquisadores, tais como: Rosa (2017), Oliveira (2018), Sousa (2019b) e Leite (2022), que discutem as possibilidades de aprendizagem do educando com deficiência intelectual. Entretanto, as concepções da comunidade escolar perpassam os ranços do percurso histórico excludente e os estudantes com deficiência intelectual encontram dificuldades no processo educacional, não apresentando um desenvolvimento satisfatório. Apesar de pesquisas apontarem a necessidade de mudanças urgentes no ambiente escolar para reverter tal concepção, os educadores não percebem nos estudantes com DI capacidades cognitivas as quais convêm mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio em que vivem. A escolarização do estudante com DI foi/é marcada pela exclusão, a escola percebe nesses indivíduos apenas as suas limitações (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010; Oliveira, 2018; Mata, 2018; Sousa, 2019b; Leite, 2022).

As práticas pedagógicas adotadas nas escolas contribuem de forma parcial para a aprendizagem dos estudantes com DI, porquanto a forma como são apresentadas as atividades pedagógicas não contempla as necessidades destes educandos. As intervenções direcionadas precisam ser revistas;

Se, como apontamos anteriormente, assumirmos uma perspectiva humanizadora e histórica da deficiência intelectual, então, não há como manter as mesmas práticas educacionais. A nova forma de conceber a deficiência intelectual e o papel da escola na perspectiva inclusiva e no mundo contemporâneo interpõe esta exigência: transformar as práticas, pois somente assim será possível reconstruir a abordagem educacional do trabalho com a pessoa com deficiência numa proposta inclusiva (Oliveira, 2018, p. 45).

Sobre a capacidade desses estudantes aprenderem, Mazzotta (2011), destaca que no século XIX iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”, quando o médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um “idiota”, o denominado “selvagem de Aveyron”. Um dos precursores no processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, Edouard Séguin, por meio de suas pesquisas e estudos, constatou que é possível propiciar o desenvolvimento e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, divulgando as suas pesquisas entre 1846 e 1866 sobre o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual.

Depois de anos de trabalho, Séguin criticou uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e, a partir disso, desenvolveu sua proposta de ensino e suas ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual. Evidenciavam que todas essas pessoas, conforme as suas possibilidades, poderiam aprender (Rosa, 2017, p. 26).

O processo educacional da pessoa com deficiência intelectual teve início ainda no século XIX, com estudiosos que buscaram comprovar as aptidões das pessoas com deficiência em suas pesquisas. De acordo com Rosa (2017, p. 27), “em 1839, Séguin abriu a primeira escola do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual, onde desenvolveu um método de tratamento”; em 1846, Séguin apresentou sua pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência, ilustrada com vários exemplos de sua aplicação.

Os estudos de Rosa (2017) evidenciam que é possível proporcionar aos educandos com DI a aquisição da aprendizagem escolar, especialmente ao citar pesquisas sobre a escolarização das pessoas com DI. Porém, é possível constatar que nos dias atuais ainda existem educadores que desconhecem tais informações/teorias, e que para alguns professores esta afirmação soa como uma descoberta recente.

O processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva tem sido objeto de estudo das pesquisas científicas. Contudo, para efetivar as políticas e práticas pedagógicas de inclusão escolar é indispensável que as unidades de ensino propiciem aos escolares a efetiva participação, mediação e apropriação dos bens culturais e simbólicos acumulados historicamente. No entanto, só será plausível se ocorrerem mudanças no âmbito institucional, nas práticas e concepções dos educadores. É evidente a concepção que existe no ambiente escolar sobre deficiência como algo que impede e determina o desenvolvimento do indivíduo (Carvalho, 2004; Oliveira, 2018).

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida –, no qual se podem criar as possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção: como podemos criar possibilidades de desenvolvimento para estas pessoas e apreender suas dificuldades, olhando além dos fatores inerentes à condição biológica, como, também, aqueles provenientes das limitações do contexto social e histórico (Oliveira, 2018, p. 23).

As intervenções pedagógicas específicas para atender as especificidades dos alunos no ambiente escolar podem promover avanços e transformações significativas em suas funções cognitivas. A mediação pedagógica planejada para as peculiaridades dos educandos com DI e as situações de aprendizagens desafiadoras são indispensáveis para o progresso dos escolares.

A deficiência não deve ser desconsiderada, no entanto deve propiciar interações sociais positivas, situações de aprendizagem e mediações que permitam ao indivíduo avançar de uma condição no processo educacional e alcançar êxito nas atividades pedagógicas. Conforme Galery (2017), Oliveira (2018) e Sousa (2019b), as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência intelectual estão mais no âmbito da deficiência secundária⁶, a sua exclusão do ambiente cultural, a falta de mediação e intervenção no processo de aprendizagem, do que os limites impostos pela deficiência primária. Evidencia-se, então, a importância do meio social e o quanto a interação entre as crianças contribui para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (Galery, 2017; Oliveira, 2018; Sousa, 2019b).

A ação pedagógica no âmbito escolar deve contemplar as individualidades e o coletivo, mas a mediação pedagógica do estudante com DI precisa estar consoante com as peculiaridades dos mesmos, as estratégias devem ser planejadas para atender as expectativas de aprendizagem.

A prática educativa com os estudantes com DI requer da escola ações pedagógicas na perspectiva inclusiva, que valorizem o potencial do educando e promovam o sucesso acadêmico. Dessa forma, as estratégias pedagógicas precisam ser reformuladas para que uma mudança ocorra em sala de aula. Neste prisma, o processo formativo do professor é o tema discutido na quarta seção, a seguir.

⁶ Abordamos deficiência secundária na perspectiva de Oliveira (2018).

4 O PERCURSO FORMATIVO DO PROFESSOR

A formação de professor para a inclusão escolar é uma demanda do contexto educacional. Entende-se que este processo perpassa pela formação inicial e continuada, visto que no espaço escolar os professores encontram inúmeras barreiras no processo de escolarização dos alunos com deficiência, apontando para as lacunas da formação como um dos fatores para os entraves. Sendo assim, nesta seção iremos abordar a história da formação de professores no Brasil e a formação de professores para inclusão escolar.

A preparação do profissional da educação para atuar em sala de aula traz em seu histórico formativo algumas limitações; a busca pela qualidade da educação impulsiona a formação docente com vistas à aquisição de novos conhecimentos para reavaliar a sua prática educativa na sala de aula.

No processo educacional, o professor é o profissional que atua diretamente com o aluno e conduz todo o processo educativo em sala de aula, o que implica em um domínio de conhecimentos e estratégias para que a turma alcance as metas de aprendizagem. No entanto, o cotidiano educativo demanda reflexões da prática educativa e do desempenho dos alunos, o que reivindica do professor uma postura crítico-reflexiva. A formação de professores está estabelecida nas legislações educacionais brasileiras que orientam os processos formativos dos professores; a LDBEN/96 é um dos documentos que trata sobre a formação de professores, mas existem outras diretrizes que também enfatizam a relevância das formações.

O sistema educacional brasileiro é alvo de mudanças que objetivam ampliar o acesso e a qualidade da educação básica. Nessa premissa, a formação de professores é um dos elementos primordiais para assegurar o processo formativo dos escolares, conforme as diretrizes educacionais. Sendo assim, na subseção seguinte explanaremos a respeito das reflexões sobre a história da formação de professores no Brasil.

4.1 Reflexões sobre a história da formação de professores no Brasil

No Brasil, as discussões sobre a formação de professores emergem com a organização e implementação da instrução popular para toda a população – inicialmente a escola era privilégio da elite brasileira. A escolarização da camada popular ocorreu de forma gradual, com a implantação de poucas escolas públicas, no entanto as demandas de ordem econômica, social e política requisitaram do poder público mais investimento na área da educação na convergência com o aumento de escolas, de matrículas de alunos e de professores.

No intuito de atender as demandas da escolarização, o governo estabeleceu diversas formas de instrução formativa ao longo dos séculos. Neste contexto, surgem os desafios relacionados à formação de professores, as exigências do contexto educacional, o atendimento aos segmentos sociais até então excluídos do meio educacional, a diversidade regional e local, reverberando a relevância de uma efetiva formação.

Ainda segundo Pimenta (1997), as formações iniciais e continuada dos professores, desvinculadas do contexto educacional, têm demonstrado pouca eficiência para alterar a prática pedagógica no ambiente escolar, por não permitir que o professor reflita sobre o seu espaço de atuação pedagógica e sobre as suas reais necessidades. Quando não se associa a formação com o cotidiano do docente, as formações apenas divulgam informações, sem oportunizar uma mudança na prática pedagógica e sem contribuir para a qualificação profissional.

Nas palavras de Nóvoa (1999), a docência foi instituída, no país, por religiosos, de maneira elementar e não especializada, os quais desempenharam o ofício de professor na missão de catequizar a população nativa e os colonos; as congregações religiosas organizaram e implementaram ações de instrução específica da profissão docente. Portanto, a formação destes religiosos estava fundamentada na missão evangelizadora, uma vez que a sua principal formação era como padres, que também exerciam a função de professor e possuíam conhecimentos sobre a ação pedagógica.

Em seu texto, Saviani (2009, p. 143) afirma que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”. Nesse sentido, ao analisar o contexto de implementação e atuação dos professores no território brasileiro, nos últimos dois séculos, o autor organizou em seis períodos a história da formação de professores.

A formação de professores foi se constituindo em diferentes fases do processo educacional, em várias épocas ocorreram acontecimentos que foram consolidando esta prática formativa tão relevante para o sistema educacional, no entanto prevaleceu uma formação fundamentada em ações distantes da realidade escolar e não viabilizava uma ação-reflexão do espaço educacional. Em cada período foram identificadas algumas barreiras, sendo suprimidas por meio de leis, reformulações nos cursos de formação, mas, ainda assim, ao longo dos séculos, não foi possível reverter as lacunas que emergiram na formação docente.

Nesse prisma, as discussões ressaltam a importância de reformular os cursos de formação inicial e continuada, no que concerne à atuação pedagógica, pois existe um extremo entre a prática pedagógica e a teoria. Como mostram as análises de Gatti e Barreto (2009, p. 257), “a formação de professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática

e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos, com as mediações didáticas necessárias”. Conforme Vitaliano (2010, p. 63), “estes devem ser substituídos por formas que levem o professor a refletir e a identificar as teorias que subsidiam suas práticas”. Silva e Nunes (2021, p. 8) também analisam esta questão, “ao considerar que a formação inicial e continuada deve seguir no sentido de preparar os docentes com conhecimentos e condições didáticas para realizar as intervenções necessárias no seu espaço de atuação”.

Neste contexto, a formação de professores para a inclusão escolar não está devidamente contemplada, pois as discussões sobre inclusão escolar do aluno com deficiência ocorrem de forma aligeirada, a falta de reflexão sobre a escolarização deste público culmina na falta de conhecimento da proposta de inclusão escolar e, conseqüentemente, na manutenção de ações equivocadas no ambiente educacional. Com base nessas proposições, passamos a discutir, então, a formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.

4.2 Formação inicial e continuada de professores para inclusão escolar

A política de inclusão escolar, fundamentada nas diretrizes e legislações nacionais e internacionais, advoga por mudanças no sistema escolar, ao enfatizar que todos os sujeitos têm direito à educação. A escola tem o compromisso de atender as singularidades dos alunos, viabilizando oportunidades de ensino e aprendizagem segundo as especificidades dos estudantes, compreendendo que as barreiras que impedem os alunos com deficiência de alcançar o sucesso educacional estão centralizadas no âmbito educacional e não em limitações orgânicas (Stainback; Stainback, 1999; Vitaliano, 2010; Sousa, 2019a).

A inclusão escolar assegura a todos os educandos os mesmos direitos de aprendizagem, no entanto, a efetivação desta proposta é uma ação que requer intervenções do poder público em vários setores do âmbito educacional. Assim, corroboramos com as proposições de Bueno (1999), quando o autor afirma que a construção de um sistema educacional inclusivo demanda ações políticas de largo alcance, como financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino e melhorias das condições do trabalho docente. Neste momento, retomamos as contribuições de Vitaliano (2010), a fim de expressarmos melhor nossas concepções, porquanto enfatiza que a proposta de educação inclusiva ainda está em processo de consolidação no território brasileiro, a concretização desta política postula uma reestruturação do papel da escola.

Conforme apontado por Glat (2000), Glat e Nogueira (2003), Pletsch (2009), Vitaliano (2010) e Antunes e Glat (2011), as limitações que os professores experienciam no processo de escolarização dos alunos com deficiência estão associadas à formação inicial e continuada dos mesmos. Assim, a falta de estudo e discussão sobre o tema ou discussões superficiais que não incluem as vivências e os desafios dos professores tornam as formações deficitárias.

Nessa perspectiva, Pletsch (2009, p. 150) defende que, “no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”. Nesta direção, “percebemos a necessidade de planejar a construção do processo de formação de professores, de modo que, efetivamente as próximas gerações de professores se percebam responsáveis pela aprendizagem de todos e não somente daqueles que não apresentam deficiência” (Vitaliano, 2010, p. 56). As políticas públicas de formação de professores representam um marco importante na área educacional, o que propiciou a expansão da oferta de cursos, mas estas formações ainda não contemplaram as demandas das propostas de educação inclusiva. A oferta de formação inicial e continuada aligeirada, que não propõe reflexões sobre a inclusão no espaço escolar, pode promover a manutenção de práticas segregacionistas e excludentes.

Alguns cursos de licenciaturas oferecem aos discentes uma formação inicial, na qual as atividades acadêmicas são fragmentadas e não convergem entre si, a teoria e a prática não dialogam no espaço acadêmico e nem nas ações práticas do cotidiano escolar. Sendo assim, os futuros profissionais da educação chegam à escola sem uma formação adequada para atuar numa perspectiva inclusiva. Logo, percebe-se a relevância de uma avaliação das contribuições dos cursos de formação inicial de professores, para propor as reformas necessárias.

Vitaliano (2010) tece algumas ponderações em relação à inclusão escolar: uma vez que os cursos de licenciaturas são responsáveis por preparar os futuros educadores, devem fomentar ações acadêmicas e práticas para capacitar os professores, a fim de que eles possam compreender e assumir o processo educacional dos alunos com deficiência na sua ação didática, como no planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, os recursos pedagógicos, na organização da sala de aula e nas singularidades de cada aluno, assegurando o direito de aprendizagem de todos os alunos. Também enfatiza a falta de atuação do poder público, no que concerne à responsabilidade em oferecer condições necessárias, adequadas e suficientes para a efetivação deste processo, e a responsabilidade da direção e coordenação pedagógica em articular ações que culminem no sucesso do processo ensino aprendizagem e participação de todos os alunos (Vitaliano, 2010).

Alguns autores, como Gatti (2008), Guasselli (2017) e Silva e Nunes (2021), apontam, em seus estudos, que a ampliação e disponibilização de cursos de formação de professores, em todo o país, são resultado das políticas públicas educacionais. Dessa forma, enfatizam que o tema em questão deve estar nas pautas de discussões do sistema educacional, objetivando alcançar o que foi estabelecido nas diretrizes para os cursos de formações.

Gatti (2008) fornece contribuições no que se refere à formação de professor. Trata-se de uma pauta de âmbito mundial e as discussões estão centralizadas em atender e efetivar as atribuições da proposta de inclusão escolar, bem como responder às demandas do desempenho insatisfatório de uma parcela significativa de educandos. Nesse ínterim, o poder público mobiliza políticas públicas e ações políticas na intenção de efetivar reformas na formação dos professores, por serem os atores ou autores do processo de escolarização das novas gerações, embora não sejam os únicos responsáveis por este processo educacional, mas possuem uma importante participação.

A formação de professor para a inclusão escolar foi pauta de importantes eventos de âmbito mundial, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, que elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Esse documento enfatiza que a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, ressaltando a necessidade dos programas de capacitação em serviço.

Desse modo, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, em 1994, elaborou um documento que estabeleceu as orientações da educação das crianças e jovens com deficiência. Além disso, evidenciou como elemento indispensável na promoção das escolas inclusivas a preparação adequada de todo os profissionais da educação e destacou que as instituições de formação de professores devem priorizar a preparação de todos os professores, a fim de que possam responder às necessidades dos alunos com deficiência, convocando as universidades a propor formações que atendam os preceitos da inclusão escolar (Brito; Costa, 2018).

Observa-se que os documentos brasileiros estabelecem normas para a educação especial na educação básica, ressaltando a necessidade de assegurar os direitos educacionais dos alunos com deficiência e a garantia do atendimento educacional especializado, em relação à formação de professores. Guasselli (2014, p. 74) afirma que não “se percebe destaque às políticas de formação de professores como constitutivas, em torno das quais se organizam as políticas de educação especial nesta modalidade de ensino”.

Ao analisar o percurso das políticas públicas educacionais que nortearam a educação especial e inclusiva, percebe-se um expressivo avanço a partir dos anos 1990, em relação às legislações e diretrizes para a implementação da inclusão escolar e para a formação de professores na perspectiva inclusiva, segundo o ordenamento legal. A escolarização dos alunos com deficiência possui um direcionamento e organização, no entanto, em termos práticos, não é possível constatar esta estrutura no espaço escolar; a escola transita na direção oposta do que preconizam alguns destes documentos, a exemplo da Declaração de Salamanca, que propõe as normas para uma escola inclusiva.

A realidade das escolas brasileiras condiz parcialmente com as políticas públicas educacionais, pois existem divergências nesta questão. Diante disso, é primordial que se coloque em pauta a disparidade entre as legislações educacionais na perspectiva inclusiva e o contexto escolar, para que o poder público possa assumir o compromisso de executar o que determinam os documentos norteadores das propostas educacionais.

A proposta de inclusão exige o compromisso de vários setores da sociedade, mas o poder público detém uma maior responsabilidade neste processo, por ser o administrador dos recursos responsáveis pelo o funcionamento da instituição escolar. Sendo assim, corroboramos a afirmação de Oliveira, Fonseca e Reis (2018, p. 17), “o sistema educacional precisa se responsabilizar pelas políticas educacionais que propõe, o que está posto na legislação, mas ainda não se concretiza na prática das escolas”. As circunstâncias em que as escolas brasileiras estão funcionando demonstram que ainda precisamos avançar e conquistar outros patamares de qualidade de educação.

Oliveira, Fonseca e Reis (2018, p. 30) ainda esclarecem que “a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da Educação constitui um dos pilares fundamentais da atual política de Educação Inclusiva no Brasil”. As questões referentes à inclusão escolar são discutidas nos cursos de formação inicial e continuada, os quais abordam a pertinência de uma nova prática educativa, mas não estabelecem um diálogo entre a teoria e a práxis educacional, visto que não transpuseram para a ação pedagógica os referenciais teóricos. Se nas formações de professores o tema inclusão escolar está em pauta nas discussões, no cotidiano das escolas não são percebidas mudanças efetivas na atuação pedagógica do docente. O que está acontecendo? Quais mudanças precisamos implementar para que as formações atendam o que preconiza a legislação?

Nas palavras de Brito e Costa (2018), a formação e a qualificação do professor constituem elementos essenciais na efetivação da inclusão escolar, já que as pessoas com

deficiência enfrentam dificuldades de usufruírem dos seus direitos – por serem rotuladas, a estigmatização compromete o desenvolvimento educacional e social.

As pesquisas de Oliveira (2018, p. 76) apontam que “no contexto estudado evidencia-se a fragilidade da formação docente inicial e continuada para atuar com referenciais teóricos como aportes importantes para a definição do processo de avaliação e do planejamento”. O planejamento escolar direcionado aos estudantes com deficiência intelectual revela a intencionalidade dos professores sobre o processo educacional dos alunos com DI, a pauperização das atividades pedagógicas, a redução dos conteúdos e objetivos e a expectativa de aprendizagem.

De acordo com Toledo (2016, p. 70), “o despreparo para atuação com alunos com deficiência, assumido por professores demonstra carência de formação contínua na busca pela qualidade dos processos inclusivos – formação essa que pode contribuir para o êxito dos alunos e para maior satisfação profissional”. A forma como o professor atua na sala de aula, em algumas circunstâncias, revela uma segmentação entre a teoria e a prática nos cursos de formação, deixando-os inseguros para desenvolver a prática educativa com estes alunos. Dessa maneira, a formação continuada em serviço é uma oportunidade para o aperfeiçoamento profissional do educador.

Nas pesquisas de Bernardo (2016), os resultados do estudo revelaram que o processo de inclusão escolar encontra-se aquém dos parâmetros determinados nas legislações vigentes, que as lacunas pedagógicas permeiam a sala de aula e comprometem o processo ensino aprendizagem dos alunos PAEE e, em decorrência disto, percebe-se a fragilidade da formação docente para atuar na proposta inclusiva.

Uma das pesquisas de Pletsch, Araújo e Lima (2017) aponta que a carência de conhecimento, frente às demandas da inclusão de alunos com DI, compromete o desempenho acadêmico dos escolares com deficiência intelectual. Nesta conjuntura, a formação continuada de professores, cujo próprio educador é o pesquisador da sua própria prática, traz contribuições significativas para o ambiente escolar, assim como propicia melhoria da qualidade educacional. As autoras avaliaram o programa de formação continuada de professores em serviço de forma positiva, apontando como uma possibilidade para a efetivação da inclusão escolar.

O estudo de Lara (2017) constatou, de acordo com a concepção dos educadores, a importância de uma sólida formação continuada em serviço para o contexto escolar inclusivo, pois colabora com as transformações no ambiente escolar, sinalizando para mudanças que estão fundamentadas em uma educação inclusiva. A pesquisa no contexto espanhol trouxe contribuições significativas que possibilitaram ampliar os conhecimentos acerca do processo

de educação inclusiva. A expectativa de que a formação continuada contribua com a melhoria da qualidade da educação é uma realidade no contexto espanhol, assim como no Brasil, pois aponta para mudanças que contemplam a diversidade.

As pesquisas mostram as limitações da formação docente no contexto escolar inclusivo e salientam a importância da formação continuada de professores em serviço, visto ser uma oportunidade de discutir os problemas do cotidiano escolar, assim como conhecer uma fundamentação teórica consistente. Dessa forma, consiste em articular teoria e prática promovendo reflexão sobre o fazer pedagógico à luz das teorias, com vistas a um ensino de qualidade. Apesar de evidenciar a importância do professor no processo de inclusão, ele não é o único responsável pela implementação da proposta de educação inclusiva, embora seja um profissional fundamental na estruturação de novas formas de trabalho.

Apesar da política de educação inclusiva ser um marco no cenário educacional, pois preconiza novas práticas de ensino e propicia aos escolares com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento, assim como o reconhecimento das suas singularidades, esta não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, pois ainda prevalecem, em uma parcela significativa das escolas, práticas pedagógicas excludentes. Embora seja fundamental reconhecer alguns avanços educacionais, é preciso repensar o contexto escolar e assumir com responsabilidade a implementação da proposta de educação inclusiva.

Conforme as diretrizes das políticas públicas educacionais, a formação inicial de professores deve qualificar os docentes para atuar com a inclusão escolar, que demanda do profissional, conhecimentos didáticos-pedagógicos para identificar e eliminar as barreiras no processo educacional dos alunos com deficiência (Vitaliano; 2010; Guasselli, 2017; Brito; Costa, 2018; Oliveira; Fonseca; Reis, 2018).

Percebe-se que a formação inicial e continuada do professor é um importante mecanismo para uma prática educativa que assegure uma educação de qualidade para todos. No entanto, os dirigentes educacionais ainda não reconhecem a relevância da formação continuada em serviço, no ambiente escolar, para discutir as limitações da escola na perspectiva inclusiva.

A atual situação da formação docente é alvo de discussões e pesquisas no âmbito acadêmico. As análises do contexto atual apresentam dados que exigem atenção e ação para que as práticas pedagógicas em sala de aula respondam às especificidades dos alunos com deficiência. Neste sentido, a formação continuada sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência, para os professores que estão em exercício, torna-se uma alternativa que possibilita a qualificação do educador.

O processo de escolarização dos alunos com deficiência requer da escola uma nova postura, ou seja, reconhecer estes educandos como sujeitos capazes para a aprendizagem escolar e proporcionar ações pedagógicas para promover o desenvolvimento educacional. No entanto, os professores encontram dificuldades em atuar em sala de aula na perspectiva inclusiva. Nesta circunstância, a formação continuada em serviço é considerada uma possibilidade de qualificação que permite analisar os desafios da escola, as situações pedagógicas da sala de aula, o professor que atua em parceria com o formador; enfim, consiste em um estudo da sala de aula, que viabiliza a compreensão das adversidades.

Conforme aponta Guasselli (2017, p. 47), “cumpre registrar que muitos professores se deparam com pressupostos teóricos que não são significativamente compreendidos, o que os leva a negar um saber anterior sem que o novo saber esteja incorporado às suas concepções de ensinar e aprender”. Esta é uma realidade das escolas brasileiras, nas quais são disponibilizadas formações que não preparam o professor para efetivar a proposta educacional, devido à forma superficial como a temática é abordada, não reconhecendo os conhecimentos e as experiências dos professores nas discussões. Os educadores estão numa posição estratégica para a construção do conhecimento, mas as suas contribuições ainda não são devidamente valorizadas.

Brito e Costa (2018, p. 44), comentam que “O professor que busca qualificar-se desenvolve metodologias que contemplam o pleno desenvolvimento do educando, conciliando as concepções adquiridas na teoria e efetivando-as na sua prática”. As exigências e a complexidade do processo educacional requisitam do professor um domínio didático-pedagógico para exercer a docência na escola inclusiva, sendo necessário refletir sobre os avanços e as limitações. Nesse aspecto, a formação continuada é uma via que permite ao educador analisar a prática educativa, compreendendo a importância da qualificação contínua para atuação pedagógica.

Na atual conjuntura, a formação continuada é essencial para instrumentalizar o professor em relação à ação educativa, ampliar as discussões sobre as barreiras em sala de aula e buscar soluções para os desafios cotidianos. Portanto, torna-se necessário dialogar sobre a realidade de cada escola, analisar as políticas públicas educacionais, ter acesso às publicações científicas para compreender a proposta de inclusão escolar (Guasselli, 2017; Brito; Costa, 2018).

De acordo com Brito e Costa (2018 p. 43), “são incontáveis as competências e habilidades do professor inclusivo, o que reafirma que sua formação deve ser contínua, tendo em vista o quanto o seu papel é desafiador”. O aperfeiçoamento profissional é uma das principais características do professor inclusivo, a reflexão contínua sobre ação educativa. No espaço escolar o professor é o principal responsável pelo processo ensino aprendizagem dos

alunos, o que exige diversas habilidades e competências para gerir toda a atividade educacional, e isso demanda aperfeiçoamento contínuo.

A formação continuada em serviço busca responder aos anseios dos educadores quanto à prática educativa. Esta deve alicerçar a sua ação sobre a teoria, a prática e a experiência, a fim de encontrar as possíveis soluções para o contexto educacional. Nesta perspectiva, segundo Brito e Costa (2018 p. 20), “nota-se que, muitas vezes, o conceito da formação continuada se perde por não estar centrada nas necessidades do professor”. Quando as formações não trazem a realidade e as experiências dos professores para o debate, perdem o foco da formação continuada.

Dessa forma, alguns cursos intitulados formação continuada para professores não propiciam uma formação adequada, ao abordarem a proposta de inclusão escolar sem propiciar nenhuma vivência do contexto da sala de aula, sem vincular a teoria com a prática.

Assim, é importante refletir sobre as reais condições das escolas inclusivas, para adotar medidas que tornem as políticas públicas educacionais em ações efetivas. A formação continuada de professor para inclusão escolar é um importante elo na implementação da proposta, mas precisa da atuação eficiente do poder público, porquanto a escolarização dos alunos com deficiência é responsabilidade de todo o corpo docente; logo, todos precisam compreender a proposta educacional. No percurso formativo já avançamos muito, porém é indispensável que as formações iniciais e continuadas contemplem as exigências do processo educacional do público-alvo da educação especial.

Em consonância com Caramori (2014), a formação continuada tem como objetivo instrumentalizar o professor para reconhecer as barreiras que impedem o processo educacional dos alunos, elaborar em parceria com o educador estratégias de ensino e buscar soluções para as situações-problema de acordo com o contexto local e o que está disponível na escola – é importante que o cursista seja um participante ativo.

Para Fonseca (2021, p. 56), “a formação em serviço é um momento apropriado para a continuidade da formação profissional. Por meio de reflexões sobre a atuação, promove a ampliação da prática pedagógica baseada no processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional”. A formação em serviço permite ao professor buscar respostas para contribuir com o desenvolvimento educacional dos estudantes com DI.

Tassinari (2019, p. 49), por sua vez, destaca que “a formação continuada coopera sobremaneira para o incremento do conhecimento profissional do professor, expandindo as capacidades reflexivas sobre sua própria prática docente”. O desenvolvimento profissional

implica inovações na sala de aula, a organização pedagógica e a desmistificação de concepções ultrapassadas.

No espaço escolar, o professor administra a ação pedagógica embasada na experiência profissional e no conhecimento, no entanto o aperfeiçoamento constante se faz necessário para avaliar o processo educacional e reestruturar o planejamento por meio da ação-reflexão-ação.

A formação continuada em serviço implica propiciar aos professores a posição de participantes ativos e colaboradores, pois compreende um processo dinâmico, em que as demandas do contexto escolar direcionam as atividades. O objetivo do processo formativo é o desenvolvimento profissional, é propiciar os momentos de refletir sobre a prática docente a fim de aprender a compreender, identificar as situações que demandam ações específicas e a solicitar apoio da gestão (Mendes, 2021).

A formação continuada em serviço objetiva qualificar o professor para atuar no processo educacional dos alunos com DI conforme preconizam os princípios da inclusão escolar. Portanto, o sucesso no processo ensino aprendizagem dos alunos com DI ainda é uma realidade a ser concretizada.

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa foi elaborado um plano de trabalho. Desse modo, seguiremos para a quinta seção: *Caminhos do estudo*, que detalha o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

5 CAMINHOS DO ESTUDO

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico desenvolvido para a realização desta pesquisa, a trajetória adotada na escolha da abordagem para responder à questão de pesquisa e aos objetivos estabelecidos e, também, os procedimentos metodológicos que visam garantir êxito no processo de investigação científica e a legitimação desse processo.

Para a realização deste estudo optamos por uma pesquisa-ação colaborativa de abordagem qualitativa; a predileção por um estudo qualitativo ocorreu pela possibilidade de atuação do pesquisador no cenário estudado. Como afirma Yin (2016, p. 8), “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente decorre do estudo de um ambiente da vida real e seus participantes”. Portanto, esta abordagem permite ao pesquisador uma melhor interação com o contexto e os participantes da pesquisa, favorecendo a investigação científica.

Nessa mesma concepção, Ludke e André (1986) asseguram que a pesquisa, numa abordagem qualitativa, apresenta as seguintes características: as hipóteses são investigadas no lócus de origem, com a atuação direta do pesquisador, em contato com o objeto de estudo; o ambiente propicia uma coleta de dados significativos e variados, proporcionando ao pesquisador um olhar mais investigativo – nesta perspectiva a condução do desenvolvimento da atividade é o fator crucial; tem como meta apreender a “perspectiva dos participantes”, sua visão sobre as situações; a possibilidade da análise de dados seguir um processo indutivo.

A abordagem qualitativa desta pesquisa está embasada nos fundamentos da pesquisa-ação, por propiciar ao pesquisador analisar um determinado contexto em conjunto com os participantes do lócus a ser estudado. Conforme apontam Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p. 7), “[...] de estudar um problema de forma coletiva e reflexiva de modo que possibilite a busca de soluções e intervenções ao campo investigado e aos participantes envolvidos no processo de construção de novos conhecimentos”.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que associa teoria e prática e, após o diagnóstico, tem o objetivo de intervir e propor soluções para as situações-problema do cotidiano, com vistas a modificá-la. Trata-se de uma ação que envolve a participação do pesquisador como agente de mudança ou interventor e os membros ou parceiros interessados.

A Pesquisa-ação é conhecida como uma estratégia metodológica, um tipo de pesquisa que trabalha com uma ação, imbuída na resolução de um problema. É uma investigação prática que evidencia seus esforços, análises e reflexões na possível solução ou proposição de intervenção ao problema levantado pelo

pesquisador e participantes do contexto observado (Silva; Oliveira; Ataídes, 2021, p. 4).

A pesquisa-ação propõe a ação prática no contexto da situação problema, mas, baseada no conhecimento teórico, o pesquisador se envolve diretamente com a ação e com os participantes; ela se constitui em um processo colaborativo, propiciando reflexões, novas aprendizagens e a sugestão de propostas de soluções ou resolução da situação problema. Para Silva, Oliveira e Ataídes (2021, p. 7), a “Pesquisa-ação não significa somente descrição de um objeto, [...] mas apreender e compreender seus significados, sentidos e processos de construção, é um tipo de pesquisa que promove a interação e a troca de saberes, conduzindo, participantes e pesquisador, a um processo de reflexão constante sobre a ação [...]”, ao longo da investigação.

5.1 Aspectos éticos da pesquisa

A presente pesquisa seguiu todos os aspectos éticos de uma pesquisa que envolve seres humanos. Nesse sentido, enviamos à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA um ofício, com solicitação à apresentação do projeto, visando esclarecer os objetivos da pesquisa e a anuência para realização da mesma por meio da assinatura do Termo de Anuência (Anexo A). O Secretário de Educação da Secretaria Municipal de Educação recebeu uma cópia do projeto e, após análise, aprovou a realização da pesquisa. O projeto foi encaminhado para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O Parecer Consubstanciado do CEP de nº 5 311. 076 autorizando a realização da pesquisa (Anexo B) foi obtido em 24 de março de 2022, no qual encontram-se descritas todas as recomendações sobre a realização da pesquisa, as garantias para os participantes, riscos e benefícios da pesquisa.

Somente após análise e aprovação pelo o CEP, foi realizado o primeiro contato com a direção e coordenação das escolas que compõem o Círculo Escolar Integrado. Depois da apresentação da pesquisa e solicitação para realização do estudo na instituição de ensino, a direção e a coordenação da instituição aprovaram a realização da pesquisa e enviamos um termo de anuência para assinatura. Com o Termo de anuência da instituição – autorização para coleta de dados (Anexo C) assinado, a autorização foi concedida, assim como indicadas as escolas que atendessem os critérios estabelecidos e demonstrassem interesse em participar e o nome dos professores participantes. Após a autorização concedida, iniciamos as visitas às escolas para conversar com os professores, apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. Os professores

que aceitaram participar da pesquisa também foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa (TCLE – Apêndice A) e o Termo de Autorização para uso de Imagens e Depoimentos (Apêndice B). Somente após esses procedimentos iniciou-se a coleta de dados na unidade escolar. No TCLE consta que a identidade dos mesmos será mantida em sigilo, os dados e informações coletadas são confidenciais, os riscos e benefícios estão descritos, bem como as estratégias para minimizar tais prejuízos. No Termo de uso de imagens consta a ciência do participante quanto aos objetivos, riscos e benefícios de sua participação, além do local para autorização do uso de imagens, sons e depoimentos.

5.2 Local da produção dos dados

A pesquisa foi realizada no ano de 2022, de maio a dezembro, com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam com alunos com DI, no Círculo Escolar Integrado (CEI). A formação foi desenvolvida na sede do CEI, pois dos três participantes dois atuam nesse espaço, e por ser a única escola que possuíam espaço para ministrar o curso. A escolha pelo CEI justifica-se em virtude de atender os critérios adotados na pesquisa: ser uma escola do campo e atender alunos com DI.

5.3 Caracterização do Círculo Escolar Integrado

O Círculo Escolar Integrado é composto por quatro escolas vinculadas à Rede Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista, na Bahia. Essas escolas estão situadas na zona rural e atuam na modalidade Educação do Campo⁷ e Quilombola⁸.

A escola A é a sede, está situada em um distrito que está localizado a 12 km do centro de Vitória da Conquista-BA, possui pequenos estabelecimentos comerciais, posto de saúde, uma escola municipal de médio porte, que atende alunos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e uma escola estadual que funciona em um prédio alugado. É uma extensão de uma escola situada na zona urbana e atende os alunos do ensino médio, possui serviços de internet, linha telefônica,

⁷ Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas e destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

⁸ Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino instituída através da Resolução CNE/CEB nº 8 de 2012.

água encanada, transporte coletivo, coleta de lixo e outros serviços. A atividade econômica predominante é o cultivo de hortaliças e a fabricação de biscoitos de polvilho. Uma parcela dos moradores do distrito trabalha na zona urbana.

A estrutura física da escola compreende 11 salas de aula – mas possui três salas de aula alugadas, pela manhã funcionam duas turmas e à tarde três turmas –, secretaria, sala de professores, sala para a direção, sala de recursos multifuncionais, sala de leitura, cozinha ampla, um refeitório/auditório e nove banheiros, um para professores, um para os funcionários da escola, seis para os alunos e um na sala de recursos multifuncionais. É uma escola organizada, com uma boa estrutura e acessível.

O quadro de funcionários da escola é composto por 13 professores dos anos iniciais e 29 professores dos anos finais do ensino fundamental (efetivos e substitutos), uma professora da sala de recursos, cinco auxiliares de vida escolar, cinco pedagogos, uma diretora e duas vice-diretoras, duas coordenadoras, um secretário e uma auxiliar de secretaria, uma agente de leitura, três agentes de portarias, uma monitora de pátio, três merendeiras e cinco auxiliares de serviços gerais.

A escola B está situada em um povoado que está localizado a 24 Km do centro de Vitória da Conquista, sendo uma comunidade quilombola. Possui um posto de saúde, transporte particular, ônibus e van. A escola possui seis turmas, duas salas de aula – duas turmas estão em uma sala alugada –, sala de professor, cozinha, banheiros. Trabalham nessa escola três professores, um pedagogo, uma auxiliar de vida escolar, uma funcionária de serviços gerais.

A escola C encontra-se situada em um povoado que está localizado a 10 Km do centro de Vitória da Conquista, sendo, também, uma comunidade quilombola. Possui um posto de saúde, transporte coletivo e vans, água encanada, luz elétrica, coleta de lixo e serviço de internet. A escola possui duas salas de aula, cozinha, banheiros. Trabalham nessa escola duas professoras (uma professora trabalha 20 horas na escola A e 20 horas na escola C), um pedagogo, uma auxiliar de vida escolar, uma funcionária de serviços gerais.

As escolas estão situadas em povoados diferentes, a escola A atua na modalidade de educação do campo, oferece a educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e a EJA; as escolas B e C atuam na modalidade de educação quilombola, oferecem educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Não descreveremos a escola D, porque esta não está participando da pesquisa, em razão de não ter alunos com DI matriculados.

5.4 Alunos com deficiência matriculados no Círculo Escolar Integrado

O Círculo Escolar Integrado, em abril de 2022, possuía 1050 alunos matriculados nas quatro escolas que compõem o CEI, sendo 32 discentes com alguma deficiência, o que corresponde a 3,04% do total de estudantes. Destes 32 estudantes 18 pertencem ao gênero masculino, com variação da faixa etária de 04 a 19 anos; e 14 pertencem ao gênero feminino, com faixa etária de 04 a 21 anos. Desses 32 estudantes, 12 foram identificados com deficiência intelectual, estando seis estudantes com DI matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas do CEI; apenas uma escola do CEI não possui aluno com DI matriculado, mas atua com alunos com outras deficiências, cinco estudantes estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental e um está matriculado na EJA.

O Quadro 2, seguinte, apresenta os dados fornecidos pelo CEI sobre a quantidade e o tipo de deficiência dos escolares público-alvo da educação especial matriculados no CEI.

Quadro 2 - Tipo de deficiência dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no CEI

TIPO DE DEFICIÊNCIA	NÚMERO DE ALUNOS
Deficiência Intelectual	12
Paralisia Cerebral	05
Deficiência Física	02
Deficiência Auditiva	02
Deficiência Visual	02
TEA	06
Deficiência Múltipla	03
TOTAL	32

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes com deficiência intelectual encontram no espaço escolar algumas barreiras para terem acesso ao processo ensino aprendizagem; ao analisar os dados, percebe-se que os alunos com deficiência intelectual representam um quantitativo maior que as demais deficiências. Os estudos de Frederico e Laplane (2020) apontam semelhanças em relação ao número de alunos com deficiência intelectual, representa uma porcentagem maior sobre as outras deficiências no ambiente escolar. “No que se refere ao número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, em 2018, esse público representava 67,87% das matrículas de alunos com deficiência; assim, mais da metade do público-alvo da educação especial é declarada na categoria deficiência intelectual” (Frederico; Laplane, 2020, p. 473).

5.5 Participantes da pesquisa

O total de professores que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, no CEI, era de 19 professores, entre os quais cinco atuavam com os estudantes com DI. Entre os cinco professores que atuavam com alunos com DI, três aceitaram participar da pesquisa. Para seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios: a) independentemente de ter estudante com DI – por adesão – a partir do interesse do professor; b) estar atuando em sala de aula regular nos anos iniciais do ensino fundamental, com aluno com deficiência intelectual; c) aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do uso de Imagens e Depoimentos.

No CEI, cinco professores atuavam com os seis alunos com DI, uma professora atuava com duas alunas em duas escolas do CEI e os demais com apenas um aluno por turma. Participaram da pesquisa três professores; uma professora não participou por não conseguir conciliar as suas atividades pessoais com o curso e a outra não foi possível devido à organização da Atividade Complementar (AC), visto que a escola em que ela atuava possuía apenas um pedagogo que substituíva o professor no dia do planejamento escolar. Nessa escola havia duas professoras que atuavam com alunos com DI, apenas uma participou, no dia do curso o pedagogo atuava na sala desta professora, o que impossibilitou a participação da outra docente.

No decorrer da pesquisa, os professores participantes foram identificados pela letra P (indica Professor(a)), seguida do número de ordem das entrevistas, conforme o exemplo: **P1** - Professor(a) 01, **P2** e assim sucessivamente até o N final.

Com o propósito de conhecer o perfil de cada participante foi utilizado um questionário de identificação, entregue a cada participante para ser preenchido. O questionário foi composto das informações referentes: ao gênero, a faixa etária; carga horária de trabalho semanal, tempo de atuação em sala de aula, na rede municipal, escola que atua, número de alunos por sala de aula, a experiência docente com aluno com deficiência e a modalidade de ensino em que atuava.

Dos três docentes participantes, duas eram do gênero feminino e um do masculino e a faixa etária dos três variava de 41 a 50 anos. No que se refere à carga horária de trabalho semanal, percebe-se uma predominância na área da educação da jornada de 40 horas, como ficou evidente no perfil profissional dos participantes: dois professores lecionavam por 40 horas e um tinha carga horária de 20 horas semanais.

Quanto à formação, todos os docentes são graduados em Pedagogia e um possui outra graduação em Artes Cênicas. A experiência docente com estudante com deficiência variou de

1 a 13 anos e todos possuíam entre 1 e 2 alunos com DI na sala de aula. O Quadro 3 apresenta uma síntese da caracterização profissional dos três participantes.

Quadro 3 - Caracterização pessoal e profissional dos professores participantes

	Formação	Gênero	Idade	Carga horária	Experiência no magistério	Experiência com aluno com deficiência	Número de alunos com DI em 2022
P1	Artes Cênicas Pedagogia	M	42	20 horas	02 anos	01 ano	01 aluno
P2	Pedagogia	F	49	40 horas	17 anos	10 anos	01 aluno
P3	Pedagogia	F	49	40 horas	23 anos	13 anos	02 alunas

Fonte: Elaboração própria.

No processo de identificação profissional e pessoal dos professores algumas informações revelaram dados que despertam atenção no âmbito educacional. Entre os participantes da pesquisa observa-se a figura feminina com uma maior representação no espaço escolar, dos três participantes da pesquisa apenas um é do sexo masculino. As informações encontradas no contexto escolar relativo ao gênero também são evidenciadas nos estudos de Eugênio (2010) e de Gonçalves e Carvalho (2017), pois ressaltam que na profissão de professor nos anos iniciais do ensino fundamental prevalece um quantitativo maior de mulheres, indicando que a docência é uma profissão por excelência feminina. Apesar de termos 2 participantes do gênero feminino e um do masculino, os dados do número de docentes em outras escolas da rede municipal corroboram os estudos citados acima, enfatizando que o número de professoras que atuam nos anos iniciais é consideravelmente superior ao de professores.

Já em relação à faixa etária dos participantes, ficou entre quarenta e um e quarenta e oito anos. Levy, Nunes Sobrinho e Souza (2009) e Pereira, Teixeira e Lopes (2013) apresentam dados semelhantes em suas pesquisas sobre a faixa etária dos professores participantes.

Referente à carga horária de trabalho semanal percebe-se uma predominância na área da educação da jornada de 40 horas, como ficou evidente no perfil profissional dos participantes, 2 professores lecionavam por 40 horas e um tinha carga horária de 20 horas semanais. Pereira, Teixeira e Lopes (2013) confirmam dados semelhantes em suas pesquisas.

5.6 Materiais e equipamentos

Para a realização das entrevistas utilizamos um gravador de voz digital da marca TOMATE, modelo MT-556, com capacidade para 17.620 minutos de gravação, 8GB de

memória, assim como equipamentos necessários à realização de uma pesquisa: computador, impressora, tinta para impressora, papel ofício, calculadora, lápis, borracha, pasta, caderno e caneta.

5.7 Instrumentos de produção dos dados

Nesta pesquisa foram utilizados os instrumentos de produção de dados listados e descritos nos subtópicos seguintes.

5.7.1 Roteiro de mapeamento do contexto escolar

O Roteiro de mapeamento do contexto escolar teve por objetivo realizar um mapeamento do Círculo Escolar para conhecer o lócus da pesquisa onde atuam os participantes e coletar informações, tais como: nome da escola, endereço, ano de fundação, direção, turnos de funcionamento, modalidade de ensino oferecida, número de salas, número de professores, número total de alunos matriculados, números de alunos com deficiência matriculados (idade, gênero, tipo de deficiência, ano de matrícula na escola, módulo em que está matriculado/cursando, turno que frequenta) e o nome dos professores que atendem aos critérios de seleção dos participantes (Apêndice C).

5.7.2 Questionário de identificação pessoal e profissional para professores(as)

Com o objetivo de conhecer os participantes da pesquisa utilizamos um questionário contendo questões de identificação pessoal e profissional dos mesmos: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal (Apêndice D).

5.7.3 Roteiro de entrevista semiestruturada

O roteiro de entrevista utilizado seguiu as orientações de Manzini (2003, p.13), “e teve como função principal auxiliar a condução da entrevista, além de ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade”. Dessa maneira, foram realizadas as entrevistas com os professores do CEI que aceitaram participar da pesquisa com o intuito de analisar as concepções desses profissionais a respeito da política de inclusão escolar municipal e sobre a escolarização dos estudantes com

DI, bem como levantar questões importantes sobre os temas a serem desenvolvidos na formação (Apêndice E).

De acordo com Gil (2008), a entrevista possibilita ao pesquisador o acesso a uma vasta gama de informações de extrema relevância para o contexto investigado, caracterizando-se como uma das técnicas de coleta de dados de suma importância. Sendo assim, é o instrumento mais adequado para a produção de dados qualitativos.

5.7.4 Diário de campo

O Diário de campo foi utilizado para anotações das informações coletadas durante as visitas, reuniões e nos encontros formativos.

5.7.5 Instrumentos de avaliação do curso

Foram aplicados questionários/formulários aos participantes da pesquisa contendo aspectos sobre a contribuição da formação continuada em serviço e análise da prática pedagógica que foram elaborados no decorrer do desenvolvimento do curso (Apêndice F).

5.8 Procedimentos de produção dos dados

Nesta subseção estão descritos os procedimentos utilizados durante o percurso de produção dos dados. Esses procedimentos foram divididos em 8 etapas, conforme descrição no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Procedimentos utilizados durante o percurso de produção dos dados

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1	Elaboração do projeto e dos instrumentos de produção dos dados.
2	Apresentação do projeto ao secretário municipal de educação, visando anuência e posterior envio ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UESB para análise e aprovação.
3	Visita à escola sede do CEI para apresentar a pesquisa por meio de uma reunião com a direção e a coordenadora pedagógica, bem como realizar o mapeamento escolar.
4	Primeiro contato com os possíveis professores participantes, de forma individual, no horário da AC da escola.
5	Reunião on-line com os participantes para esclarecimentos da pesquisa. Encontro na escola para entrega do TCLE, termo de imagens e agendamento das entrevistas. Realização das entrevistas.

6	Transcrição e análise das entrevistas. Elaboração da formação.
7	A formação continuada – 10 encontros formativos de 4 horas aula.
8	Avaliação do curso e devolutiva dos dados construídos durante a formação.

Fonte: Elaboração própria.

5.8.1 A sistematização do curso

Para Mendes (2021, p. 42), “a formação continuada de professores constitui-se como um processo constante de aperfeiçoamento e saberes primordiais à atividade profissional, sendo realizada após a formação inicial e com o objetivo de subsidiar a qualidade educacional”. Nessa perspectiva, objetiva proporcionar ao professor a aquisição de conhecimentos visando à melhoria na prática pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Tassinari (2019, p. 49) “argumenta que a formação continuada coopera sobremaneira para o incremento do conhecimento profissional do professor, expandindo as capacidades reflexivas sobre sua própria prática docente”. O desenvolvimento profissional implica em inovações na sala de aula, a organização pedagógica e a desmistificação de concepções ultrapassadas.

No espaço escolar o professor administra a ação pedagógica embasada na experiência e no conhecimento profissional, no entanto o aperfeiçoamento constante torna-se necessário para avaliar o processo educacional e reestruturar o planejamento por meio da ação-reflexão-ação.

Nas palavras de Brito e Costa (2018), a formação e a qualificação do professor são alguns dos elementos essenciais na efetivação da inclusão escolar; as pessoas com deficiência enfrentam dificuldades de usufruírem dos seus direitos, por serem rotuladas a estigmatização compromete o desenvolvimento educacional e social.

Nesse sentido, durante as etapas de produção de dados elaboramos, implementamos e avaliamos o curso em três fases, visando a uma formação articulada com o saber docente e a parceria colaborativa entre os participantes, incluindo a pesquisadora. Para uma melhor visualização dessas etapas construímos o Quadro 5, adiante, contendo as fases do curso articuladas à pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados, conforme análise do conteúdo de Bardin (2021).

A análise do conteúdo de Bardin (2021, p. 40) foi escolhida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a fim de obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Quadro 5 - Fases do curso – análise, síntese e categorias

FASES DO CURSO E DA ANÁLISE DO CONTEÚDO	SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO	CATEGORIA DE ANÁLISE
<p>Pré-análise</p> <p>↓</p> <p>Elaboração do curso</p>	<p>Nessa fase, ocorreu a seleção dos participantes, a apresentação do projeto, dos objetivos do curso, assinatura do TCLE, aplicação do questionário pessoal e profissional, as entrevistas individuais e as anotações em diário de campo a partir da escuta ativa da pesquisadora. Para elaboração do curso se fez necessário escutar, por meio de entrevista semiestruturada, os docentes participantes sobre os desafios e perspectivas da inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, visando identificar as principais dificuldades e desafios para atuar com estudantes com DI, refletir sobre a forma como percebem a inclusão escolar, os apoios da rede de ensino da qual fazem parte e as Leis que respaldam todo esse processo.</p> <p>Durante as entrevistas, os participantes descreveram a falta de apoio da rede de ensino, de formação continuada, de materiais e recursos pedagógico adequados. Nessa fase, o curso foi elaborado com temas relevantes e com atividades que dialogaram sobre o processo de escolarização dos alunos com DI e capacitaram os professores para desenvolverem ações educativas inclusivas no espaço escolar.</p>	<p>Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual</p>
<p>Exploração do material</p> <p>↓</p> <p>Implementação do curso</p>	<p>Transcrição e análise das entrevistas a partir da busca teórica para respaldar os relatos dos professores. O curso foi implementado na modalidade presencial e on-line, o conteúdo foi dividido em 10 encontros formativos, totalizando 40 horas de formação continuada. Os artigos para discussão foram disponibilizados aos participantes a cada encontro. A participação dos cursistas ocorreu durante a jornada diária de trabalho, no ambiente escolar e on-line, com a autorização da direção escolar. Os temas abordados foram associados à teoria e a prática pedagógica, a partir da problematização de situações reais do espaço escolar, da reflexão-ação-reflexão da prática cotidiana. O principal objetivo do curso foi propiciar o diálogo entre a teoria da educação especial e inclusiva vinculado à prática docente com as experiências vivenciadas no contexto educacional. A intenção foi enriquecer o processo formativo, ampliar as reflexões sobre a prática pedagógica no ambiente escolar, com vistas à qualificação profissional e sua atuação em consonância com os fundamentos e princípios da proposta de Educação Inclusiva. O curso foi pautado em uma concepção pedagógica que concebe o diálogo, a cooperação e a colaboração como fatores fundamentais para a produção do conhecimento, a partir das seguintes estratégias: Leituras dialogadas dos textos; Explicação expositiva, dialogada e participativa; Atividades em grupo; Dinâmicas.</p>	<p>O curso de formação continuada para atuar com alunos com deficiência intelectual</p>

<p>Interpretação dos dados</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Avaliação do curso</p>	<p>O processo de avaliação desta formação foi proposto com base no princípio da avaliação emancipatória que valoriza a participação ativa dos cursistas e prioriza alguns fatores, como: participação, interação, assiduidade, reflexões, relevância das contribuições e a autoavaliação no decorrer do curso. A avaliação ocorreu por meio da participação e realização das atividades propostas e, análise da prática pedagógica no contexto da sala de aula, estabelecendo uma relação antes e depois do curso, por meio de aplicação de avaliação com as turmas dos professores participantes.</p> <p>Ao final de cada encontro formativo os participantes realizaram uma avaliação por meio de um formulário on-line e no final do curso realizaram uma avaliação geral. Em relação à frequência, para obtenção do certificado, o cursista deveria ter alcançado 75% de frequência e executado as atividades propostas durante o curso.</p>	<p>Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores e estudantes com</p> <p style="text-align: center;">DI</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

5.9 Procedimentos de análise dos dados

Visando à sistematização das informações, utilizamos como referência a problematização e os objetivos da pesquisa para direcionar a definição das categorias de análise. Prosseguimos com a leitura do material produzido, definimos os temas, estabelecemos as categorias e, com as informações organizadas, iniciamos os procedimentos de análise das categorias com base na análise de conteúdo de Bardin (2021).

Os dados reunidos durante as três fases do curso foram vinculados às fases da análise do conteúdo: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. Os temas que constituíram as categorias de análise estabeleceram-se com base nos objetivos do estudo, conforme descrição presente no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Os temas base para as categorias de análise conforme os objetivos do estudo

OBJETIVOS DO ESTUDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>- Elaborar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar com base nos relatos dos professores participantes sobre a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual - Falta de apoio e de formação continuada na rede de ensino - Falta de material/recurso pedagógico adequado • Os estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar - Atuação docente e o papel do professor no contexto escolar - Interação entre os estudantes com e sem deficiência no contexto escolar - Planejamento didático pedagógico para os estudantes com DI no contexto escolar - Avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar
<p>- Implementar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar com base nas principais dificuldades dos professores participantes para atuar com estudantes com Deficiência Intelectual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O curso de formação continuada para atuar com alunos com deficiência intelectual
<p>- Avaliar as contribuições de um curso de formação continuada sobre inclusão escolar, em termos de ampliação da formação pedagógica, para os professores participantes que atuam com estudantes com Deficiência intelectual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores e estudantes com DI

	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação da contribuição formação continuada em serviço na própria escola- Contribuição do curso de formação na prática pedagógica em sala de aula: percepção em relação ao estudante com deficiência intelectual, inclusão escolar e planejamento pedagógico- Avaliação do desenvolvimento do curso.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

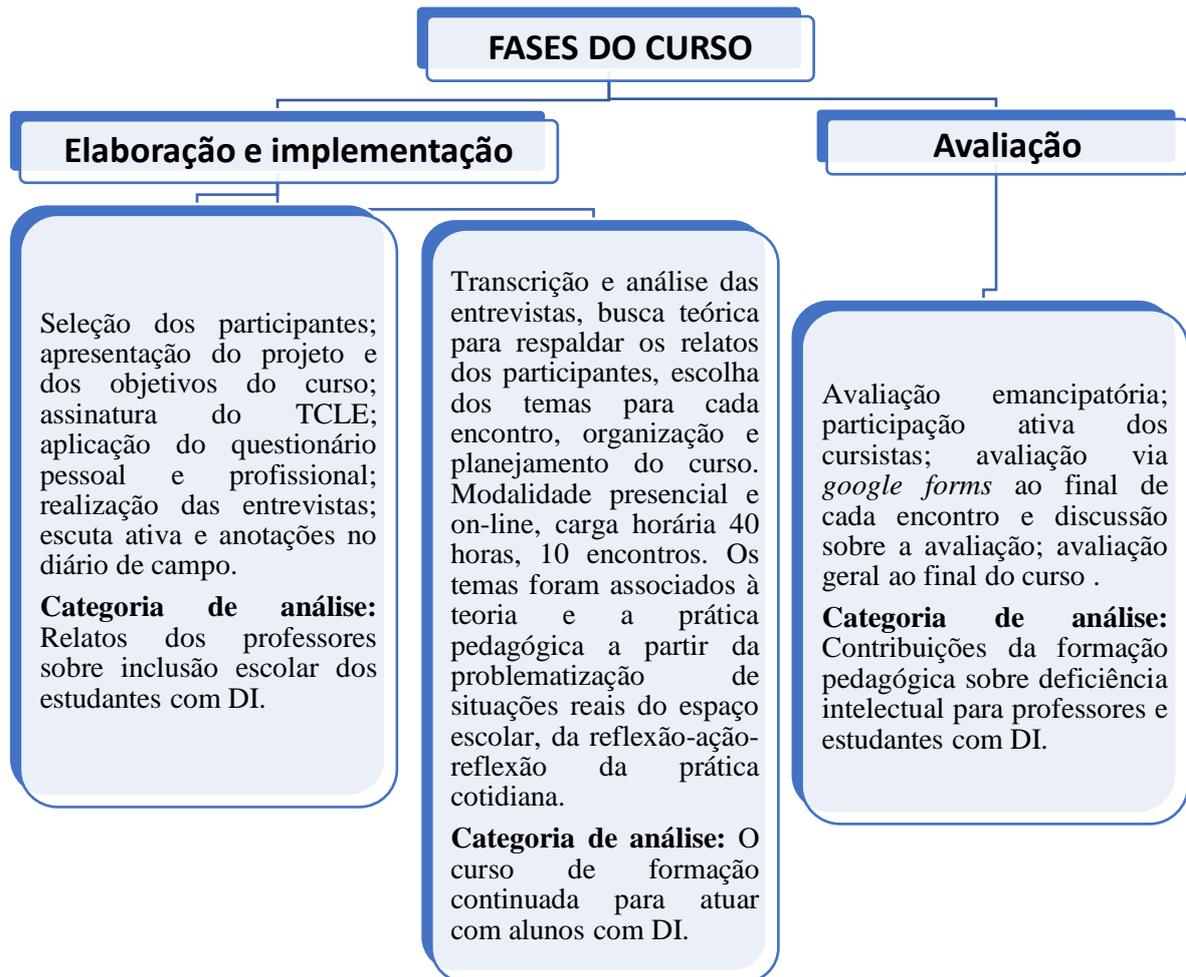
Para reunir essas categorias elaboramos a sexta seção: *Formação Continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, onde constam as categorias e subcategorias com a análise dos resultados e discussões teóricas.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando que os dados produzidos no processo investigativo da pesquisa foram coletados por meio da entrevista semiestruturada, do diário de campo, das sessões formativas e da avaliação dos participantes, retomamos a questão de pesquisa: *de que forma um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Círculo Escolar Integrado, poderia contribuir com a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual matriculados nessas escolas?* O objetivo geral foi analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam no Círculo Escolar Integrado. Com base na questão de pesquisa e objetivos, montamos as fases do curso: Elaboração, Implementação e Avaliação.

Para iniciarmos esta seção elaboramos uma síntese do Quadro 5, descrito na metodologia deste texto, onde constam as fases do curso apresentado, na Figura 1, adiante.

Figura 1 - Fases do curso: Elaboração, Implementação e Avaliação



Fonte: Elaboração própria.

A seguir estão descritas as análises e discussões de cada categoria à luz da literatura sobre o tema e com base na análise do conteúdo. Os relatos dos três professores participantes e os trechos do diário de campo da pesquisadora estão em itálico, com recuo de 4 cm e entre aspas, conforme orientações de Manzini (2003), para que sejam distinguidos das citações diretas.

6.1 Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual

Neste subitem iremos discutir sobre os relatos dos professores participantes da pesquisa a respeito da inclusão escolar dos estudantes com DI, apresentando as subcategorias elencadas com base nessa categoria, conforme detalha o Quadro 7, adiante.

Quadro 7 - Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual

CATEGORIA E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Relatos dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual <ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoio e de formação continuada na rede de ensino - Falta de material/recurso pedagógico adequado

Fonte: Elaboração própria.

Nos relatos dos professores participantes, a inclusão escolar, em termos de ampliação da matrícula, é uma realidade nas escolas, embora os documentos apresentem uma política que ainda não se consolidou no âmbito escolar. Ressaltaram que vivemos, até então, o período da integração nas escolas comuns e que a inclusão escolar ainda está apenas nas Leis, Decretos e Resoluções.

A inclusão é fundamental. Só que eu acho que ela ainda está muito longe do que está no plano. [...] no papel, já se fala em educação inclusiva, mas o que a gente tem, na verdade é algo mais próximo da educação integrada, querendo ir para inclusão. As pessoas estão lá dentro, mas elas não estão incluídas de verdade ainda (P1).

Mediante as leis, o amparo desse direito do aluno mudou muito socialmente. [...] Na forma da lei, mas na prática, na sala de aula, o ambiente escolar que o aluno com deficiência está, ainda tem muita dificuldade (P2).

Concordamos com esses relatos, pois entendemos que as políticas públicas de educação inclusiva são indispensáveis para a efetivação dessa proposta, no entanto, apenas as diretrizes não são suficientes para efetivação da educação inclusiva. Precisamos de compromisso das esferas administrativas, da sociedade e das famílias. Nesse sentido, os professores participantes relataram sobre alguns fatores que impedem o andamento da proposta de inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar e destacaram os que mais prejudicam a sua efetividade na escola: falta de apoio e de formação continuada e falta de material/recurso pedagógico adequado para trabalhar com o estudante com DI.

6.1.1 Falta de apoio e de formação na rede de ensino

Para Mazzotta (2011, p. 11), “o sentido atribuído à inclusão escolar é, ainda hoje, muitas vezes, o da assistência e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”. A lentidão da inclusão escolar nas últimas décadas foi tema de diversas pesquisas

que buscaram compreender os fatores que impediam o avanço dessa proposta. Um dos fatores apontados pelo estudo de Lago (2010), desenvolvido com professores da mesma rede de ensino dos participantes desta pesquisa, foi a falta de apoio da SMED em relação à efetivação da inclusão escolar.

Os professores afirmaram não contar com o apoio da SMED nas questões escolares e como se sentem no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual:

Desde que entrei na rede há um ano, não fiquei sabendo de nenhum curso. A única coisa que a gente tem, para não dizer que não tem nada, é um adicional, é um recurso financeiro⁹ (P1).

Acho que a Secretaria de Educação não cumpre a parte dela, que é propiciar uma formação complementar. [...] A falta de um material previamente adaptado, que eu acho que poderia facilitar muito. A falta de uma forma de apoio da Secretaria no sentido de formações para que a gente pudesse trabalhar com essas crianças (P2).

Não participei de nenhuma formação da SMED voltada para inclusão escolar¹⁰. A SMED não oferece suporte e nem formação continuada (P3).

Tanto os participantes de Lago (2010) quanto os que participaram deste estudo salientaram a necessidade de uma parceria mais eficiente com a equipe da educação especial da SMED para efetivar as práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e na escola. A SMED poderia estabelecer parcerias com outros órgãos e instituições para efetivar melhoria da qualidade da educação, com a disponibilização de profissionais, a oferta de cursos e oficinas para confecções de materiais. Os professores participantes afirmaram que a SMED pouco contribui com a inclusão escolar dos alunos com deficiência e que geralmente traz apenas algumas informações, mas não demonstra empenho em mudar a realidade, mesmo possuindo um núcleo de educação especial.

De acordo com os professores participantes, a SMED possui um núcleo específico para atender as demandas da educação especial, no entanto falta um diálogo com as escolas. O apoio do núcleo da educação para a rede municipal ainda é ínfimo, a equipe é reduzida, o que não contempla as escolas que precisam de suporte para enfrentar os desafios impostos pela diversidade.

⁹ Um incentivo de 10%, denominado incentivo da educação especial, para os professores que atuam com alunos com deficiência.

¹⁰ Ao enfatizar que não participou de nenhuma formação da SMED voltada para a inclusão escolar, a participante afirmou que não participou de capacitação sobre inclusão escolar para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental oferecida pela SMED.

Relataram, ainda, que refletir sobre os desafios no contexto escolar propicia ao professor um posicionamento em busca de soluções para as demandas e o desenvolvimento educacional dos alunos, o que proporciona identificação das lacunas que estão impedindo o sucesso acadêmico do aluno com deficiência em sala de aula.

A formação é muito importante! O professor em sala de aula, hoje, ele precisa estar preparado para esse desafio, para poder lidar, conhecer o aluno, conhecer as limitações desse aluno, conhecer o que ela já consegue fazer, o que ele não consegue, conhecer assim o desenvolvimento dele, as habilidades, precisa ter um comprometimento do professor, uma dedicação, um tempo para que seja feito isso, para que esse aluno, ele não seja só colocado em sala de aula de qualquer forma (P2).

Neste contexto, a formação fragilizada de uma parcela significativa dos professores que atuam nas unidades de ensino, associada à carência de uma formação baseada nos princípios da educação na perspectiva inclusiva, representam fatores que contribuem para a não efetivação da Política da Educação Inclusiva no ambiente escolar.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluídos aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Mantoan; Prieto, 2006, p. 57).

No cotidiano escolar, são perceptíveis as práticas pedagógicas excludentes que denunciam a necessidade de mudanças urgentes nas instituições educacionais. Portanto, a formação de professores é um fator indispensável no avanço da proposta da educação inclusiva (Gomes; Costa; Dantas, 2020).

A partir da análise dessa subcategoria elegemos os temas do 1º e 2º encontro formativo: Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência; Marcos políticos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e deficiência intelectual: conceitos e definições, para que fosse possível retomar as concepções dos professores participantes sobre a ampliação da matrícula, a falta de efetivação na prática e a reflexão sobre o papel da rede de ensino em que atuam.

6.1.2 Falta de material/recurso pedagógico adequado

Ao abordar sobre a disponibilização de recursos didáticos para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, os professores afirmaram não receber nenhum recurso da escola para a sala de aula e que utilizam o material da sala de recursos multifuncionais quando necessário. Relataram que a falta de recursos didáticos dificulta o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência.

O material muitas vezes não é adequado, não tenho material diferente para alunos com DI. [...] Eu tenho o meu desafio de criar de alguma forma sem ter uma formação para tal, uma adaptação para aquela atividade, quando há possibilidade para isso. Ou em inventar ou criar estratégias para atender aquele aluno enquanto estou seguindo, com a aula com os demais. No começo também foi o fato de não saber lidar (P1).

A gente como professor que recebe o aluno com deficiência é que tem que planejar os recursos didáticos (P2).

Ainda não recebi nenhum material específico para os alunos com deficiência intelectual, assim como não participei de nenhum curso sobre inclusão¹¹ (P3).

Essa falta de recursos apontada pelos participantes contradiz o paradigma da educação inclusiva e da educação especial, pois esses recursos didáticos pedagógicos estão compreendidos num conjunto de ações desenvolvidas no ambiente escolar em benefício do aluno com deficiência. Este não deve ter apenas a garantia de acesso e permanência, mas também o direito ao processo ensino aprendizagem para que possa vivenciar a sua identidade sem discriminação, com recursos que contemplem as suas especificidades e favoreçam o seu desenvolvimento. Assim, a educação especial passa a atuar de forma articulada com o ensino regular, propondo ações pedagógicas e sociais por meio de recursos pedagógicos que incluam o currículo escolar, os registros qualitativos, os relatórios com o acompanhamento das aquisições acadêmicas e as oportunidades de recreação, lazer e esporte (Mittler, 2003; Carvalho, 2009; Sousa, 2019b).

Visando discutir essa subcategoria, elaboramos o tema que foi discutido no 6º encontro: Estratégias Pedagógicas na escolarização do aluno com DI.

¹¹ A professora afirma que a SMED não disponibiliza formações específicas para a escolarização dos alunos com deficiência.

6.2 Os estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar

Neste subitem discutiremos a percepção dos professores participantes sobre os estudantes com DI no contexto escolar e as subcategorias elencadas dessa categoria, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - A percepção dos professores participantes sobre os estudantes com DI no contexto escolar e as subcategorias elencadas dessa categoria

CATEGORIA E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Os estudantes com deficiência intelectual no contexto escolar <ul style="list-style-type: none"> - Atuação docente e o papel do professor no contexto escolar - Interação entre os estudantes com e sem deficiência no contexto escolar - Planejamento didático pedagógico para os estudantes com DI no contexto escolar - Avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar

Fonte: Elaboração própria.

A inclusão escolar propõe mudanças no cenário educacional, o que exige desse ambiente de ensino reflexões sobre a ação educativa. Os desafios que surgem no processo educacional da pessoa com deficiência em sala de aula evidenciam a necessidade de novas estratégias pedagógicas para eliminação das barreiras excludentes que emergem na escola.

Nessa perspectiva, a educação especial deixa de ser compreendida, erroneamente, como uma forma de educação substitutiva à educação regular e passa a ser vista no contexto escolar como um conjunto de recursos de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, que promovem a organização e orientações dos serviços educacionais na escola comum direcionados aos alunos com deficiência. O trabalho pedagógico em sala de aula demanda a utilização de metodologias, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para favorecer o processo ensino aprendizagem (Sousa, 2019a; Lago; Tartuci, 2020).

6.2.1 Atuação docente e o papel do professor no contexto escolar

Segundo os professores participantes, a atuação docente contribui com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e, embora reconheçam algumas limitações neste percurso, salientam a importância do acesso e permanência desses alunos na escola. Contudo, a falta de apoio é um fator que evidencia algumas dificuldades vivenciadas em sala de aula, tanto pelo estudante com deficiência quanto pelo professor.

Todos os participantes consideram que eles têm um papel importante no processo de escolarização/inclusão do estudante com deficiência intelectual, pois estão em contato com os alunos, e como professores são responsáveis pela aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes. Os professores desempenham uma importante missão no contexto escolar, pois são agentes indispensáveis no processo ensino aprendizagem, na mediação do conhecimento.

Ao abordar a atuação do professor no ambiente escolar com o aluno com DI, os professores reconheceram algumas limitações em sua atuação que não colaboram com o desenvolvimento do aluno. Essas limitações poderiam ser minimizadas por meio de formação continuada.

P1 argumenta que poderia contribuir mais se tivesse um direcionamento por parte da rede de ensino e da escola.

Acredito que contribuo menos do que poderia [...] se houvesse um direcionamento mais específico. [...] Falta de preparo para saber como receber, como direcionar e como adaptar atividades [...] Falta de material adaptado (P1).

P2, por sua vez, relata que deveriam trabalhar o aspecto da aceitação dos alunos com deficiência na sala de aula.

A interação, a socialização em sala de aula, aceitação deles em grupo dentro da sala de aula, a gente deve trabalhar em questão disso (P2).

P3 argumenta que a dificuldade se encontra no fato de conseguirem trazer o aluno com DI para sala de aula e que estando na sala eles conseguem contribuir.

Bom, eu acho que a gente acaba ajudando um pouco, no nosso dia a dia. Quando eles estão na sala. Quando a gente consegue trazer eles mesmos para a sala, participar de atividade com colegas. Então, a gente acaba contribuindo para isso (P3).

Algumas pesquisas, como as de Lago (2014), Oliveira (2018), Sousa (2019b), Lago e Tartuci (2020), apontam que muitos estudantes com deficiência intelectual avançam de maneira morosa em seu processo ensino aprendizagem, devido à concepção equivocada dos docentes e gestores escolares sobre a condição do educando, percebe-se que a proposta educacional está desatualizada para atender as reais necessidades deste público atual.

6.2.2 Interação entre os estudantes com e sem deficiência no contexto escolar

Sobre a interação dos estudantes com e sem deficiência no contexto da escola, os professores participantes relataram que a interação entre os alunos ocorre de forma tranquila, alguns demonstram mais empatia e se dispõem a ajudar nas atividades escolares, mas outros fazem alguns comentários que podem soar ofensivos e demandam do professor uma orientação sobre aquele episódio.

No caso desse aluno, não há uma distinção assim. [...] Em alguns momentos, percebi um princípio de possibilidade de bullying, mas fui manejando para aquilo não acontecer (P1).

Eu percebi uma interação dele com o brincar. Fora do ambiente da sala de aula, percebi que eles têm mais envolvimento. Parece que eles se entendem mais de brincar como uma forma assim deles interagirem (P2).

Os colegas são muito solícitos com ela, não tinha essa questão de preconceito. [...] Os meninos todos querem ajudar a colega, fazer as atividades, querem empurrar a cadeira de rodas (P3).

Em relação ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, os participantes argumentaram que sempre buscam apoio de outros alunos da sala para acompanhar os estudantes com DI.

Em sala de aula tem uma prima do aluno com deficiência e, em alguns momentos, eu tento dar um jeito de ele ficar com a prima para que ela faça esse movimento de auxiliá-lo nas atividades. Também costumo trabalhar com eles em grupo e procuro direcionar para ter alguém que tem paciência para auxiliar (P1).

Verificamos, nas narrativas dos professores, durante a fase de elaboração e implementação do curso, relatos sobre atos de discriminação e preconceito na sala de aula e no espaço escolar, incluindo situações constrangedoras e que não sabiam como agir. Nesse momento do curso, incentivamos as discussões sobre possíveis intervenções e, de forma colaborativa, elencamos algumas estratégias: para a aula, no momento do ato, conversar com a turma sobre o assunto, conversar com a gestão da escola, com os familiares dos colegas que discriminaram o estudante com deficiência.

Já percebemos sim, pais com atitudes discriminatórias, preconceituosa e as crianças, algumas falas como: fulano está doído, está solto na rua. Eu chamei,

conversei. E expliquei pra ele ter respeito, entender, mas a gente percebe, talvez por falta de conhecimento, sensibilidade das pessoas e dos pais (P2).

Para trabalhar esse aspecto da interação entre os alunos com e sem deficiência, tanto no contexto da sala de aula quanto da escola, buscamos, durante todos os encontros, abordar dentro das temáticas as questões de exclusão, preconceito e violência que perpassaram/perpassam todo o contexto histórico dessas pessoas. Assim, trabalhamos os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão de maneira não linear, pois os “ranços” dos três primeiros paradigmas convivem de “mãos dadas” com a inclusão e, por isso, a efetivação da inclusão escolar e os direitos das pessoas com deficiência precisam ser debatidos o tempo todo dentro das escolas e na sociedade.

6.2.3 Planejamento didático pedagógico para os estudantes com DI no contexto escolar

Quanto ao planejamento didático pedagógico, os professores participantes relataram suas dificuldades em realizar um planejamento que contemplasse as especificidades da turma e evidenciaram práticas pedagógicas excludentes, como atividades infantilizadas ou fora do currículo. Dentre as limitações para um planejamento pedagógico adequado foi citada a falta de tempo para planejar e para implementar as adaptações.

Uma professora ressaltou que as atividades escolares do aluno com deficiência intelectual não devem ser semelhantes às dos alunos sem deficiência (Trecho Diário de Campo da pesquisadora).

Os relatos dos participantes traduzem uma falta de expectativa no potencial desses alunos. Esses relatos corroboram com os estudos desenvolvidos por Lago (2014) e Oliveira (2018), quando estes argumentam que as expectativas dos professores são menores em relação ao estudante com DI, pois a visão de muitos é baseada na deficiência e não na potencialidade desses alunos.

Eu não vou conseguir dar suporte para a turma toda ao mesmo tempo. Encontro alguma atividade. Que é o tipo de atividade paralela que não é o ideal, mas em alguns momentos é preferível porque eu preciso, eu o prefiro fazendo alguma coisa que não esteja fazendo nada ou está ali fingindo que está fazendo com um material que ele não consegue compreender. Mas o planejamento é feito para a turma, pensando quando possível em atividades adaptadas para os que precisam (P1).

Então, as atividades dele não são de forma nenhuma e eu creio que nem deva ser, no nível dos ditos alunos sem necessidades especiais. Então são

atividades diferenciadas. Vou planejando as atividades na medida que eu vou percebendo que ele está precisando, que ele está avançando aí vou trabalhando com ele as atividades (P2).

Como a gente tem um cuidador, [...] a gente acaba esquecendo de colocar as atividades do aluno com deficiência no nosso planejamento. Essa atividade eu vou tentar casar com a atividade da multifuncional. Isso ainda está faltando no meu planejamento. No meu planejamento, eu acho complicado também, para você tentar arrumar as atividades. Eu estou trabalhando, por exemplo, matemática, o que que eu vou fazer, para colocar uma atividade para elas (P3).

Segundo Oliveira (2018), o compromisso das escolas com o processo ensino aprendizagem dos alunos com DI está implícito na organização das ações pedagógicas voltadas para este público. As ações educativas e da gestão escolar demonstram não estar em consonância com o que preconizam as diretrizes educacionais na perspectiva inclusiva, evidenciando a necessidade de uma reforma administrativa e pedagógica nas unidades educacionais.

Diante desses relatos, defendemos que a formação continuada é indispensável na ampliação do conhecimento com vistas a oportunizar condições para repensar e transformar a práxis docente, colaborando com melhorias na qualidade do processo ensino aprendizagem. Assim, o tema planejamento foi trabalhado durante o curso no 3º, 4º, 5º e 6º encontros, com os temas: adaptação e flexibilização do currículo, escolarização e inclusão escolar dos estudantes com DI, a avaliação escolar como uma resposta pedagógica e, mais uma vez, o tema das estratégias pedagógicas na escolarização dos alunos com DI.

6.2.4 Avaliação pedagógica do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar

O processo de avaliação escolar do educando é de extrema relevância para o sucesso das ações pedagógicas no espaço da sala de aula. É indispensável avaliar o aluno para conhecer as suas habilidades e competências, bem como planejar as atividades pedagógicas. Do mesmo modo, é essencial avaliar para verificar se o planejamento das atividades está colaborando com o desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. A avaliação escolar permeia a sala de aula como um importante instrumento que avalia todos os aspectos para identificar os pontos positivos e quais as dificuldades que devem ser sanadas e os caminhos para saná-las.

Os relatos dos professores sobre avaliação das atividades pedagógicas que eles realizam junto aos alunos com DI divergem da proposta de educação inclusiva, que propõe uma avaliação qualitativa que ofereça ao aluno condições de aprendizagem.

Em termos de avaliação formal. [...] Eles não são avaliados por nota. Eu só faço avaliação do que ele está progredindo em termos de habilidade, sem considerar uma nota. [...] é um parecer sobre a evolução, verifica o que ele conseguiu progredir. Dentro do que ele tem feito (P1).

[...] o desenvolvimento do aluno com deficiência, ele não é igual, do aluno sem deficiência, tem diferença. E nós devemos olhar isso com cuidado, com certo cuidado, nas formas que você avalia porque o aluno com deficiência ele tem um tempo de aprender, tem o processo dele, é diferente, é demorado, você vai percebendo avanços mesmo pouco, mas você percebe e o aluno sem deficiência, não, ele vai ter uma outra forma de estar avaliando esse aluno (P2).

Aqueles que tem o laudo eu acredito que tem alguma diferença, os alunos com deficiência, a gente faz o relatório. Então, a gente vai avaliando de acordo o avanço, que o aluno teve, mas a gente só pode também fazer isso para aqueles que têm o laudo (P3).

Na perspectiva da educação inclusiva a sala de aula demanda práticas pedagógicas inclusivas, que coordenem o processo ensino aprendizagem na sala de aula, envolvendo todos os aprendizes, na busca pelo o conhecimento; somente por meio de ações pedagógicas efetivas a escola alcançará o seu objetivo: propiciar uma educação de qualidade para todos. Nessa direção, organizamos o 8º e o 9º encontro, com os temas sobre avaliação escolar do aluno com DI na perspectiva inclusiva e escolarização desses alunos envolvendo a escola, a família e a sociedade.

Diante do exposto, após a fase de elaboração e da análise das entrevistas, foi organizado o curso com temas baseados nos relatos e vivências dos participantes. A síntese dos cinco momentos de cada encontro, a ementa, a síntese do planejamento e a descrição das atividades realizadas em cada encontro estão sistematizadas na subseção 6.3, adiante.

6.3 O curso de formação continuada para atuar com alunos com DI

O contexto educacional atual aponta a necessidade de melhoria em vários aspectos no ambiente escolar. Dentre estas demandas está incluída a escolarização dos alunos com DI, uma vez que a sala de aula evidencia a necessidade de novas práticas educativas para atuar com este público. Neste prisma, a formação continuada em serviço constitui uma alternativa para auxiliar o professor na reflexão da ação pedagógica e elaboração de estratégias de ensino. A formação continuada em serviço visa colaborar com o desenvolvimento profissional dos professores, por meio de reflexões sobre a escolarização dos alunos com deficiência no espaço escolar e as

limitações da escola (Glat, 2000; Glat; Nogueira 2003; Gatti; Barreto, 2009; Vilaronga; Mendes, 2017).

Nessa direção, foi implementado o curso de formação continuada sobre inclusão escolar com base nos relatos e nas principais dificuldades dos professores participantes desta pesquisa para atuar com estudantes com deficiência intelectual, cuja categoria de análise consta no Quadro 9, seguinte.

Quadro 9 - O curso de formação continuada sobre inclusão escolar

CATEGORIA DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • O curso de formação continuada para atuar com alunos com deficiência intelectual

Fonte: Elaboração própria.

Relembramos que esse curso foi organizado após as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e, mediante a análise dos relatos iniciais, surgiram os temas que fizeram parte da programação do curso. Depois do curso elaborado, a pesquisadora apresentou sua estrutura aos participantes e a coordenação da escola. Os professores foram informados sobre a dinâmica do curso, a disponibilização de textos, as discussões fundamentadas na teoria científica, estudo e análises das situações do cotidiano da sala de aula e a construção de estratégias para a sala de aula de acordo com a realidade de cada escola.

O curso teve uma carga horária de 40 horas letivas distribuídas em 10 encontros formativos de 4 horas (quatro) cada. Apenas o 5º e 8º encontros tiveram uma carga horária de 8 horas cada um, pois os três participantes aplicaram em sala de aula, junto aos seus alunos com DI, as aprendizagens construídas durante esses encontros.

Os encontros inicialmente aconteceram na biblioteca da escola A. Este espaço é utilizado para as reuniões da escola quando necessário; para isso, foi solicitada, com antecedência, a reserva do espaço para a formação dos professores.

Consideramos relevante esclarecer que conforme as demandas do professor foi necessário realizar algumas modificações e o cronograma inicial foi alterado; mudamos algumas datas dos encontros e tivemos que organizar a maioria deles de forma on-line, pois faltou pedagogo para substituir o professor participante no dia destinado a sua participação no curso – os dias da AC – e em outros, porque foram convocados pela SMED para reunião com a coordenação pedagógica, sendo assim, utilizamos a plataforma *Google Meet* para dar continuidade ao curso. O planejamento inicial era para que o curso fosse realizado totalmente

na modalidade presencial, mas dos 10 encontros formativos 6 (seis) ocorreram de forma on-line.

A proposta dessa formação continuada foi elaborada na perspectiva de propor momentos de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica com o estudante com DI, com objetivo de colaborar com o processo de escolarização desses estudantes. Para Lago e Tartuci (2020) e Mendes (2021), a formação continuada proporciona a modificação do contexto escolar por meio do desenvolvimento profissional, com base na teoria e reflexão. Esta proposta surgiu para buscar alternativas às limitações da escola na efetivação da inclusão escolar dos alunos com DI.

O plano do curso encontra-se no Apêndice G. Contudo, a síntese da programação pode ser visualizada no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Síntese da programação do curso de formação continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
Ementa: Inclusão escolar do estudante com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Retrospectiva do contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência Marcos políticos – legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Fundamentos da Deficiência Intelectual: conceitos e definições. Adaptações e flexibilidade curriculares. Avaliação escolar como uma resposta pedagógica. As estratégias pedagógicas na escolarização do estudante com DI. Escolarização e estratégias para o ensino na perspectiva inclusiva. Avaliação escolar do estudante com DI na perspectiva inclusiva. Escola e família na construção da aprendizagem.			
Objetivo Geral: Desenvolver uma formação continuada em serviço para professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos com deficiência intelectual e proporcionar situações de reflexões e construção do conhecimento sobre inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
DATA	MODALIDADE	CH	TEMA DA FORMAÇÃO
1º encontro 11/08/2022	presencial	4 horas	Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência Marcos políticos – legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva
2º encontro 25/08/2022	On-line	2 horas	Deficiência intelectual: conceitos e definições
3º encontro 01/09/2022	On-line	2 horas	Adaptação e flexibilidade do currículo
4º encontro 15/09/2022	On-line	2 horas	Deficiência intelectual, escolarização e inclusão escolar
5º encontro 22/09/2022	Presencial	4 horas	A avaliação escolar como uma resposta pedagógica
	Aplicação	4 horas	
6º encontro 10/11/2022	Presencial	4 horas	Estratégias pedagógicas na escolarização do aluno com DI
7º encontro 01/12/2022	On-line	4 horas	O planejamento escolar na perspectiva inclusiva
8º encontro 08/12/2022	Presencial	4 horas	Avaliação escolar do aluno com DI na perspectiva inclusiva
	Aplicação	4 horas	
9º encontro 15/12/2022	online	2 horas	Escolarização do aluno com DI: escola e família na construção da aprendizagem

10º encontro 22/12/2022	On-line	4 horas	Dialogando com a educação inclusiva (avaliação do curso)
TOTAL		40 horas	

Fonte: Elaboração própria.

Os temas elencados no Quadro 10, anterior, dialogaram sobre o processo de escolarização dos alunos com DI e capacitaram os professores para desenvolverem ações educativas inclusivas no espaço escolar. Os encontros formativos tiveram como finalidade apresentar o conhecimento teórico, dialogar sobre a realidade de cada escola e propor atividades e intervenções direcionadas aos alunos com DI, elaboradas em conjunto com os professores a partir da realidade e das dificuldades apontadas por eles.

Nessa perspectiva, cada encontro foi planejado para ser desenvolvido em cinco momentos, conforme descrição do Quadro 11.

Quadro 11 - Planejamento da divisão dos momentos de cada encontro formativo

1º momento – dinâmica associada à temática da inclusão escolar seguida de reflexões
2º momento – apresentação e discussão da temática do dia
3º momento – discussão dos conceitos e informações trazidas pela temática
4º momento – apresentação e discussão dos desafios da sala de aula de cada participante e de que forma o tema do dia e as discussões estavam articuladas com essas demandas
5º momento – reflexão coletiva de como as discussões do dia poderiam contribuir significativamente com a demanda apresentada pelos professores

Fonte: Elaboração própria.

Este curso objetivou qualificar o professor para atuarem com os alunos com DI e os temas selecionados estavam relacionados com a prática pedagógica que ocorria nas escolas dos participantes. Durante os encontros, discutimos situações da própria sala de aula dos participantes, construímos estratégias conforme a realidade de cada escola, com sugestões coletivas. Essas sugestões eram discutidas e, nesses momentos, os professores relatavam sobre o que seria possível executar, o que não conseguiriam e o porquê de que não poderem realizar também era debatido.

As estratégias que não poderiam ser realizadas versavam sobre a falta de tempo, falta de recursos da escola, envolvimento da coordenação na questão da inclusão escolar, a falta de cursos e tempo para os estudos. Mas, diante dessas questões buscava alternativas para minimizar essa defasagem e trazia exemplos de recursos pedagógicos simples e eficazes para atuar com alunos com DI; indicava aos participantes que pudessem iniciar uma conversa sobre o tema durante as ACs e solicitar apoio da gestão para capacitação (Trecho do Diário de Campo da pesquisadora).

Durante a formação, buscamos estratégias para colaborar com os professores que atuavam com alunos com DI, a fim de desenvolverem ações pedagógicas na perspectiva inclusiva. A cada encontro apresentava-se o tema, iniciava-se a discussão, cada participante fazia as suas considerações e relatavam as suas experiências ou dificuldades; em seguida, de acordo com a temática apresentada, os professores relatavam as dificuldades em realizar ações segundo que fora proposto. Cada um apresentava a demanda e, em grupo, pensávamos estratégias e as sugestões eram pensadas na realidade de uma escola da zona rural, de modo que o professor conseguisse executar. Pensar o trabalho pedagógico nas escolas do campo e quilombolas deve levar em conta a realidade local para que possa ser realizado.

Os professores participantes foram colaboradores do curso e não apenas ouvintes, os temas foram elencados a partir das entrevistas semiestruturada realizadas com os participantes. Nas entrevistas foi possível perceber as angústias e os anseios dos professores a respeito do processo educacional dos alunos com DI. Durante cada encontro, a exposição dialogada contou com a participação e o envolvimento dos mesmos por meio das situações-problema do contexto escolar apresentadas e, ao final de cada encontro, eles avaliavam a formação do dia e sugeriam novas atividades a partir das suas demandas de sala de aula. A seguir, estão descritos cada encontro com sua temática, seguida das reflexões da prática dos participantes, das reflexões teóricas e da avaliação dos docentes sobre cada momento.

O **primeiro encontro** – aconteceu no dia 11 de agosto de 2022 e objetivou discutir o processo educacional da pessoa com deficiência no ambiente escolar, a legislação acerca do estudante com deficiência e o que os estudos científicos abordam sobre os paradigmas educacionais e as terminologias utilizadas para definir o público-alvo da educação especial.

O primeiro momento formativo teve início com a entrega de um cartão de boas-vindas, um bombom e uma pasta contendo um bloco de anotações, caneta e lápis aos participantes (Figuras 2 e 3, seguintes). Em seguida, a pesquisadora apresentou os objetivos, a justificativa da pesquisa e a proposta do curso.

Figura 2 - Cartão de boas-vindas e pastas para os participantes



Fonte: Fotografado pela pesquisadora.

Figura 3 - Organização dos materiais na biblioteca – local da formação



Fonte: Fotografado pela pesquisadora.

Na sequência, foi feita a leitura do texto: *Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas*, de Rubem Alves, a fim de refletir sobre o papel da escola, o processo educacional dos alunos com DI e a prática pedagógica do professor. Com a finalidade de desmistificar alguns conceitos e concepções sobre o estudante com deficiência no ambiente escolar, expomos as concepções de deficiência nos diferentes períodos históricos e no momento atual, a forma como a educação foi disponibilizada às pessoas com deficiência nos referidos períodos, qual a influência dos marcos legais no processo de atendimento educacional à pessoa com deficiência, analisamos e identificamos os paradigmas educacionais e refletimos sobre as terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência.

Para direcionar as atividades foram utilizados *slides* contendo questões reflexivas para uma maior interação com os participantes. Esse encontro aconteceu por meio de uma exposição dialogada entre a formadora e os participantes; as questões norteadoras e o estudo de caso

propiciaram um diálogo entre a teoria e o cotidiano escolar e os professores participantes colaboraram com as discussões, estabelecendo uma relação entre a realidade do espaço escolar e a teoria.

A discussão sobre o processo educacional da pessoa com deficiência nas escolas dos participantes foi direcionada com base nas seguintes questões:

- Qual a percepção da escola sobre estes alunos?
- De que forma são acolhidos no contexto escolar?
- De que forma ocorre o processo educacional?
- Estou atuando em uma escola inclusiva? Por quê?

As questões propostas para a discussão tiveram o propósito de propiciar aos professores uma reflexão sobre o contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência, com a finalidade de analisar o processo de inclusão escolar na escola onde atuam. Para Oliveira, Fonseca e Reis (2018, p.16), “ao pensarmos nessa direção da práxis educacional, a formação no interior da escola deve ser valorizada, pois representa a possibilidade de discussões provenientes da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores”.

Ao final do primeiro encontro formativo os professores avaliaram o momento formativo como de grande relevância para o âmbito escolar, ressaltando que não tiveram em sua formação inicial, estudos e discussões aprofundadas para atuar com alunos com deficiência.

Essa formação é muito importante, pois reconheço minhas limitações para atuar com alunos com deficiência, pois na minha formação inicial essa temática foi abordada superficialmente (P1).

[...] discutir sobre educação inclusiva com o olhar voltado para sala de aula tem um outro significado, propiciam uma formação sólida para o professor, pois está estudando a sua atuação pedagógica (P2).

A inclusão escolar dos alunos com deficiência devia ser um tema em constante discussão no espaço escolar, o que não acontece e favorece para o não reconhecimento dos direitos dos mesmos (P3).

A escola é um espaço para atendimento da diversidade, esses alunos são admitidos no cenário escolar, no entanto, as instituições de educação expressam as suas dificuldades em viabilizar um processo ensino aprendizagem com êxito para todo o público-alvo da escola. Neste sentido, são evidentes as dificuldades no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. Com o propósito de solucionar tais lacunas, a formação continuada dos

professores em serviço para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual é uma estratégia de extrema relevância para o âmbito escolar, corrobora com novas concepções sobre o processo ensino aprendizagem, favorecendo a utilização de ações pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de todos os estudantes (Beje; Vitaliano, 2016).

Neste contexto, Brito e Costa (2018) fazem a seguinte afirmação:

Nesta ótica, vemos que a construção da formação do docente deve estar adequada e alinhada à conhecimentos que favoreçam a uma prática direcionada às necessidades dos alunos. Além disso deve estar pautada numa reflexão sistemática de suas ações e das transformações ocorridas no cenário da inclusão, assim como no ensino e aprendizagem. Deste modo, poderá favorecer a inclusão, independentemente desses alunos terem ou não alguma necessidade educativa especial (Brito; Costa, 2018, p. 19).

A proposta de inclusão escolar ressalta a importância de implementar estratégias de ensino significativas. Logo, ofertar a formação continuada no ambiente escolar, sendo os professores colaboradores no processo de aprimoramento da sua prática educativa, oportuniza ao educador refletir sobre a sua atuação pedagógica, o que exige uma análise da sua concepção, dos seus conceitos e do contexto educacional, e o motiva a revisar a sua ação educacional.

O **segundo encontro formativo** enfatizou a **Deficiência intelectual: conceitos e definições**. Iniciamos esse encontro com apresentação da ementa do 2º encontro, a leitura dialogada e reflexiva de um fragmento de texto, em seguida a problematização inicial: *O que você traz em sua bagagem sobre inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual?* Por conseguinte, houve exposição dialogada e participativa, destacando as informações essenciais. Por fim, concluiu-se com uma questão reflexiva e cada participante apresentou a sua impressão sobre o tema.

O texto *A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo dos tempos*, de Leite (2022), norteou as discussões de forma muito proveitosa; as contribuições dos professores foram pertinentes e muito significativas. É possível perceber a apreensão dos professores no tocante à inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, eles apresentaram as suas limitações para atuar no processo ensino aprendizagem destes educandos.

Conforme Gomes, Costa e Dantas (2020), as concepções dos professores, com alguma frequência, fazem uma correlação entre a condição de deficiência intelectual e a incapacidade de aprender, trazendo implicações às práticas pedagógicas. Com uma visão assistencialista e baseada no modelo médico da deficiência, alguns professores não contribuem com o

desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, adotam práticas capacitistas que atuam apenas nas limitações do aluno.

Para Paixão (2018, p. 37), “a concepção de deficiência que enfatiza o déficit e a incapacidade é ainda mais presente entre os professores da educação básica que atuam com estudantes com DI; assim, apesar de estarem incluídos nas escolas, como determina a lei, a escolarização desses indivíduos não vem logrando êxito”. As atividades e a mediação pedagógica direcionadas aos alunos com DI estão associadas à compreensão do professor sobre a DI, percebida como uma limitação do aluno devido a sua condição que impede a aprendizagem escolar, sendo algo natural no ambiente escolar estes alunos não obterem um desenvolvimento educacional exitoso.

Nessa perspectiva, Augusto (2019, p. 68) afirma que “a formação continuada de professores se constitui de parte imprescindível para que se consiga estabelecer a efetividade do processo inclusivo em sala de aula regular”. O espaço escolar também precisa ser o lócus de formação para os professores revisitarem a literatura sobre inclusão escolar e refletirem sobre a atuação dos profissionais da educação.

O processo educacional dos alunos com DI revela as convicções dos profissionais da educação. Portanto, esse momento formativo considerou relevante abordar sobre deficiência intelectual, a fim de refletir sobre algumas crenças que nutrem a ação pedagógica e desconstruir concepções equivocadas quanto à compreensão da escolarização dos alunos com DI.

A educação inclusiva sensibiliza a comunidade escolar a assegurar a todos os educandos o desenvolvimento educacional, disponibilizar todas as possibilidades de acesso ao conhecimento e propor oportunidades diferenciadas para que as metas de aprendizagem sejam alcançadas por cada educando. Esta proposição determina mudanças nas estratégias de ensino e práticas educativas, bem como exige do corpo docente estudos e reflexões acerca da escolarização dos alunos com deficiência para efetivar ações inclusivas na sala de aula.

Ao avaliar o encontro formativo, os professores participantes pontuaram as contribuições da formação para sua prática pedagógica e a vida acadêmica, além de ressaltarem a importância de participar de formação continuada sobre inclusão escolar e o impacto dessas informações no contexto escolar.

Os conceitos trazidos no encontro de hoje me fizeram refletir de forma mais cuidadosa sobre os alunos com deficiência intelectual e repensei várias atitudes. [...] (P1).

As informações sobre deficiência intelectual foram muito relevantes, precisamos de cursos assim, que discutam situações importantes da escola até então desconhecidas (P2).

Sobre deficiência intelectual tinha o mínimo de conhecimento, foi muito importante participar deste encontro, hoje tenho outra visão, foi muito positivo (P3).

Os relatos dos três participantes sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual retratam as concepções dos professores participantes dos estudos de Pletsch (2009), Lago (2010), Almeida e Tartuci (2015) e Lago e Tartuci (2020), pois trazem, ainda, discursos permeados por suposições que atrapalham o processo educacional. Estas convicções ocorrem devido à ausência de formação pedagógica voltada para o atendimento a esses alunos e, por isso, a importância de propiciar discussões sobre o processo educacional da pessoa com deficiência intelectual no âmbito escolar.

Diante disso, cabe aos gestores de políticas públicas para a educação promoverem ações para a formação continuada *a priori* de caráter obrigatório sobre educação inclusiva. A defesa inicial pelo normativo se deve porque no Brasil ainda está em processo de consolidação da inclusão. [...] é essencial nortear esse processo formativo para desenvolver junto aos professores reflexões e ações pertinentes para a construção da autonomia dos alunos com deficiência intelectual (Sousa, 2019b, p. 33-34).

A prática docente na perspectiva inclusiva é uma atividade desafiadora e as instituições de ensino precisam se empenhar para reconhecer e eliminar as adversidades que tolhem o processo educacional. Neste prisma, a formação continuada é fundamental, por ser um processo investigativo da ação educativa, que objetiva a construção de saberes pedagógicos por meio da análise do contexto educativo, com a finalidade de planejar atividades que propiciem o aprendizado do educando.

O **terceiro encontro formativo** destacou **Adaptações e flexibilizações curriculares**. A sessão formativa teve início com a apresentação da ementa, seguida do relato de experiência dos participantes por meio das questões norteadoras, a discussão dialogada e participativa sobre o tema em questão e, ao final, uma discussão dirigida norteadora pelas questões reflexivas. O texto *Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares*, de Zanato e Gimenez (2017), foi disponibilizado para leitura.

Nesta formação foram apresentados o conceito e exemplos de adaptação e flexibilização curricular para estudantes com DI e a diferenciação entre adaptações curriculares e atividades diversificadas, de forma que favorecessem a compreensão e a construção das adaptações em

sala de aula. Logo após, refletiu-se sobre as adaptações de pequeno e grande porte, a fim de compreender as atribuições de cada profissional ou setor acerca das adaptações. A ação prática ocorreu com a discussão do desafio de realizar as adaptações curriculares nas escolas, em que cada professor expôs a realidade da sua sala de aula, a condição do aluno – conforme sugestões e direcionamentos pensaram sobre o que poderia ser realizado em cada sala de aula, segundo as necessidades de cada um.

A escolarização dos alunos com DI apresenta-se, no contexto escolar, como uma conjuntura que exige estratégias e investimentos para a consolidação desta proposta educacional. Dentre estes desafios, a formação de professores fundamentada na teoria e prática é uma das alternativas, porque contempla a atuação profissional dos professores e os alunos que serão considerados sujeitos capazes para a aprendizagem.

Dessa forma, neste encontro, optamos por um estudo direcionado a orientar os professores que atuam com alunos PAEE sobre adaptação e flexibilização curricular, abordando a relevância das adaptações curriculares na promoção da aprendizagem e como fazê-las, esclarecendo que atividades adaptadas não são atividades descontextualizadas e diferenciadas do trabalho que está sendo desenvolvido com os demais alunos.

Conforme Brito e Costa (2018, p.42), “à medida que o professor adquire novos conhecimentos a respeito da diversidade e das necessidades de seus educandos, passa a assegurar a educação inclusiva em sua totalidade”. As formações ofertadas aos professores precisam assegurar conhecimentos teóricos e práticos, reconhecer os profissionais como autores de suas práticas e valorizar os seus saberes para capacitá-los, proporcionando mudanças significativas na ação educativa.

Para concluir o encontro formativo os professores opinaram sobre a contribuição da formação para a sua vida profissional. Ao enfatizar a relevância de refletir sobre a inclusão escolar, ressaltaram a contribuição das discussões sobre o processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência e a forma de planejar as atividades.

Tenho algumas dificuldades em realizar as adaptações curriculares, mas, agora, vou buscar atividades para os alunos com deficiência que ajude a avançar na escola. Realmente adaptar não é empobrecer o currículo, agora vamos repensar essas atividades paralelas sem sentido, [...] (P1).

Precisamos aprofundar os estudos sobre esse tema para melhorar a nossa prática em sala de aula com o aluno com deficiência, muito proveitosa essa discussão (P2).

Discutir sobre adaptações e flexibilizações curriculares foi extremamente importante, tenho muita dificuldade em planejar as atividades dessa forma. Foi muito rico (P3).

A atuação pedagógica na perspectiva inclusiva demanda do professor ações que propiciem o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, que ele seja reconhecido como um sujeito com potencialidades para aprendizagem. Portanto, o professor tem a função de potencializar o processo ensino aprendizagem dos alunos com DI, por meio de intervenções pedagógicas pertinentes. Contudo, a falta de conhecimento por parte dos professores impossibilita o uso de ações pedagógicas que favoreçam o sucesso no processo ensino aprendizagem (Sousa, 2019b).

A escola deve ter o compromisso com a inclusão escolar, analisar as lacunas no processo de escolarização da pessoa com deficiência e propor intervenções que colaborem com o desenvolvimento dos alunos, percebendo a formação continuada como um elemento essencial nesse movimento de mudanças no âmbito educacional.

Na busca pela construção de uma escola inclusiva faz-se necessário pensar no papel do professor na sala de aula, cujos ideais precisam ser voltados para a formação do cidadão como também para lidar com a diversidade, tornando a práxis do professor um instrumento para o desenvolvimento desses indivíduos e assim rompendo todas as barreiras atitudinais em relação à aceitação das diferenças (Brito; Costa, 2018, p. 42).

A docência exige do profissional competências e habilidades para organizar a atividade pedagógica e administrar o desenvolvimento educacional de todos os alunos. Dessa maneira, sua formação deve ser permanente, o professor deve articular os conhecimentos com a sua atuação educativa, validando a sua aprendizagem na sua prática.

O **quarto encontro formativo** foi uma roda de conversa sobre **Deficiência intelectual, escolarização e inclusão escolar**, com o propósito de ampliar a discussão, ouvir os relatos dos professores sobre as necessidades e a realidade da escolarização do aluno com DI. Toda a discussão foi direcionada por questões reflexivas que viabilizavam o diálogo entre os participantes.

No momento formativo, inicialmente, retomamos as discussões sobre adaptações curriculares, os professores apresentaram alguns questionamentos e demandas que foram discutidos. Refletimos sobre as formas de adaptações que despertam no aluno o prazer de executar as atividades.

Dando sequência à formação, dialogamos sobre as limitações, dificuldades e potencialidades dos alunos com DI no processo educacional; a atuação pedagógica do professor para atender as especificidades, as estratégias de ensino para o desenvolvimento educacional e a inclusão escolar e os desafios. Durante a abordagem foram apresentadas pelos professores as dificuldades e limitações, e também foram apresentadas alternativas para solucionar algumas demandas.

O encontro formativo foi finalizado com as considerações dos professores participantes, que ressaltaram a relevância de estudos dessa natureza para a educação inclusiva, bem como enfatizaram a necessidade de encontros formativos no âmbito escolar para discutir sobre as limitações da escola em relação à proposta de educação inclusiva.

É um direito do aluno com deficiência frequentar a escola, e a escola precisa apoiar o ensino do aluno com deficiência, e para isso precisa conversar, estudar, trocar experiência e aprender a lidar com esses alunos (P2).

Os alunos com deficiência merecem uma atenção maior da escola, mas em nenhum momento reúnem para falar sobre esses alunos, discutir sobre a inclusão escolar, ampliar os nossos conhecimentos e melhorar a nossa relação com esses alunos (P3).

Os professores trazem em sua bagagem conhecimentos acerca do processo ensino aprendizagem, têm ciência da sua missão no espaço escolar, mas encontram-se em posição de insegurança quando necessitam atuar na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, propiciar discussões sobre essa temática favorece o posicionamento do professor no cenário escolar, reconhecendo as atribuições dos envolvidos na inclusão escolar (Mittler, 2003).

Criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão [...]. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana (Mittler, 2003, p. 184).

A formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva deveria fazer parte do planejamento de todas as escolas, uma vez que é notória a necessidade de refletir sobre o processo educacional dos alunos com deficiência e, na própria unidade de ensino, encontrar respostas para as indagações da prática educativa. Dessa forma, o professor estará qualificado para atuar com as demandas da sala de aula.

O **quinto encontro formativo** abordou uma temática de extrema relevância para a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual: **A avaliação escolar como uma**

resposta pedagógica. O encontro formativo teve início com a apresentação dos participantes e foi ministrado pela orientadora da pesquisa, a Prof.^a Dr.^a Danúsia Cardoso Lago. Nesse encontro também estava presente a professora da sala de recursos multifuncionais do CEI.

De início, foi realizada uma escuta ativa sobre a atuação dos participantes junto a estudantes com deficiência, seguida de uma discussão dialogada sobre o papel da gestão diante da inclusão escolar e o papel do docente diante da educação inclusiva. Sobre esses papéis, foram apresentados aos participantes os seguintes tópicos para a discussão, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - O papel da gestão diante da inclusão escolar e o papel do professor diante da inclusão escolar

PAPEL DA GESTÃO DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR	PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO ESCOLAR
- Transformar as letras das Leis em ações concretas	- Participar de mais cursos de formação nessa área
- Fomentar uma gestão democrática e descentralizada	- Valorizar a diversidade humana e da sala de aula
- Investir em recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos	- Ter foco na potencialidade do(a) estudante e não na deficiência
- Investir em formação inicial e continuada dos professores	- Superar as técnicas do ensino tradicional por meio de:
- Ampliar a equipe multidisciplinar	1. Avaliação do processo-registros qualitativos
- Buscar recursos para ter mais de um professor por sala de aula de aula	2. Realização da adaptação curricular sem empobrecer o currículo corrente
- Acabar com a visão do professor polivalente	3. Olhar diferenciado na sala de aula
- Valorizar o professor/a como ferramenta fundamental no processo de inclusão escolar	4. Ensino centrado no estudante
	5. Buscar colaboração dos colegas
	6. Ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem
	7. Ter por base o ensino para equidade

Fonte: Produzido com base nos *slides* de apresentação da Prof.^a Danúsia Cardoso Lago.

Essa discussão foi muito interessante, pois abordamos temas sensíveis à gestão e aos professores de forma cuidadosa, sem culpabilizar um ou outro, mas trazendo a reflexão da responsabilidade da gestão e dos docentes no processo de inclusão escolar. Cada tópico foi relacionado aos instrumentos legais que respaldam cada ação e aos casos reais de acompanhamento dos alunos com DI que tiveram sucesso em seu processo de ensino aprendizagem a partir da implementação desse papel do professor na condição de mediador entre o estudante com DI e sua ampliação do conhecimento. Após essas discussões, apresentamos aos professores participantes o plano de aula com os objetivos de aprendizagem do encontro:

- 1) Analisar criticamente os instrumentos de avaliação pedagógica para alunos com DI
- 2) Relacionar as aprendizagens construídas durante o curso com os casos dos estudantes com DI da sua sala de aula.

Nesse momento, a professora Danúcia falou da importância do planejamento, do plano de aula, dos objetivos de aprendizagem e do quanto a gente precisa refletir antes de entrar na sala de aula, numa palestra, num curso; e do quanto ela pensou em cada um que estaria presente nesse dia no momento em que estava planejando o encontro. Comentou que os objetivos devem ser pensados para a aprendizagem do público que vamos atuar e que, ao final, precisamos verificar se esses objetivos foram alcançados. Ou seja, cada instrução era atrelada ao contexto real das escolas e da sala de aula com alunos com DI (Trecho Diário de Campo da pesquisadora).

A metodologia utilizada nesse encontro baseou-se em estudos de casos reais de estudantes com DI. Cada caso foi apresentado com as características pessoais dos estudantes, como idade e gênero, seguidas do histórico escolar do estudante, da avaliação inicial realizada, do planejamento após essa avaliação, da reavaliação, das novas propostas de estratégias pedagógicas e avaliação ao final do ano letivo. Os professores participantes tiveram acesso a vários instrumentos pedagógicos de avaliação processual para estudantes com DI, que constam na tese de doutorado da professora orientadora deste estudo:

- **Roteiro de observação em sala de aula** contendo dados pessoais do aluno com DI, os aspectos familiares, os aspectos sociais, emocionais e de relacionamento com os demais alunos da turma, aspectos pedagógicos e a motivação do aluno com DI diante das atividades propostas.
- **A Prova das Quatro Palavras e uma Frase ou Campo semântico**, baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Trata-se de um instrumento simples de avaliação individual ou em grupo. Esse instrumento consiste basicamente em solicitar aos alunos participantes, por meio de um ditado, que escrevam quatro palavras e uma frase. Cada aplicação dura em média 20 minutos. Caso opte por aplicar apenas com o aluno com deficiência intelectual é importante que aplique também em pelo menos mais dois alunos da turma, escolha aleatória, que não apresentam nenhuma deficiência para que possa fazer as devidas comparações. Em seguida, as produções dos alunos deverão ser analisadas de acordo com os níveis de aquisição da linguagem escrita: pré-silábico, silábico e alfabético, propostos por

Ferreiro e Teberosky (1999), com o apoio do artigo *Construtivismo e aprendizagem*, de Azevedo e Almeida (1995).

- **Teste de habilidade de leitura** - Essa avaliação poderá ser realizada com toda turma e não apenas com alunos com DI, contudo deve ser ministrada de forma individual. As fichas de leitura deverão ser elaboradas previamente a partir do conteúdo que está sendo ministrado na sala de aula ou o que seria ideal para a série/idade do estudante. Importante o avaliador saber qual tipo de letra o aluno reconhece ou está habituado a trabalhar.
- **Roteiro de avaliação dos aspectos pedagógicos da área de Matemática e de Português** - baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nos conteúdos ministrados até aquele momento na sala de aula onde o docente atua.
- **Plano Educacional Individualizado (PEI)** – modelo de um PEI elaborado para um aluno com DI a partir da análise da avaliação realizada pelos instrumentos citados acima. Esse modelo contém: dados de identificação do aluno com DI, anotações dos dados coletados durante as observações e avaliações iniciais, possíveis parceiros para colaborar com a implementação desse PEI, conteúdo pedagógico e socioemocionais a serem desenvolvidos e uma ficha para as anotações das adaptações curriculares a serem realizadas.

Após as discussões, os professores participantes foram desafiados a aplicar um desses instrumentos, analisar e apresentar à Prof.^a Danúsia, no 8º encontro. Todos aceitaram o desafio e escolheram a “Prova das quatro palavras e uma frase” para realizarem a avaliação inicial dos seus estudantes com DI.

Para fechar esse encontro os professores participantes elaboraram um mapa mental com tema central: **Inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual**, a partir do qual deveriam escrever sobre as aprendizagens/conhecimentos construídos até aquele momento do curso. Essas aprendizagens deveriam ser descritas em um mapa mental individual, que, em seguida, foi discutido em grupo; conforme os mapas individuais, elaboramos um mapa mental coletivo. Ou seja, um mapa que representa as aprendizagens construídas pelos três participantes até aquele momento do curso, como ilustra a Figura 4, adiante.

Figura 4 - Mapa mental coletivo



Fonte: Elaboração própria com base nos mapas mentais individuais dos participantes.

Segundo as assertivas dos participantes, verifica-se, de acordo com Rodrigues (2008) e Lago e Tartuci (2020), que refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais no ensino regular leva-nos, inevitavelmente, a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas. Ao final desse encontro os participantes descreveram as suas percepções sobre o quinto encontro, enfatizando a pertinência e contribuições desse tipo de curso para o âmbito escolar e que a avaliação pedagógica para o estudante com DI pode e deve ser repensada.

Avaliação é um tema muito complexo, no entanto a professora apresentou de uma forma tão simplificada que colaborou para um entendimento excelente (P1).

Nunca imaginei que poderia medir o desenvolvimento do meu aluno com DI dessa forma. Agora eu vou avaliar no início, vou planejar as estratégias e reavaliar. Percebi que será bom inclusive para avaliar as minhas estratégias (P2).

Achei incrível o desenvolvimento dos alunos com DI acompanhados pela professora Danúsia e o quanto cada avanço pode ser comemorado. Isso me deu novo ânimo! (P3).

No contexto estudado evidencia-se a fragilidade da formação docente inicial e continuada para atuar com referenciais teóricos como aportes importantes para a definição do processo de avaliação e do planejamento. O planejamento escolar direcionado aos estudantes com deficiência intelectual revela a intencionalidade dos professores sobre o processo educacional dos alunos com DI, a pauperização das atividades pedagógicas, a redução dos conteúdos e objetivos e a expectativa de aprendizagem comprova essa ação.

Esse momento foi fundamental! Não só para a lidar com alunos e alunas neurodivergentes e com DI, mas mesmo para a prática diária com as outras crianças sem DI. E até mesmo para entender as mudanças que precisam ser realizadas na estrutura, para podermos ter condições de reivindicar junto à coordenação, direção e quem mais for preciso (P3).

A escola inclusiva preconiza mudanças na formação inicial e continuada dos professores, requer competências para intervir no processo de escolarização num paradigma de educação que almeja a equiparação de oportunidades e a qualidade das ações pedagógicas dispensada a todos os alunos. Nesta perspectiva, a concepção do processo ensino aprendizagem está fundamentada em uma educação para todos, a escola precisa criar condições para que todos obtenham o sucesso acadêmico (Rodrigues, 2008).

O **sexto encontro formativo** abordou as **estratégias pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. Iniciou-se com a apresentação da proposta de trabalho, em seguida a leitura e discussão do fragmento do texto de Carvalho (2009), intitulado *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*; na sequência, foram utilizados slides para fazer a exposição dialogada sobre estratégias pedagógicas e a mediação pedagógica, de modo que os professores participaram da discussão apresentando as demandas do contexto escolar.

Em continuidade aos trabalhos, a formadora e os professores participantes discutiram sobre o desenvolvimento educacional dos alunos, os desafios na organização de ações

pedagógicas inclusivas e elaboraram duas estratégias pedagógicas para cada aluno. Foi uma construção direcionada e coletiva a partir da demanda apresentada pelo professor; por meio de questionamentos e sugestões foram sendo criadas as ações com a participação de todos.

O cenário das escolas públicas em que atuam os professores nos anos iniciais do ensino fundamental oferece condições insuficientes para o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, as formações continuadas sobre inclusão escolar são mínimas ou quase inexistentes, são poucas escolas que possuem orientações pedagógicas na perspectiva inclusiva, ademais o horário para planejar, elaborar estratégias de ensino e atividades pedagógicas é indefinido, em alguns momentos são reuniões em outros planejamentos.

No ambiente educacional, os momentos de estudos e reflexões acerca da atuação pedagógica são imprescindíveis para desenvolver ações pedagógicas dinâmicas, identificar as necessidades educacionais dos alunos e propor situações de aprendizagens inovadoras que favoreçam o desenvolvimento educacional.

Conforme Cappellini e Mendes (2004, p. 606), “a formação continuada deve possibilitar aos professores reflexões sobre o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, pois se estivermos atentos às diversidades contribuiremos para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e exclusão escolar”. Estes momentos formativos são importantes mecanismos de construção de conhecimentos, são recursos que fomentam a investigação/análise sobre a docência – um instrumento que agrega estudo, pesquisa e mudanças.

A formação inicial oferece conhecimentos mais superficiais sobre a inclusão escolar, a falta de experiência com público PAEE priva os futuros professores das práticas de ensino na perspectiva inclusiva. No ambiente escolar só percebem as limitações quando atuam com alunos com DI, demonstrando dificuldades em planejar as ações pedagógicas, uma vez que os educadores ainda não desenvolveram as competências e habilidades necessárias para trabalhar com a diversidade.

Ao término das atividades, os cursistas fizeram as considerações com ênfase à pertinência de formações desta natureza para a escola, salientaram a relevância de momentos formativos no espaço escolar para fomentar discussões sobre a educação inclusiva e aprimorar os conhecimentos.

De acordo com Toledo (2016, p. 70), “o despreparo para atuação com alunos com deficiência, assumido por professores, demonstra carência de formação contínua na busca pela qualidade dos processos inclusivos – formação que pode contribuir para o êxito dos alunos e para maior satisfação profissional”. A forma como o professor atua na sala de aula, em algumas

circunstâncias, revela uma segmentação entre a teoria e a prática nos cursos de formação, deixando-os inseguros para desenvolver a prática educativa com estes alunos. Dessa maneira, a formação continuada em serviço constitui uma oportunidade para o aperfeiçoamento profissional do educador.

Acrescentou informações valiosas no meu fazer pedagógico, antes fazia as atividades delas de acordo com o que eu sabia, hoje penso diferente, vou fazer as atividades de outra forma, é muito importante falar das situações da nossa escola, pensar nos nossos alunos como foi hoje (P2).

Conforme Noronha (2017, p. 51), “uma formação continuada para professores tem o condão de formar novos saberes e novas práticas de ensino quando entendida de forma holística e quando relacionada ao contexto da sala de aula, com os alunos cujas especificidades são objetos de estudo de tal formação”. As práticas educativas e o desempenho dos educandos apontam a necessidade de investimento em vários setores da educação, no intuito de efetivar uma educação para todos, com qualidade, porque oferecer condições para o professor participar de formações e capacitações e se qualificar contribui com mudanças significativas no ambiente escolar.

A formação me ajudou a compreender sobre ensinar os alunos com deficiência, a olhar para eles e fazer as atividades para ajudar, fazia da maneira que sabia, a SMED deveria oferecer formações assim (P1).

As experiências educativas vivenciadas pelos professores em sala de aula, na busca por uma prática pedagógica exitosa, contribuem com a sua qualificação quando concatenadas às formações continuadas, motivando-os a buscar e elaborar metodologias de ensino. Como afirma Effgen (2017, p. 39), “na educação não há receitas ou fórmulas mágicas, mas sim uma construção diária a partir da realidade”.

Tanto o conteúdo apresentado quanto as conversas foram bastante esclarecedoras e trouxeram aprendizados importantes para o nosso ofício de educadores com salas que pretendem serem inclusivas (P3).

Para Vilaronga e Mendes (2017, p. 25), “entender a escola como um rico espaço de formação é uma das chaves para inclusão escolar”. Por isso, acreditamos na possibilidade da formação com grupos de professores da mesma escola, pois pode facilitar a mudança nas práticas escolares, assim como o amadurecimento da proposta no espaço. A escola também pode ser o lócus da formação dos professores, ao estabelecer parcerias para promover

qualificações nas unidades de ensino. Portanto, a probabilidade de melhoria é significativa ao conhecer a realidade e dialogar sobre o contexto.

A inclusão escolar é uma proposta educacional que, ao ser efetivada nas escolas, representa um novo modelo de ensino aprendizagem, estabelecendo a necessidade de desmistificar concepções equivocadas, desapegar de conhecimentos consolidados durante a formação e atuação profissional e a competências para rever novas teorias, conhecimentos e elaborar outras estratégias metodológicas.

O **sétimo encontro formativo** objetivou trabalhar com os cursistas sobre o **planejamento escolar na perspectiva inclusiva**. Assim, iniciamos com uma questão reflexiva a respeito do planejamento das atividades pedagógicas para os alunos com DI. Após ouvir os participantes, seguimos com a programação, discutimos sobre a importância do planejamento das atividades escolares dos alunos com DI, a organização do plano de aula na perspectiva inclusiva, como construir caminhos para a aprendizagem de todos e de cada um, e a apresentação de algumas atividades. Encerramos com uma reflexão sobre o planejamento escolar.

Em seguida, dialogamos sobre a realidade e as dificuldades que os professores encontram para organizar o planejamento, elaborar as atividades escolares, bem como a falta de apoio e as demandas pedagógicas e administrativas.

Posteriormente, diante da demanda de cada participante, escolhemos uma ou duas situações e propomos algumas sugestões conforme as necessidades de cada um; discutimos e elaboramos ações que fossem empregadas em sala de aula – eles poderiam elaborar outras medidas educacionais baseadas naquelas.

Embora em um cenário de trabalho com condições distintas, com algumas limitações pedagógicas para atuar com os alunos que exigem uma mediação individualizada e o planejamento das atividades significativas, percebe-se que uma parcela significativa dos professores busca corresponder às necessidades educacionais dos educandos, disponibilizando os recursos, planejando estratégias de ensino que contemplem as singularidades.

Ao finalizar este encontro formativo, os participantes apresentaram as suas impressões sobre o momento formativo e a sua contribuição para a atuação pedagógica. Esta proposta de formação viabiliza a construção de conhecimento a partir das vivências e dificuldades que eles experienciam na sala de aula.

Foi uma contribuição valiosa, pensar sobre o planejamento das atividades escolares destes alunos, e encontrar formas de fazer acontecer (P1).

A partir destas informações percebo que preciso mudar a minha forma de planejar, não é fácil, mas se começar fazer vai melhorando (P2).

Muito produtivo. Como já estamos no final do ano letivo, já começo a projetar estratégias para aplicação desses conhecimentos no planejamento do próximo ano com a turma que vier, tenha ela alunos com DI ou não, o planejamento das atividades é indispensável em uma sala de aula (P3).

Nesse sentido, Paixão (2018) argumenta que as escolas devem viabilizar a formação continuada em serviço para os professores, pois as demandas pedagógicas na perspectiva inclusive exigem respostas adequadas e nem sempre o educador, solitário em sala de aula, consegue eliminar as barreiras que surgem no processo educativo. Portanto, a formação continuada deveria estar incluída no projeto político pedagógico para auxiliar o professor no planejamento da sua ação pedagógica.

Segundo a perspectiva de Caramori (2014), a formação continuada tem como objetivo, instrumentalizar o professor para reconhecer as barreiras que impedem o processo educacional dos alunos. Desse modo, ao elaborar em parceria com o educador estratégias de ensino e buscar soluções para as situações-problema, de acordo com o contexto local e o que tem disponível na escola, é importante que o cursista seja um participante ativo.

As escolas devem organizar de maneira periódica momentos para discutir a inclusão escolar, espaços de colaboração entre os docentes para enfrentamentos dos desafios, estratégias para desenvolver relações de trabalhos significativas. Além disso, deve-se pensar na formação continuada permanente, que deve acontecer no “chão da escola” ou dentro da sala de aula e nas reuniões de horários de trabalho pedagógico coletivo, que serão os locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando, desde que estes espaços escolares se constituam em oportunidades de refletir sobre a prática e construir coletivamente habilidades e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino e a escola para todos os alunos (Vilaronga; Mendes, 2017, p. 28).

A qualidade do ensino perpassa as ações de todos os atores do processo educacional. Então, reconhecer as questões pedagógicas como uma das principais metas da escola é uma importante iniciativa na implementação de novas ações. Para tanto, os gestores precisam entender a relevância da formação continuada no espaço escolar e organizar o calendário para promover estas ações de capacitação.

O ambiente escolar inclusivo preconiza o atendimento à diversidade. Nessa direção, o professor precisa planejar para atender a classe de forma individual e coletiva, mas, se o

objetivo é oferecer um ensino para todos, os alunos PAEE podem não ser favorecidos nessa aula direcionada para todos caso suas especificidades sejam consideradas no planejamento.

Ainda segundo Tassinari (2019, p. 60), “ao planejar suas aulas, o professor deve manter um olhar favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DI, e não se restringir às limitações e dificuldades de tais alunos, uma vez que as especificidades deles requerem um (re)planejamento e organização de tempo”. A compreensão acerca das possibilidades de aprendizagem dos alunos com DI favorece a elaboração de atividades que contribuem com o progresso dos alunos.

O **oitavo encontro formativo** abordou sobre a **avaliação escolar do aluno com DI, na perspectiva inclusiva**. Nesse dia, antes de iniciarmos as atividades com a participação da Prof.^a Danúsia Lago, abrimos espaço para que os participantes pudessem relatar como estava o andamento do planejamento pedagógico para os alunos com DI. De maneira geral, eles argumentaram que estavam procurando elaborar o planejamento conforme as discussões, orientações e sugestões ao longo do curso, mas que ainda era um grande desafio, mesmo compreendendo a relevância deste planejamento para o desenvolvimento educacional do PAEE. Nessa perspectiva, tanto a formadora do curso quanto a prof.^a Danúsia Lago discutiram sobre levar essas demandas para as ACs, pois realmente esses docentes necessitam de tempo para o planejamento, aplicação das estratégias e avaliação destas.

No intuito de relacionar esse relato do planejamento à atividade solicitada no 5º encontro, iniciamos a análise das atividades avaliativas aplicadas junto aos alunos com DI dos professores participantes. Esse momento foi muito interessante, pois os participantes apresentaram a aplicação da avaliação, suas impressões e fomos conduzindo a partir dos conhecimentos sobre a aprendizagem dos alunos com DI e apontando aos participantes as potencialidades que cada aluno apresentou em sua avaliação com base nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), Azevedo e Almeida (1995) e Lago (2014), bem como retomando os casos apresentados no quinto encontro. Sobre essas estratégias, os docentes participantes relataram a importância de aprofundar os conhecimentos sobre os instrumentos de avaliação e destacaram que uma avaliação tão simples pôde colaborar com a prática pedagógica e com a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, assim como a partir dessa avaliação eles poderiam elaborar novas estratégias pedagógicas visando ao potencial desses alunos.

Em seguida, prosseguimos com a exposição dialogada participativa com a apresentação de slides sobre a importância da avaliação escolar do aluno com DI, as adaptações da avaliação escolar e a discussão da Resolução N° 019/2009, que dispõe sobre a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A

escolha por essa resolução se deve ao fato de que é esse documento que norteia a avaliação dos alunos com DI, no município de Vitória da Conquista- BA.

Na sequência, os professores apresentaram suas considerações sobre a realidade da sala de aula e a condição dos alunos com DI e, após dialogarmos sobre as demandas, pensamos nas possíveis sugestões para cada caso. Finalizamos com uma reflexão sobre avaliação escolar e as ponderações de cada participante.

Para concluir as atividades do momento formativo, os professores apresentaram as suas percepções do tema discutido, enfatizaram a relevância de refletir sobre a escolarização dos alunos com DI, tendo as suas angústias e limitações pedagógicas e a realidade dos próprios alunos como objetos de estudo e pesquisa.

Esta discussão foi muito importante para a minha prática pedagógica, tinha pouco conhecimento sobre avaliação. Precisamos ampliar as discussões sobre este tema para auxiliar o professor a compreender como atuar com o aluno com deficiência intelectual em sala de aula (P1).

Este encontro foi muito relevante por trazer informações sobre um tema até então desconhecido como a avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Foi muito produtivo, mudou a minha concepção de avaliação, espero que podemos discutir mais sobre esse tema (P2).

A discussão deste assunto mudou a minha forma de olhar para a minha atuação em sala de aula. Foi um momento de muito aprendizado agradeço a oportunidade de aprender através deste curso (P3).

As pesquisas desenvolvidas por Vilaronga e Mendes (2017), Lago (2014) e Lago e Tartuci (2020) dialogam com os relatos dos participantes deste estudo, pois a premissa de associação entre teoria e prática nos cursos de formação docente constitui-se em um dos elementos primordiais como respostas e ações adequadas às necessidades dos alunos, entre eles os alunos PAEE. Na educação inclusiva os professores desempenham um importante papel, porque são os profissionais que atuam diretamente com os alunos com DI.

Neste sentido, é indispensável que sejam disponibilizadas aos educadores condições para garantir o desenvolvimento deste aluno, sendo a formação docente um dos elementos que viabiliza a ampliação da prática pedagógica para estudantes com deficiência. Nesta direção, Vitaliano (2010, p. 53) “defende ser fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, referente à gestão escolar, organização curricular e avaliação do desempenho”.

Brito e Costa (2018, p. 21) aconselham que, “para lidar com a inclusão, a formação docente precisa ser vista como um processo contínuo, de modo a favorecer o conhecimento diante da diversidade comportamental e social”. As exigências e a complexidade do processo educacional requisitam do professor um domínio didático-pedagógico para exercer a docência na escola inclusiva, sendo necessário refletir sobre os avanços e as limitações. Neste aspecto, a formação continuada é uma via que permite ao educador analisar a prática educativa.

O **nono encontro formativo** objetivou refletir sobre a **escolarização do aluno com DI: escola e família na construção da aprendizagem**. Iniciamos com a leitura e reflexão do texto *Bem-vindo à Holanda*, de Emily Perl Knisley, 1987; em seguida, a exposição dialogada participativa sobre a construção de caminhos para o processo de aprendizagem dos alunos com DI, a construção de uma rede colaborativa de apoio, incluindo a família da pessoa com DI. Os participantes apresentaram as suas considerações e a realidade de cada contexto escolar, então sugerimos algumas medidas e orientações para que o professor pudesse realizar ou adaptar em outras situações.

Para os professores participantes, a inclusão escolar ainda deixa muito a desejar. E, são vários os “responsáveis” por isso: a secretaria de educação, a direção, a coordenação pedagógica, o próprio time de professores e as famílias dos estudantes, pois para que a inclusão escolar aconteça é preciso envolver todo mundo e essa realidade ainda é um pouco distante do que precisa ou deveria acontecer. Vejo que ainda precisamos avançar no processo de inclusão escolar; embora temos uma estrutura considerada boa, ainda é necessário realizar algumas melhorias em relação à parte profissional. É necessária uma ampliação no quadro de cuidadores e formação continuada com todos os envolvidos no âmbito escolar. Percebo que a escola e o professor precisam de um apoio do poder público, um olhar mais sensível às questões da inclusão escolar (Trecho do Diário de campo da pesquisadora).

Para finalizar o momento formativo, os professores apresentaram as suas considerações sobre a contribuição do tema para a atuação pedagógica, avaliaram as discussões como positivas, salientando a importância de discutir sobre inclusão escolar, pois tiveram poucas oportunidades de reflexão sobre este tema.

Foi um momento de muito conhecimento, pois o processo educacional dos alunos exige um professor capacitado. Este encontro mostrou que preciso estudar e pesquisar sobre este tema para atuar junto com as famílias desses alunos (P1).

Hoje penso de forma diferente na hora de abordar a família precisamos compreender melhor sobre inclusão. Ainda estamos longe de ser uma escola inclusiva (P2).

Discussão essencial para a minha prática pedagógica, conhecimentos úteis que colaboraram com a minha concepção, muitas vezes as famílias precisam de apoio (P3).

Os participantes relataram que esse momento colaborou com sua atuação pedagógica, pois através desse encontro foi possível esclarecer muitas dúvidas, tanto em relação à prática na sala de aula quanto da atuação com a família. Relataram que entenderam melhor o papel da família nesse processo e o quanto eles podem se tornar parceiros na construção de uma educação inclusiva.

Conforme aponta Guasselli (2017, p. 47), “cumprir registrar que muitos professores se deparam com pressupostos teóricos que não são significativamente compreendidos, o que os leva a negar um saber anterior sem que o novo saber esteja incorporado às suas concepções de ensinar e aprender”. A formação continuada em serviço oportuniza ao professor apresentar as suas dúvidas, anseios e angústias durante as discussões, ampliando as reflexões em busca de soluções para as adversidades, para a construção colaborativa das propostas, considerando que os conhecimentos do educador favorecem a implementação em sala de aula.

Ao enfatizarmos sobre a relevância da formação continuada de professor na consolidação da inclusão escolar, precisamos salientar e compreendê-la como um dos elementos deste processo. Nesse caminho, a atuação do poder público, o apoio da gestão escolar, a participação da família, a parceria com outros órgãos e instituição e uma rede de apoio contribuem para efetivar, de forma exitosa, esta proposta.

Na atual conjuntura, a formação continuada é essencial para instrumentalizar o professor em relação à ação educativa, ampliar as discussões sobre as barreiras em sala de aula e buscar soluções para os desafios cotidianos. Portanto, torna-se necessário dialogar sobre a realidade de cada escola, analisar as políticas públicas educacionais, ter acesso às publicações científicas para compreender a proposta de inclusão escolar (Guasselli, 2017; Brito; Costa, 2018).

De acordo com Brito e Costa (2018, p.44), “é inquestionável, portanto, a importância da formação numa perspectiva da educação inclusiva. As escolas estão sendo conduzidas a colaborar na formação de indivíduos com competências diversas, ajudando-os a compreender a sua realidade e a refletir sobre a mesma”. No espaço escolar, o professor é um dos principais responsáveis pelo processo ensino aprendizagem dos alunos, o que exige diversas habilidades e competências para gerir toda a atividade educacional – sendo necessário o aperfeiçoamento contínuo.

O **décimo encontro formativo** tratou sobre o tema **educação inclusiva**. Iniciamos com uma reflexão a respeito do poema *Crianças são como borboletas ao vento*, de Inês Clímaco, e com base no texto dialogamos sobre os caminhos para a inclusão escolar. Por conseguinte, avaliamos a proposta de formação continuada sobre inclusão escolar: os participantes relataram as suas experiências com a formação, apresentaram algumas sugestões para trabalhar em parceria e a pesquisadora agradeceu aos participantes e informou sobre o último encontro que seria realizado com objetivo de apresentar os dados e entregar os certificados do curso impressos e assinados pela pesquisadora e orientadora do estudo, ou seja, um momento para apresentar os dados da pesquisa.

Ao final, os cursistas avaliaram a formação continuada como de grande relevância para o âmbito escolar, relatando que colaborou com a sua prática pedagógica, porquanto adquiriram novos conhecimentos e desconstruíram algumas ideias sobre inclusão escolar.

A formação toda foi muito proveitosa, pois aprendi muito com todas as discussões. Todo professor precisa de formação específica sobre inclusão escolar. Mas também é preciso mais formações como essa, onde podemos falar da nossa escola e do nosso aluno (P1).

Gostaria de outros encontros neste formato para discutir sobre inclusão escolar. Tema tão importante, mas esquecido e desconhecido pela escola. Estudar inclusão através da nossa sala de aula é outra realidade (P2).

Tenho pouco conhecimento sobre inclusão escolar e esta formação contribuiu muito, não tinha participado de curso assim, falar especificamente do aluno, pensar em atividades para ele (P3).

Os relatos dos professores participantes se articulam com os estudos desenvolvidos por Lago (2014) e Pletsch, Araújo e Lima (2017), que apontam a carência de conhecimento frente às demandas da inclusão de alunos com deficiência intelectual e que essa carência compromete o desempenho acadêmico dos escolares com deficiência intelectual. Nesta conjuntura, a formação continuada de professores, cujo próprio educador é o pesquisador da sua própria prática, traz contribuições significativas para o ambiente escolar, assim como propicia melhoria da qualidade educacional.

Portanto, uma formação continuada, quando considera os aspectos teóricos e a experiência do professor e ainda analisa os limites e as dificuldades da sala de aula, pode contribuir com a qualificação do professor em razão de propiciar momentos de reflexão sobre a sua prática docente. O estudo de Lara (2017) constatou, de acordo com a concepção dos educadores, a importância de uma sólida formação continuada em serviço para o contexto

escolar inclusivo, pois esse tipo de formação colabora com as transformações no ambiente escolar por meio de estratégias que estão fundamentadas em uma educação inclusiva.

Diante do exposto, fica evidente o papel da escola no fomento à formação que visa analisar e buscar respostas para as situações que dificultam o processo educacional dos alunos com DI. Contudo, a responsabilidade pela efetivação da inclusão escolar não é apenas da escola e do professor, mas de outros profissionais, embora os professores estejam atuando diretamente com esses alunos e precisam de um suporte maior, sendo necessário reconhecer o papel de cada segmento neste processo. Esses papéis foram discutidos ao longo dessa formação. Na próxima subseção abordaremos sobre as contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores que atuam com estudantes com DI.

6.4 Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores que atuam com estudantes com DI

O cenário educacional brasileiro vivencia a implementação da proposta de educação inclusiva. Apesar deste paradigma estar em vigência há algumas décadas, é possível constatar muitas lacunas no espaço escolar que revelam as limitações da escola perante a inclusão escolar, uma vez que as concepções equivocadas descaracterizam a proposta educacional. Nessa perspectiva, a formação continuada sobre inclusão escolar visa ampliar os conhecimentos por meio das reflexões sobre as ações educativas e ampliar seus saberes e suas práticas pedagógicas no âmbito escolar (Oliveira; Fonseca; Reis, 2018).

As mudanças na concepção do processo de escolarização dos estudantes com DI revelam avanços significativos, no entanto, os alunos PAEE ainda encontram barreiras no processo educacional. O atual cenário escolar reivindica do corpo docente uma reflexão sobre o perfil de aprendizagem dos mesmos, a elaboração e implementação de novas ações educativas, adequando as estratégias de ensino às habilidades e competências individuais e coletivas dos estudantes. Esta demanda configura um desafio aos profissionais por exigir determinados saberes/conhecimentos para desenvolver metodologias de ensino que possam atender as singularidades da classe.

Diante do exposto, o objetivo deste tópico é descrever e analisar as contribuições, em termos de ampliação da formação pedagógica, após participarem da formação, e as contribuições dessa formação para os estudantes com DI. Para tanto, os participantes responderam a um questionário de avaliação final do curso, no qual apresentaram as suas impressões sobre a formação continuada em serviço na própria escola, descreveram as suas

percepções sobre as contribuições deste para a sua atuação em sala de aula com os alunos com DI e identificaram os pontos positivos e negativos da formação. Esta etapa, apresentada a seguir, está relacionado ao terceiro objetivo específico, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 - Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores e estudantes com DI

CATEGORIA E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições da formação pedagógica sobre deficiência intelectual para professores e estudantes com DI <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da contribuição da formação continuada em serviço na própria escola - Contribuição do curso de formação na prática pedagógica em sala de aula: percepção em relação ao estudante com deficiência intelectual, inclusão escolar e planejamento pedagógico - Avaliação do desenvolvimento do curso

Fonte: Elaboração própria.

Nesta subseção, faremos a sistematização dos dados produzidos no percurso investigativo da pesquisa, no qual utilizamos um questionário com o objetivo de analisar as contribuições de uma formação continuada em serviço com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos com DI na escola comum. Na análise utilizamos os dados do questionário final de avaliação da formação continuada atrelados a trechos do Diário de campo da pesquisadora, com as anotações das informações coletadas durante todo processo formativo, seguidos das discussões teóricas.

6.4.1 Avaliação da contribuição da formação continuada em serviço na própria escola

O ambiente escolar inclusivo favorece a aprendizagem de todos os educandos por meio de um ensino significativo. As estratégias metodológicas são planejadas para atender as individualidades e a coletividade da classe, a fim de que toda a turma tenha acesso ao conhecimento. A convivência entre os educandos valoriza a diversidade e as diferentes formas de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada aluno e promovendo a participação de todos os educandos nas atividades escolares, de forma colaborativa.

Nesta perspectiva, as normas e diretrizes que orientam o processo educacional na perspectiva inclusiva devem constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento norteador da ação educacional, para que o processo educativo do aluno com DI seja a meta primordial da unidade de ensino. No entanto, para executar este planejamento é

imprescindível o investimento em formação continuada para a equipe pedagógica, administrativa e de apoio.

Na escola inclusiva, o professor precisa aprimorar a sua visão reflexiva e investigadora, com a finalidade de desenvolver a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, além de ponderar sobre a sua própria práxis para compreender a necessidade de intervenções que possam impulsioná-lo a se desenvolver.

Numa concepção inclusiva, um curso de formação continuada em serviço tem o compromisso de proporcionar aos professores uma reflexão sobre os alunos com DI, dado que as limitações que dificultam o processo ensino aprendizagem estão centralizadas no ambiente escolar e não especificamente na pessoa com deficiência. Daí a relevância de incentivar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, compreender a sala de aula como um espaço em constante transformação.

Na visão de Glat (2000, p. 21), “embora sem desmerecer a importância dos recursos físicos e materiais no processo de ensino de qualidade, consideramos que a concretização da escola democrática e inclusiva só será possível mediante uma mudança de atitude e atuação pedagógica dos educadores”. Para promover uma formação em serviço que contemple as reais demandas do professor em sala de aula é essencial identificar as limitações de atuação pedagógica em cada situação, e de que forma assessorar o professor para que ele possa desenvolver a ação pedagógica com os estudantes com DI, de maneira eficaz.

Os participantes avaliaram a formação continuada sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual de forma positiva, afirmaram que as suas expectativas foram correspondidas, enfatizaram que as trocas foram excelentes, mesmo com todas as dificuldades, tiveram um bom aproveitamento, as discussões propiciaram o acesso a informações que auxiliaram na prática pedagógica com os estudantes com DI, e consideraram o tema abordado relevante para a prática escolar (Trecho do Diário de campo da pesquisadora).

A avaliação do curso realizada pelos três participantes corroborou com os resultados apresentados por vários estudos que envolveram docentes em cursos de formação em serviço, pois os professores que participaram de formações dessa natureza, em sua maioria, avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos aferidos parecem ser representativos. As trocas de experiências e as discussões de situações específicas da sala de aula proporcionam aos professores a construção de conhecimentos e estratégias para a atuação com os alunos com DI, o que favorece uma mudança na concepção da prática pedagógica (Glat, 2000; Glat; Nogueira,

2003; Cappellini; Mendes, 2004; Gatti; Barreto, 2009; Lago, 2014; Vilaronga; Mendes, 2017; Lago; Tartuci, 2020).

Vale mencionar que assegurar os direitos educacionais dos alunos com DI exige da escola a adoção de medidas educacionais que garantam a equidade e o direito a igualdades de oportunidades; no entanto, implementar estas práticas no contexto escolar demanda reflexão e conhecimentos, de maneira que a formação continuada em serviço colabora com a escola na efetivação de parâmetros que visam consolidar a inclusão escolar.

A formação continuada em serviço é uma alternativa para discutir sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, analisando as limitações e dificuldades no ambiente escolar e compartilhando ideias, experiências e conhecimentos para a elaboração de estratégias de ensino; trata-se de um momento de refletir sobre como aprimorar o processo ensino aprendizagem para todos os educandos (Glat, 2000; Glat; Nogueira, 2003; Capellini; Mendes, 2006; Gatti; Barreto, 2009; Lago, 2014; Vilaronga; Mendes, 2017; Lago; Tartuci, 2020).

Segundo a opinião dos participantes a formação continuada em serviço é necessária, pois a área educacional e a prática docente necessitam deste conhecimento. Muito importante, mas infelizmente é muito complicada para realizar, pois a logística escolar ainda não está totalmente voltada para atender esta demanda. Acredita-se que a formação continuada em serviço seria importantíssima, para que pudéssemos continuar colocando em prática e, ao mesmo tempo, buscando melhorias, para que a educação inclusiva pudesse, cada vez mais, se aproximar do que precisa ser (Trecho do Diário de campo da pesquisadora).

Para Fonseca (2021, p. 56), “a formação em serviço é um momento apropriado para a continuidade da formação profissional. Por meio de reflexões sobre a atuação, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional”. A formação em serviço permite ao professor buscar respostas para contribuir com o desenvolvimento educacional dos estudantes com DI.

Ainda segundo Gatti e Barretto (2009, p. 257), “a formação de professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos em seus fundamentos e como mediações didáticas necessárias, por se tratar de formação para o trabalho educacional”. Para que a formação continuada contribua com mudanças significativas em sala de aula, é fundamental que a prática e o conhecimento científico direcionem as reflexões e a construção de estratégias para responder aos anseios dos professores.

6.4.2 Contribuição do curso de formação na prática pedagógica em sala de aula: percepção em relação ao estudante com deficiência intelectual, inclusão escolar e planejamento pedagógico

Na intenção de avaliar cada encontro formativo e o curso como um todo, buscamos a opinião de cada participante ao final de cada encontro formativo a partir das seguintes questões e opções de respostas, como mostra o Quadro 14.

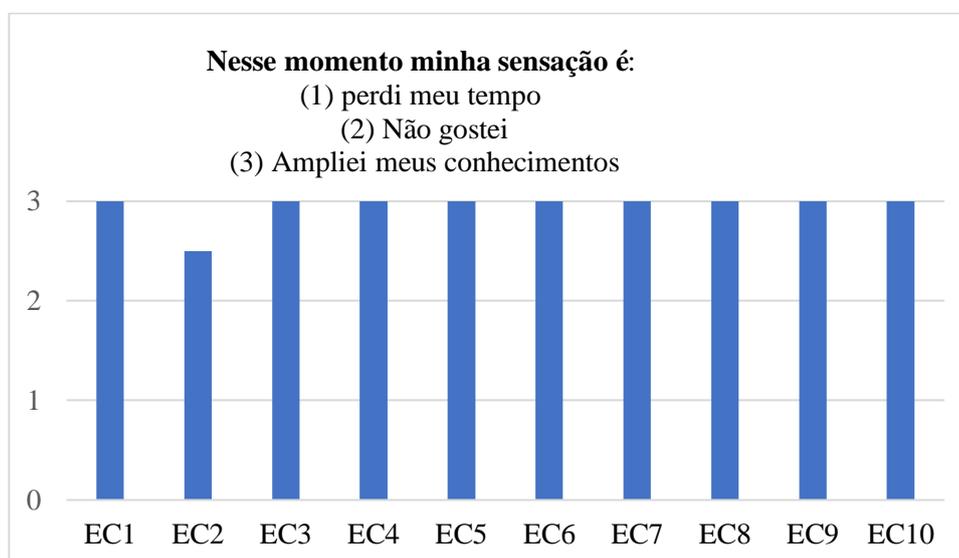
Quadro 14 - Questões e opções de respostas

Questões	Opções de respostas
Nesse momento minha sensação é:	(1) Perdi meu tempo
Nível de satisfação com as discussões realizadas hoje:	(2) Não gostei
	(3) Ampliei meus conhecimentos
Pensando na minha atuação pessoal e profissional o conteúdo e atividades desenvolvidas hoje:	(1) Não acrescentou muito
	(2) Esperava mais
	(3) Acrescentou bastante
Sobre os conteúdos abordados hoje:	(1) Não usarei na minha atuação
	(2) Estão fora do meu contexto de atuação
	(3) Usarei na minha atuação
A metodologia de trabalho utilizada na formação de hoje:	(1) Não gostei
	(2) Satisfeito
	(3) Muito satisfeito

Fonte: Elaboração própria.

Em resposta à primeira questão, os participantes apontaram de forma positiva os momentos da formação em cada encontro, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Sensação no momento de formação



Fonte: Elaboração própria.

Ter essa avaliação positiva foi de suma importância, pois o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual ainda é um desafio no ambiente escolar e dialogar sobre as questões que impedem o desenvolvimento educacional deste público é imprescindível. As formações no espaço de trabalho permitem identificar as reais limitações da escola e quais os caminhos percorrerem para solucionar tais demandas.

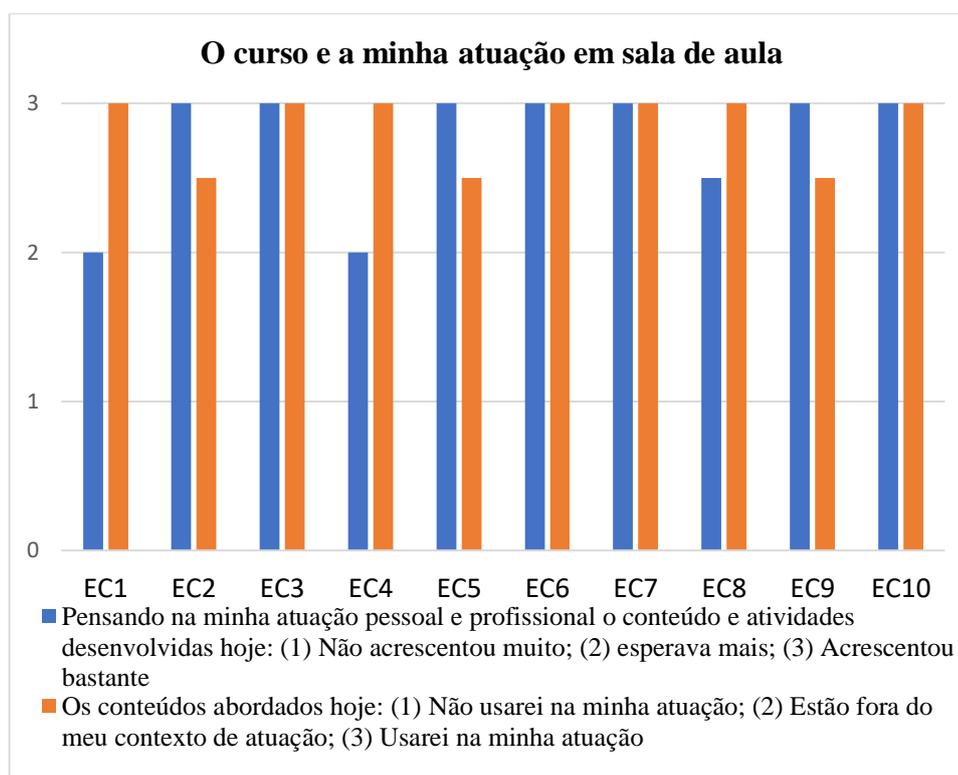
A forma de compreender a sala de aula como um espaço em que todos os alunos conseguem usufruir da mesma metodologia de ensino e se apropriar do conhecimento com êxito sugere que as limitações dos alunos com DI impedem que eles se desenvolvam no processo educacional, devido a sua condição biológica.

Dessa forma, para garantir que os estudantes PAEE recebam oportunidades de aprendizagem equitativas às dos estudantes sem deficiência em escolas de ensino regular e, principalmente, a permanecer na escola durante o período de sua escolarização, é preciso que os professores tenham formação adequada para trabalhar com a realidade heterogênea encontrada nas escolas, independentemente do nível socioeconômico, pois todas as classes sociais contemplam pessoas com deficiências (Fonseca, 2021, p. 54).

Nesse contexto, a capacitação específica para refletir sobre o processo ensino aprendizagem dos alunos com DI é uma necessidade no ambiente escolar, a fim de analisar o processo educacional dos alunos com DI, discutir sobre os perfis de aprendizagem dos estudantes e como adequar as estratégias aos procedimentos de ensino para desenvolver as competências e habilidades dos alunos.

O Gráfico 2, a seguir, mostra a avaliação do nível de satisfação em relação às discussões realizadas em cada encontro e os conteúdos atrelados à atuação do participante em sala de aula.

Gráfico 2 - Sobre o curso e a atuação em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Sobre as discussões, atividades realizadas durante o curso e conteúdos abordados, em relação à atuação dos três participantes em sala de aula, verifica-se que a avaliação foi muito positiva, pois, na grande maioria dos encontros, cerca de 70%, eles disseram que acrescentou bastante e que usarão as estratégias em sua atuação docente com os estudantes com DI. Cursos assim se diferenciam da maioria dos cursos que abordam a inclusão escolar, porque abordamos desde o início a pertinência de uma nova prática educativa ao estabelecer um diálogo entre a teoria e a práxis educacional, favorecendo a transposição da ação pedagógica atrelada aos referenciais teóricos educacionais.

Nesta perspectiva, para atender a heterogeneidade presente em sala de aula é imprescindível refletir sobre a atuação docente nesse espaço, com vistas a compreender as singularidades dos alunos e, assim, elaborar e desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas às especificidades dos alunos. Para efetivar a proposta educacional é fundamental uma mudança na concepção sobre a prática educativa e o processo ensino aprendizagem.

Portanto, a prática educativa para atuar com os alunos com DI requer conhecimentos para planejar as estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento do educando, mas nem todos os professores tiveram acesso a estas informações na formação inicial. Nessa premissa, a formação continuada é um recurso para capacitar os professores para que possam refletir sobre

o processo de escolarização dos estudantes com DI e planejar as atividades na perspectiva inclusiva (Tassinari, 2019).

Conforme Brito e Costa (2018, p. 31), “todavia, o professor do século XXI deve buscar qualificação contínua como profissional e protagonista dessas relações, no papel de mediador entre as demandas que se apresentam e o que a sociedade espera da educação”. Aliadas a essa proposta, as mudanças, para se romper as barreiras atitudinais, servirão como fatores relevantes para transformar a ação docente. A sala de aula é um ambiente que exige do professor conhecimentos específicos para planejar, mediar, avaliar, selecionar e organizar recursos para conduzir a ação educativa, o que implica constantes reflexões sobre a prática educacional, mas esta ação deve ser coletiva, para compartilhar as experiências, trocar informações e construir novos conhecimentos.

Na opinião de Tassinari (2019, p. 59), “um dos desafios postos à inclusão escolar configura-se em oferecer um ensino de qualidade aberto à participação do aluno com deficiência intelectual em todas as atividades escolares”. Oferecer aos alunos com DI oportunidades significativas de aprendizagem e garantir o direito de participar de todas as atividades no espaço escolar são ações que podem ser realizadas por meio de práticas inclusivas elaboradas através de conhecimento. Sendo assim, a formação continuada na escola deve ser uma rotina para analisar as possibilidades de ensino para todos, com qualidade.

A proposta de educação inclusiva traz novos direcionamentos para o ambiente escolar, enfatiza a importância do papel da escola no desenvolvimento do educando e no processo ensino aprendizagem, interroga os dirigentes educacionais acerca do êxito das práticas pedagógicas executadas em sala de aula. Logo, implementar a proposta de educação inclusiva requer da escola reflexões acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar e atitudes concretas.

A escola inclusiva é dinâmica, exige progressos e mudanças para responder aos desafios do cotidiano, pois a prática pedagógica precisa estar em consonância com as necessidades educativas dos alunos com DI. O principal objetivo é assegurar as condições de aprendizagem para tais alunos, sendo o planejamento escolar um importante instrumento neste percurso.

De acordo com Tassinari (2019, p. 57), “para além da sala de aula, as práticas pedagógicas supõem planejar e sistematizar o processo ensino-aprendizagem com a finalidade de assegurar o ensino de atividades consideradas cruciais para a formação do aluno”. A organização intencional da prática pedagógica implica refletir sobre as condições de trabalho, construir os saberes indispensáveis à ação educacional, a fim de que possam atuar com os alunos

com DI, propiciando atividades que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem destes alunos.

6.4.3 Avaliação do desenvolvimento do curso

Fonseca (2021, p. 38) ressalta que “para promover aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento do estudante com DI é necessário que a escola organize momentos de formação continuada para permanente reflexão, na busca de uma organização didática que favoreça a todos”. O professor tem a tarefa de atuar com base no princípio da equidade, disponibilizando atividades, recursos, orientações e sugestões que incentivem os alunos com DI a alcançarem etapas de aprendizagem semelhantes aos demais alunos.

A formação continuada em serviço implica em propiciar aos professores a posição de participantes ativos e colaboradores. Constitui um processo dinâmico das demandas do contexto escolar, direciona as atividades, de modo que o objetivo do processo formativo é o desenvolvimento profissional, é propiciar os momentos de reflexão sobre a prática docente a fim de aprender a compreender e identificar as situações que demandam ações específicas, bem como a solicitar apoio da gestão (Mendes, 2021).

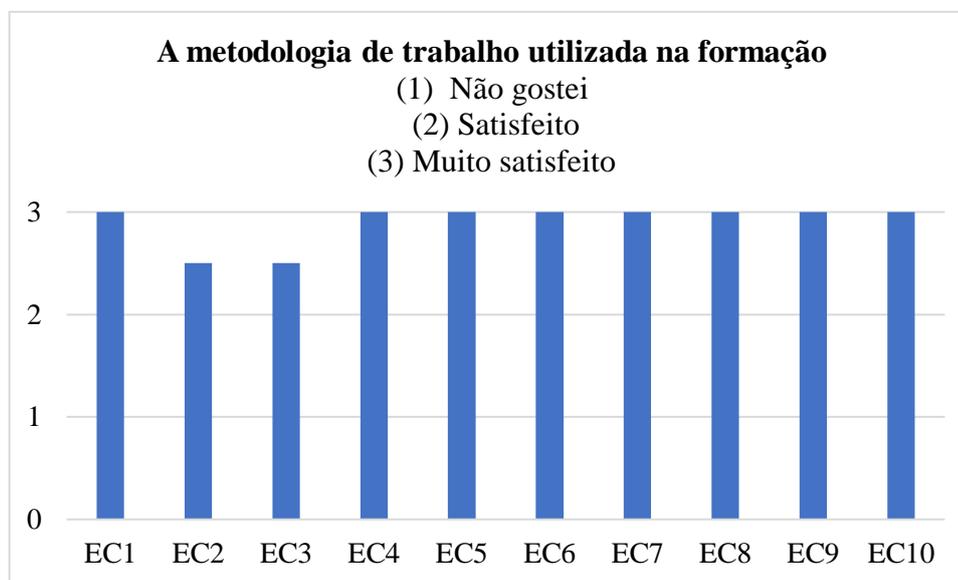
Os participantes afirmaram que em relação às discussões e atividades foram bem elaboradas, facilitando, assim, o processo de compreensão, tanto na parte teórica quanto na parte prática. Acredito que tivemos uma boa base teórica, mas na questão prática a dificuldade tem sido a falta de tempo, dentro da carga horária e, eventualmente, falta de diagnósticos mais acurados das questões de alguns estudantes. Não foi suficiente, não, deve haver continuidade na parte teórica para aprofundar mais sobre o tema e na prática para ter algumas sugestões, foi pouco tempo para discutirmos sobre temas tão importantes. A forma como foi apresentado foi ótimo, refletia sobre o tema, discutia as situações da escola e do aluno e fazia alguns encaminhamentos para a sala de aula (Trecho do Diário de campo da pesquisadora).

Tassinari (2019, p. 93) reitera que “para fortalecer um ensino adequado aos alunos com deficiência intelectual há necessidade de formação inicial consistente, assim como um trabalho de formação continuada”. Quando o professor analisa a sua prática docente por meio de uma formação em serviço na própria escola, ele tem a oportunidade de reestruturar a sua ação educativa, por meio da compreensão do contexto, e de adotar outras medidas para solucionar as demandas.

Para propor uma formação continuada em serviço alguns aspectos são essenciais no intuito de responder aos anseios dos professores, como a organização, material, nível das

discussões, orientações e contribuições, pois é por meio da estrutura do curso que conseguimos envolver os participantes nas atividades. Nesse sentido, buscamos respostas dos participantes sobre a metodologia de trabalho utilizada durante o curso, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - A metodologia de trabalho utilizada na formação



Fonte: Elaboração própria.

Na maioria dos encontros, cerca de 80%, os três participantes ficaram muito satisfeitos com a metodologia do curso e em 20% ficaram satisfeitos. Essa avaliação demonstra que uma formação continuada em serviço pode contribuir com a proposta de inclusão escolar ao analisar e discutir os desafios da sala de aula e favorecer a ampliação de conhecimento dos professores.

No entanto, devem participar dessas formações não apenas os professores, mas também os gestores, os coordenadores, a fim de que possam atuar de forma colaborativa. A inclusão escolar dos alunos com DI evidencia as fragilidades da prática educativa, as concepções que permeiam na escola trazem um impacto no processo educacional dos alunos com DI; por isso, refletir sobre inclusão escolar na própria escola com todos os profissionais da escola é indispensável para lidar e solucionar as questões complexas existentes na escola (Fonseca, 2021; Lago; Tartuci, 2020).

Conforme Augusto (2019, p. 73), “o processo de formação do professor é um investimento necessário para a educação no país, porque o professor se qualificará para aplicar as práticas educativas em sala de aula”. Compreender a formação continuada do professor na escola como um dos elementos importantes no processo pedagógico e estabelecer um cronograma para estes momentos de estudos implicam em mudanças pedagógicas na escola.

A escola demonstra dificuldade em lidar com a escolarização dos alunos com DI em todos os aspectos, mediação, atividades, orientações, materiais e outros, uma vez que as demandas neste espaço são muitas e exigem dos gestores muitas intervenções e prioridades. Assim, refletir sobre a inclusão escolar deve ser uma meta para a escola, a fim de que as questões sobre inclusão escolar sejam solucionadas.

A formação dos professores em nível de sala de aula regular deve se dar de modo contínuo e com disciplinas que fomentem a criação de estratégias no desenvolvimento das atividades para cada aluno, fazendo com que esse professor compreenda esse aluno com deficiência como um ser individualizado, buscando estimular neste o desenvolvimento de suas competências (Augusto, 2019, p. 79).

A formação continuada dos professores específica para inclusão escolar ocorre de maneira muito tímida, embora seja de extrema relevância atender as proposições da proposta que se configura como uma reforma educativa.

Ao serem questionados, se indicariam o curso de formação para outra unidade escolar, foram unânimes em afirmar que sim. Relataram que uma formação em serviço colabora com a realidade em que vivem e muitos cursos ainda estão fora da realidade da sala de aula e que esse curso teve esse diferencial e, por isso, indicariam para outros colegas (Diário de Campo da pesquisadora).

A carência de formação continuada no ambiente escolar sobre inclusão ainda é uma realidade nas escolas da rede municipal. São raros os momentos para abordar sobre o tema. As melhorias pretendidas no processo educacional dos alunos com DI também passam pela compreensão do processo educativo, o que demanda momentos de estudos, pesquisa, discussões.

A inclusão escolar impõe a necessidade de formação do professor, mas a escola e a SMED ignoram [...]. Esta formação contribuiu com o nosso trabalho em sala de aula. Foi ótimo! Abriu meus olhos para muita coisa que eu não percebia antes e reafirmou outras de que eu já tinha noção (P1).

Foi muito interessante porque me colocou diante de questões que eu realmente não percebia tão claramente e me mostrou também que há soluções viáveis para o que precisamos resolver. Muito importante para a minha prática pedagógica. Foi de grande valia, pois este tema é difícil, porém cada vez mais necessário na nossa realidade de sala de aula (P2).

[...] a SMED deveria oferecer a todos os professores formação continuada como essa, há décadas que fala de inclusão, mas não tem nenhum compromisso em concretizar esse projeto (P3).

A formação continuada é imprescindível para que os profissionais da educação possam refletir sobre suas práticas, melhorar a atuação, voltando-se para as singularidades dos estudantes com deficiência. O processo ensino aprendizagem dos alunos com DI e demais alunos exige do educador competências e habilidades diversificadas para gerenciar todo o processo educativo, assim como novas aprendizagens sobre a atuação.

Para Mendes (2021, p. 42), “torna-se indispensável um olhar para a oferta de formações continuadas direcionadas para a inclusão escolar, de forma que promovam aos professores reflexões e vivências de práticas pedagógicas”. A qualificação do professor para atuar na perspectiva inclusiva é uma urgência no ambiente escolar, mas as condições de trabalho e a carência da oferta de cursos presenciais no município colaboram para a não capacitação. No entanto, a escola pode buscar parceria para realizar as formações no espaço escolar e contribuir com o aperfeiçoamento profissional e pedagógico do professor.

A formação continuada do professor deve identificá-lo não como um participante ouvinte, mas como um participante colaborador, de maneira que as vivências da sala de aula direcionem as discussões, a fim de construir novos olhares e concepções sobre a escola inclusiva. Além disso, a escola deve fomentar e oferecer condições para que os professores busquem uma educação de qualidade como direito de todos. Caso alguém tenha necessidades específicas, há que se fazer todos os esforços para que esse alguém também tenha seus direitos respeitados. Os desafios precisam ser vencidos por meio de mudanças nas concepções pedagógicas a partir de novos conhecimentos.

Ao avaliar a formação continuada, os professores demonstraram o grau de satisfação com a organização e condução dos trabalhos, enfatizando as dificuldades e a falta de conhecimento sobre o tema. Nesse percurso, a dinâmica do curso – de associar a prática e a teoria e dialogar sobre o cotidiano da sala de aula – favoreceu a compreensão e a elaboração de estratégias.

De acordo com Mendes (2021, p. 165), “é fundamental proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo que ao se apropriarem de conteúdos de sua formação possam transpor esses conhecimentos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas”. A formação continuada em serviço pauta a sua meta na qualificação profissional por meio da ação-reflexão-ação; a sala de aula é o objeto

de estudo, as discussões são norteadas a partir do contexto da escola, sendo uma formação específica que objetiva mudanças na prática pedagógica dos participantes.

A inclusão escolar não é de responsabilidade somente das escolas e dos professores, mas uma demanda que exige ações de vários âmbitos e o compromisso de alguns setores. Precisa do empenho de toda a sociedade, no entanto os gestores e os professores detêm maior responsabilidade com a aprendizagem dos alunos por serem os executores da prática educativa, sendo a formação continuada destes profissionais imprescindível para a sua atuação.

Diante do exposto, Vitaliano (2010, p. 52) argumenta que “entendemos que a formação do professor é apenas um dos aspectos a ser aprimorados para que o processo de inclusão alcance os resultados esperados”. Neste sentido, concordamos com a autora, visto que uma formação continuada não resolverá todos os problemas de uma escola, mas auxiliará os professores a identificarem as atribuições de cada responsável e de que forma questionar, solicitar apoio ou reivindicar, capacitando-os para questionar a forma como a inclusão escolar acontece no espaço escolar.

Para Brito e Costa (2018, p. 52), “é óbvio que o docente não é o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo de inclusão escolar. Além da família, cujo papel é fundamental, toda comunidade escolar precisa se mobilizar”. A escola ocupa uma posição privilegiada na sociedade, por ser um espaço que proporciona o desenvolvimento educacional dos alunos. Neste sentido, o professor é um ator indispensável neste processo, mas não atua na sala de aula desconectado dos demais profissionais da escola. Sendo assim, a participação dos demais atores da educação nas formações faz-se necessária para compreender o percurso educativo, contudo a participação da direção e coordenação torna-se primordial por serem os gestores escolares, que administram a escola, e são responsáveis por coordenar o processo educacional dos alunos.

Portanto, a inclusão dos estudantes com DI nos anos iniciais do ensino fundamental demanda da escola uma prática pedagógica que proporcione o desenvolvimento destes alunos. Nessa perspectiva, a parceria da equipe escolar é imprescindível, já que os gestores desempenham um importante papel nesse processo educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar do estudante com deficiência objetiva assegurar os direitos de aprendizagem para todos os educandos. Desse modo, a escola tem a função de propiciar oportunidades de ensino aprendizagem segundo as especificidades dos alunos, compreender que as barreiras que limitam o desenvolvimento educacional destes estudantes devem ser removidas por meio de ações pedagógicas eficientes. A efetivação da proposta de inclusão escolar demanda ações políticas que envolvem vários setores, assim como a reestruturação do papel da escola. No entanto, para atuar em uma escola inclusiva, os professores, gestão escolar e demais profissionais da escola precisam participar constantemente de cursos de aperfeiçoamentos e capacitação, a fim de ampliar a sua formação para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Neste contexto, relembramos a questão de pesquisa que desencadeou este estudo: de que forma um curso de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Círculo Escolar Integrado (CEI), poderia contribuir com a inclusão dos estudantes com DI matriculados nessas escolas? O objetivo foi analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso foi elaborado com base nos relatos dos três participantes, implementado na escola onde eles atuavam, partindo de casos reais, inclusive os de seus alunos com DI, avaliado a cada encontro e ao final do curso. Em resposta à questão de pesquisa, verificamos, conforme a coleta de dados, que na concepção dos três professores participantes a inclusão escolar dos estudantes com DI é uma realidade na escola. Contudo, afirmaram que esta proposta ainda não foi devidamente implementada nas unidades de ensino, devido à falta de uma rede de apoio colaborativa entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola. Apontaram a falta de formação continuada sobre inclusão escolar para os professores como um dos fatores que corrobora para as limitações no processo de escolarização dos alunos com DI.

Na construção dos dados foi possível constatar a angústia dos professores em relação ao processo ensino aprendizagem dos estudantes com DI, ao enfatizarem as dificuldades em mediar e planejar as atividades pedagógicas, reconhecerem a necessidade de intervenções pedagógicas adequadas, mas não conseguirem realizá-las devido à grande demanda da sala de aula, assim como identificarem que em sua formação inicial pouco se discutiu sobre inclusão escolar.

Esta constatação aponta para a necessidade de uma formação continuada em serviço sobre inclusão escolar que esteja em consonância com as demandas da escola e que contribua com a atuação docente numa perspectiva inclusiva, com a identificação e eliminação das barreiras que os alunos com DI encontram no âmbito escolar, barreiras que prejudicam o acesso ao processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto, temos a noção de que a prática docente na perspectiva inclusiva é uma ação desafiadora às instituições de ensino, requisita a parceria e o empenho da equipe pedagógica para eliminar as barreiras que limitam o processo educacional. A formação continuada em serviço mostra-se, então, fundamental por ser um processo investigativo da ação educativa, que objetiva a construção de saberes pedagógicos por meio da análise do contexto educativo com a finalidade de planejar atividades que propiciem o aprendizado do educando.

É imprescindível ressaltar que a atuação pedagógica numa perspectiva inclusiva e o desenvolvimento educacional do estudante com DI exigem um trabalho colaborativo, sendo notória a importância da parceria de todos os profissionais que atuam na escola. Por meio de uma rede de apoio colaborativa e da formação/capacitação em serviço é possível proporcionar aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a assistência necessária para o processo ensino aprendizagem dos estudantes com DI.

A responsabilidade com o processo educacional dos estudantes no ambiente escolar é dos professores e gestores escolares. Sendo assim, a formação continuada em serviço sobre inclusão escolar deve contemplar estas duas categorias; os professores porque atuam diretamente com o PAEE e os gestores por serem os responsáveis por administrar, organizar e implementar as ações educativas nas unidades escolares, capacitando-os para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva – a capacitação possibilita aos gestores lidarem melhor com os desafios da inclusão escolar.

Na escola inclusiva o professor precisa aprimorar a sua visão reflexiva e investigadora, a fim de desenvolver a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, além de ponderar sobre a sua própria práxis para compreender a necessidade de intervenções que possam impulsioná-los a se desenvolver. Numa concepção inclusiva, um curso de formação continuada em serviço tem o compromisso de proporcionar aos professores uma reflexão sobre os alunos com DI sobre as limitações que dificultam o processo ensino aprendizagem e que essas limitações estão centralizadas também no ambiente escolar, e não especificamente na pessoa com deficiência.

A efetivação da proposta de inclusão escolar implica a qualificação do professor para realizar uma prática educativa que contemple as especificidades dos alunos e que não exclua nenhum aluno do processo ensino aprendizagem, ao reconhecer o potencial de aprendizagem

de cada aluno independente da sua condição. Uma formação desse tipo amplia os conhecimentos sobre as ações educativas que favorecem o sucesso educacional destes alunos.

A formação continuada em serviço instrumentaliza os professores não apenas para desenvolver ações educativas na perspectiva inclusiva, mas também os capacita para questionar a forma como a inclusão escolar está acontecendo no ambiente escolar, reivindicar seus direitos na condição de docentes e os direitos dos alunos com deficiência, conforme preconiza a legislação.

O curso aqui desenvolvido contribuiu com a ampliação profissional dos três participantes, pois possibilitou-lhes uma atuação colaborativa junto com a formadora, uma escuta ao professor da sala de recursos multifuncionais, bem como por meio das discussões e reflexões teóricas e práticas das demandas da sala de aula como elementos norteadores nos momentos formativos, em busca de estratégias pedagógicas para as situações que envolviam seus alunos com DI. Esse formato de curso considerou a responsabilidade da rede de ensino e da escola em propor momentos de reflexão e discussão acerca das demandas da inclusão escolar. Durante o curso, foi possível analisar a condução do processo ensino aprendizagem, compreender o papel da escola inclusiva e quais são as atribuições de cada membro da escola.

Foi possível constatar que os direitos educacionais do PAEE ainda não estão sendo devidamente assegurado pela SMED, pois são diversas as lacunas de formação e de acompanhamento encontradas no contexto onde a pesquisa foi desenvolvida. As ações formativas, por parte da SMED, são realizadas de forma muito tímida e não abrangem todas as escolas e ainda se encontram muito distantes do que preconizam os documentos nacionais e internacionais que versam sobre inclusão escolar.

Ressaltamos que uma das formas de contribuição de cursos dessa natureza, tal como o que permeou a questão de pesquisa deste estudo, foi a formação em serviço, dentro da escola, com discussão de dados reais de alunos com DI, com atividades e conteúdos voltados à teoria e prática, com a escuta sensível desses docentes durante todos os encontros formativos e com a reflexão sobre o papel do professor e da gestão perante a questão da inclusão escolar. Portanto, indicamos pesquisas futuras que possam articular a formação de professores às demandas reais da educação especial em parcerias entre as redes de ensino e as universidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo; TARTUCI, Dulcéria. Uma perspectiva histórica da deficiência intelectual: da exclusão total à inclusão. **III Encontro de História da Educação do Centro-Oeste** (EHECO), Catalão-GO, Agosto, 2015.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Edur/UFRRJ, 2011. p. 188-201.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, 2001.
- AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo, 2019.
- AZEVEDO, K. A. A.; ALMEIDA, Maria Amelia. A contribuição do construtivismo para a Educação Especial: Alguns estudos de caso. In: **VII Ciclo de estudos sobre deficiência mental**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, SP, 1995. p. 1-15.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 2021.
- BEJE, Rosângela Barreto de Macedo; VITALIANO, Célia Regina. Deficiência Intelectual na escola: formação continuada para professores. **Cadernos PDE**, Volume 1. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, 2016. Governo do estado Paraná.
- BERNARDO, Juliana Henrique Silvério. **Estudo de caso sobre inclusão escolar: Reflexões de uma professora da classe comum**. 2016. 142f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Políticas de Educação Especial**. Livro 1. MEC; SEESP. Brasília, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/11996 – Seção I, p. 27833, Brasília, 1996.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da saúde. **Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual: Secretaria de ciência, tecnologia e insumos estratégicos em saúde, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiologico.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRITO, Fernanda Cristina de; COSTA, Vanderlei Balbino da. **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens**. Curitiba: CRV, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3 n. 5, set. 1999.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da Consultoria Colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, UFG, Catalão, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8462>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. 2006. Disponível em https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_vera%20Lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas / Ariadna Pereira Siqueira Effgen**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Narrativas de professores homens no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. **Fazendo Gênero 9**. Diáspora, Diversidades, Deslocamentos, agosto, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, jul./ set., 2020.

GALERY, Augusto (orgs.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, n. 6, 2000.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, MEC/SEESP, 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ano 10, n. 1, junho, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recurso humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345- 356, set./dez. 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; COSTA, Francisca Mônica Silva da; DANTAS, Liliane Moreira. **Ler e escrever**: diferentes possibilidades no contexto escolar inclusivo. Curitiba: CRV, 2020.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES, Josiane Peres; CARVALHO, Viviane de Sousa Correia de. Professores homens e desenvolvimento da carreira docente em profissão vista socialmente como feminina. **Olhar de Professor**, 2017, Vol. 20, nº 1.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy, **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: Epistemologia e prática. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação docente e interfaces da inclusão**: Epistemologia e Prática. Curitiba: CRV, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. Editora UFPR, 2011.

LACERDA, Sinthia Simone Jardim Pereira. **Aplicação da equivalência de estímulos na aprendizagem de leitura de crianças com deficiência intelectual**: estudo quase experimental. 2022. Orientador: (a): Dr.ª Patrícia Martins de Freitas. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), Vitória da Conquista, 2022.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Reflexos da Política Nacional de inclusão escolar no município polo de Vitória da Conquista, Bahia**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2010.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2014.

LAGO, Danúsia Cardoso; TARTUCI, Dulcéria. Consultoria Colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp.1.13512>. Acesso em 27 abr. 2021.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente.** 2017. 208 f. Tese Doutorado em Ensino na Educação Brasileira, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, 2017.

LEITE, Madson Márcio de Farias. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 8 n. 01 jan. 2022. ISSN – 2675-3375.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Albsalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3 p. 458-465, set/dez. 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; OMOTE, Maria Amélia Almeida (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MATA, Andreia Silva da. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p.350-378, maio/ago. 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educaciòn y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Formação para Professores Especializados: Planejamento e Práticas Pedagógicas para Estudantes com Deficiência Intelectual.** 2021. 227f. Tese (Pós-Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre, Artmed: 2003. Trad. Windy Brazão Ferreira.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades.** / Paula Varlanes Brito Moraes, 2019. Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

NORONHA, Lilian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Manaus, IFAM, 2017.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus, 2017.

NOVAES, Geane Patrícia. **O perfil e a percepção dos professores baianos sobre a alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva**. 2022. 110f. Orientador (a): Dr^a. Patrícia Martins de Freitas. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGen), Vitória da Conquista, 2022.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Ed. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: Dados de Realidade**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; LOPES, Adair da Silva. Qualidade de vida de professores de educação do município de Florianópolis, SC, Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, 18 (7), Jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000700011>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol. III. Setembro. 1997.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiência de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia/Educação, Cultura & Comunicação**, v. 9, n. 1, jan.-jun., 2017.

REZENDE, Ana Luisa Pereira Cardoso de *et al.* **Diretrizes para a atenção à saúde da pessoa com deficiência intelectual na rede de reabilitação do SUS – BH**. Prefeitura Belo Horizonte, 2019.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Deficiência Intelectual: primeiras experiências de escolarização**. Curitiba: CRV, 2017.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, jan./abr. 2009.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

SILVA, Daniela; NUNES, Cláudio Pinto. Formação docente: o instituído no território de identidade do sudoeste baiano. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 6, p. 6, p. 1-25, out/dez. 2021.

SOUSA, Ivan Vale de (Org). **Educação Inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas** (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, Volume 1). Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019a.

SOUSA, Ivan Vale de (Org). **Educação Inclusiva no Brasil: deficiência intelectual e empregabilidade** (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, Volume 5). Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2019b.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.

TOLEDO, Soraia Wanderosck. **Formação Continuada para Docentes: uma proposta de estratégias para o aperfeiçoamento das práticas de ensino com foco na inclusão educacional**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense. Escola de Engenharia. Departamento de Engenharia de Produção. Laboratório de Tecnologia, Gestão de Negócios e Meio Ambiente, Niterói, RJ, 2016.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégias para realização do coensino. **Revista Diálogo e Perspectiva em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, Edição Especial, 2017.

VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @ambienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10, nº 2 jul/dez. p. 289-303, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Anuência - Autorização para coleta de dados



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
www.pmvc.ba.gov.br
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**TERMO DE ANUÊNCIA
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, Dr. Edgard Larry Andrade Soares, Secretário Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino, autorizo, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a realização, nas dependências das escolas do Círculo Escolar Integrado de Pradoso, de entrevistas e ou coleta de dados e informações para o projeto de pesquisa **“Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores do Ensino Fundamental I”** cujo objetivo é elaborar, implementar e avaliar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual para professores do Ensino Fundamental I que atuam no Círculo Escolar Integrado de Pradoso. Participarão desta pesquisa os professores do Ensino Fundamental I das quatro escolas que compõem o Círculo Escolar Integrado de Pradoso. Esses profissionais responderão um roteiro de entrevista/questionário com questões relacionadas ao contexto da sala de aula, práticas pedagógicas, formação continuada e inclusão escolar, em seguida participarão de um curso de 40 horas, divididos em 10 encontros de 4 horas em dias e horários previamente agendados por eles e a pesquisadora sem nenhum ônus para o desenvolvimento das suas atividades laborais.

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda Profa. Ivonete Santos Novais do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob a orientação da Profa. Dra. Danúsia Cardoso Lago da Universidade Federal da Bahia, Instituto Multidisciplinar em Saúde – UFBA/IMS.

Estou ciente de que haverá parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente. Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa (conforme CARTA Nº 0212 CONEP/CNS) e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a

garantia de tal segurança e bem-estar. Reitero que esta autorização permite a coleta de dados pessoais e profissionais dos profissionais de educação, bem como tenho ciência que esses dados serão publicados de forma a não identificar os participantes.

Vitória da Conquista, 03 de novembro de 2021

ASSINATURA: 

CARIMBO:

EDGARD LARRY ANDRADE SOARES
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MAT.: 04.24559-2



ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA PROFESSORES DO ENSINO

Pesquisador: IVONETE SANTOS NOVAIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55233021.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.311.076

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto exposto pela pesquisadora: "A inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede de ensino regular tem se ampliado a partir da Política Nacional de Educação Especial, contudo a formação continuada para professores atuarem com esses estudantes continua sendo uma das demandas entre os docentes. Neste sentido, essa pesquisa tem por objetivo [...]. Trata-se de uma pesquisa ação de abordagem qualitativa que será desenvolvida na zona rural do município de Vitória da Conquista – Bahia, especificamente nas dependências da escola sede do CEI. Participarão do estudo professores que compõem as quatro escolas do CEI, estima-se que 10 a 12 docentes aceitem participar do curso. O projeto passará por todos os trâmites legais de anuência da SMED, aprovação do Comitê de ética e anuência da direção do CEI. Como instrumentos de produção dos dados serão utilizados questionário de mapeamento do CEIP, questionários e roteiros de entrevistas para s professores participantes. O curso terá uma duração de 40 horas, na modalidade presencial, dividido em 10 módulos de 4 horas, sendo que as primeiras 20 horas serão condensadas em uma semana e as demais em dias alternados. Espera-se que ao final desse curso os professores do CEIP, tantos os que atuam com estudantes com DI quanto os demais possam ampliar suas estratégias pedagógicas para atuar com esses estudantes visando o potencial dos mesmos".

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.311.076

Objetivo da Pesquisa:

conforme descrito pela pesquisadora:

Objetivo Primário

Elaborar, implementar e avaliar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual para professores do Ensino Fundamental I que atuam no Círculo Escolar Integrado de Pradoso.

Objetivos Secundários

- Descrever as concepções dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes Deficiência Intelectual.
- Identificar as principais dificuldades dos professores para atuar com estudantes com Deficiência Intelectual.
- Verificar as contribuições, em termos de ampliação da formação pedagógica, para os professores participantes após um curso de capacitação sobre Deficiência Intelectual.
- Descrever, por meio das reflexões dos professores participantes, as contribuições dessa formação junto aos estudantes com DI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

conforme descrito pela pesquisadora:

Riscos: Os riscos provenientes da identificação dos participantes serão desconsiderados, pois a identidade dos mesmos será mantida em sigilo e preservada no momento da transcrição dos dados obtidos através da entrevista. Exemplo: participante 1 (P1) da escola 1 (E1). Os dados e informações coletadas serão confidenciais e serão usados cientificamente e divulgados de forma que não possibilitará sua identificação, garantindo

o anonimato de todos os participantes. Esses dados ficarão em poder da pesquisadora responsável pelo projeto e serão utilizados com as devidas autorizações dos participantes. Você não sofrerá prejuízos em decorrência da sua participação na pesquisa. Visando minimizar possíveis prejuízos advindos do tempo dispensado para realização da entrevista será agendado entre a pesquisadora e você um horário que seja mais conveniente. Durante o desenvolvimento da pesquisa poderá ocorrer algum desconforto, pois terá que dedicar um tempo para participação nas reuniões formativas. Contudo, visando diminuir algum desconforto, as reuniões ocorrerão na mesma Unidade Escolar onde você atua e em horário previamente agendados com todo o grupo. Mas,

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiézinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.311.076

qualquer desconforto ou prejuízo será superado pelos benefícios advindos de sua participação, pois terá acesso a uma formação teórica e prática sobre inclusão escolar. Espera-se que com o desenvolvimento desta pesquisa vocês possam ampliar os seus conhecimentos sobre inclusão escolar e o processo ensino aprendizagem dos escolares com Deficiência Intelectual e, refletir sobre as práticas adotadas no processo de inclusão de alunos com DI. Sua participação é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer etapa sem nenhum prejuízo ou punição.

Benefícios:

Espera-se que por meio da formação continuada, os professores estarão aptos a intervir nas demandas pedagógicas, implementar propostas de planejamento das atividades em sala de aula visando o desenvolvimento de todos. A formação continuada do professor é de extrema relevância para o processo de ensino aprendizagem do educando, porque a figura do professor é uma referência para o educando, ele propicia o desenvolvimento intelectual e moral. Assim como, os professores repensam o processo ensino aprendizagem da turma e trabalha para contemplar a todos, respeitando as diferenças que existem na sala de aula, eliminando práticas excludentes e eliminatórias do espaço escolar. A escola inclusiva é um espaço de construção do conhecimento para os alunos com deficiência intelectual, devido a ressignificação das práticas pedagógicas, a elaboração e adequação de propostas curriculares, como suporte para enfrentar as limitações impostas pela condição da deficiência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de Mestrado na área de Ciências Humanas vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos anexados na plataforma para segunda versão da submissão:

TCLEversao2.docx

ProjetoVersao2.docx

Entrevistainicialversao2.docx

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1850768.pdf

Recomendações:

Ver Conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências listadas no parecer 5.251.089 foram atendidas pela pesquisadora.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.311.076

Mas, a pesquisadora deve se atentar à seguinte solicitação:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1850768.pdf	04/03/2022 13:55:51		Aceito
Outros	Entrevistainicialversao2.docx	04/03/2022 13:44:38	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Brochura Pesquisa	ProjetoVersao2.docx	04/03/2022 13:43:28	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVersao2.docx	04/03/2022 13:42:51	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/11/2021 22:14:38	IVONETE SANTOS NOVAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	30/11/2021 22:13:11	IVONETE SANTOS NOVAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_orientadora.pdf	05/11/2021 12:30:16	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decalracao_pesquisadora_responsavel.pdf	05/11/2021 12:30:03	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	decaracao_pesquisadores.pdf	05/11/2021 12:29:37	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Orçamento	orcamento_previsto.pdf	05/11/2021 12:05:36	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	proposta_previa_curso.pdf	05/11/2021 11:37:34	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	oficio_apresentacao_projeto_smed.pdf	05/11/2021 11:35:54	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.311.076

Outros	questionario_caracterizacao_professores.pdf	05/11/2021 11:29:56	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_final_professores.pdf	05/11/2021 11:28:49	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_inicial_professores.pdf	05/11/2021 11:28:23	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Outros	Roteiro_mapeamento_das_escolas.pdf	05/11/2021 11:26:24	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_uso_de_imagens.pdf	05/11/2021 11:19:47	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_CEP.pdf	05/11/2021 11:18:45	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Declaração de concordância	termo_anuencia_smed_autorizado.pdf	05/11/2021 11:15:37	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_CEP_word.docx	05/11/2021 11:14:05	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_PDF.pdf	05/11/2021 11:13:46	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito
Cronograma	cronograma_proposto.pdf	05/11/2021 11:11:30	DANÚSIA CARDOSO LAGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de Março de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO C – Termo de Anuência da instituição - autorização para coleta de dados

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
www.pmvc.ba.gov.br
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, Claudia Mara Santos Costa, diretora da instituição, Escola Municipal José Rodrigues do Prado, sede do Círculo Escolar Integrado de Pradoso, situada na Praça Pascoal Viana, S/N, Distrito Pradoso, Vitória da Conquista – Bahia, declaro para os devidos fins, que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, cujo objetivo é analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, do Círculo Escolar Integrado. Participarão desta pesquisa os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das quatro escolas que compõem o Círculo Escolar Integrado de Pradoso. Esses profissionais responderão um roteiro de entrevista/questionário com questões relacionadas ao contexto da sala de aula, práticas pedagógicas, formação continuada e inclusão escolar, em seguida participarão de um curso de 40 horas, divididos em 10 encontros de 4 horas em dias e horários previamente agendados por eles e a pesquisadora sem nenhum ônus para o desenvolvimento das suas atividades laborais.

O projeto de pesquisa será conduzido sob a responsabilidade da pesquisadora Ivonete Santos Novais, do Programa de Pós Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a orientação da Profa. Dra. Danúcia Cardoso Lago, docente da UESB.

Declaro ter ciência de que esta instituição é coparticipante do projeto de pesquisa e, que apresenta a infraestrutura necessária para realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 07/04/2022 a 20/12/2022.

Esta autorização permite a coleta de dados pessoais e profissionais dos professores e, está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS no 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma, a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo, esses dados serão publicados de forma a não identificar os participantes e garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos professores participantes.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados, está condicionado à apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia CEP/UESB, para a referida pesquisa.

Vitória da Conquista, 07 de abril de 2022

Assinatura: Claudia Mara Santos Costa

CEI DO PRADOSO
Claudia Mara Santos Costa
Diretora
Aut. 0660122



PREFEITURA
**VITÓRIA DA
CONQUISTA**
MAIS PERTO DE VOCÊ

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Ivonete Santos Novais

1.2. ORIENTADORA: Danússia Cardoso Lago

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<p>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</p> <p>Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores do Ensino Fundamental I.</p>
<p>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</p> <p><i>Esta pesquisa visa contribuir com a inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, por meio de um curso de formação continuada em serviço, que será oferecido aos professores. Há mais de duas décadas que as escolas e os professores foram convocados a participarem da implementação das Políticas e Práticas de Inclusão Escolar e, esta proposta trouxe para escola novos desafios, a demanda da educação inclusiva, que é atender a todos os educandos de acordo com suas especificidades, seja com ou sem deficiência.</i></p> <p><i>No entanto, a proposta de educação inclusiva, foi aderida de acordo com as concepções de cada instituição, e neste contexto, compreende-se que a inclusão depende só do acolhimento do estudante com deficiência por parte da escola. E, sendo assim, por meio da formação continuada em serviço, os professores terão a oportunidade de discutir sobre o contexto da sala de aula, poderão intervir nas propostas pedagógicas e, implementar propostas de planejamento visando o desenvolvimento de todos.</i></p> <p><i>Atualmente as práticas pedagógicas e as ações dos professores no ambiente escolar, devem ser baseadas nas teorias e no conhecimento científico e, para que esse exercício aconteça, esses profissionais também devem debater e refletir sobre as situações do cotidiano escolar, no próprio ambiente escolar, pois a formação continuada do professor é de extrema relevância para o processo ensino aprendizagem do educando.</i></p>
<p>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</p> <p><i>Os objetivos desse estudo são: Geral: Elaborar, implementar e avaliar um curso de formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores do ensino fundamental que atuam no Círculo Escolar Integrado de Pradoso. Específicos: a) Descrever as concepções dos professores sobre a inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual. b) Identificar as principais dificuldades dos professores para atuar com estudantes com Deficiência Intelectual. c) Verificar as contribuições, em termos de ampliação da formação pedagógica, para os professores participantes após um curso de capacitação sobre inclusão escolar dos estudantes com Deficiência Intelectual. d) Descrever, por meio das reflexões dos professores participantes, as contribuições dessa formação junto aos estudante com Deficiência Intelectual.</i></p>

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Caso você aceite ser participante desta pesquisa, necessitará dispor de algum tempo para:

1. Participar de uma reunião inicial, nesse momento você terá acesso a todo processo da pesquisa e poderá sanar as suas dúvidas. Caso aceite participar poderá, nesse mesmo dia assinar ao final e rubricar todas as páginas desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, responder ao Questionário de caracterização; ou pode optar por levar ambos os formulários para casa e trazê-los no dia da entrevista inicial. Agendar os momento em que responderão ao formulário, suas respostas – caso permita, também serão registradas em áudio para posterior transcrição, visando maior fidedignidade da sua fala. Nesse dia também você, caso concorde, dará autorização para a captura de fotos, sons e gravações durante o curso ao assinar o Termo de Autorização para uso de Imagens e Depoimentos.

2. Dar sua autorização de participação na pesquisa, por meio da sua assinatura no TCLE e autorizar o uso de imagens que serão produzidas durante o curso, através do Termo de Autorização para uso de Imagens e Depoimento. Lembramos que as imagens não terão como foco a sua identificação e sim as atividades realizadas. Caso sua imagem apareça garantimos o seu anonimato no momento das publicações científicas.

3. Responder um Questionário de caracterização pessoal e profissional contendo 13 questões abertas e fechadas sobre: sua faixa etária, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, série que atua, número de alunos e de alunos com deficiência em sala de aula, tipo de deficiência, carga horária de trabalho semanal e cursos realizados voltados à educação inclusiva.

4 Participar de uma entrevista inicial a partir de um roteiro de questões que focalizam as seguintes dimensões: 1)Concepções sobre educação inclusiva e deficiência intelectual (conceito, ideias e opiniões dos professores), 2)desenvolvimento da Proposta de inclusão escolar da Secretaria Municipal de Educação – SMED (ações, cursos, eventos, palestras, encontros, seminários), 3)dificuldades encontradas pelos professores durante a implementação da proposta de inclusão escolar (no âmbito administrativo e na prática da sala de aula) e 4) condições necessárias à efetivação de uma política de inclusão escolar na rede municipal. Cada dimensão possui em média de 8 a 13 questões. Essa entrevista será individual, em dia e horário agendados entre você e a pesquisadora, realizada em sua escola de atuação em um local tranquilo. Nesse momento só estarão presentes, você e a pesquisadora e caso permita, deve assinar o Termo de Autorização para uso de Imagens e Depoimentos, pois suas respostas serão registradas em áudio para posterior transcrição, visando maior fidedignidade da sua fala. Você terá acesso a transcrição e caso queira retirar ou acrescentar alguma informação terá total liberdade para fazê-lo.

5 Participar de um Curso de formação sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. Esse curso é considerado, uma formação em serviço, com carga horária de 40 horas divididos em 10 encontros de 4 horas cada, na modalidade presencial uma vez na semana em dia e horário escolhidos por vocês durante a reunião inicial. Nessa formação serão abordados temas sobre Educação Especial e Inclusão Escolar, com o objetivo de subsidiar os educadores para o acompanhamento pedagógico dos educandos com deficiência intelectual matriculados nessa escola. O curso terá atividades teóricas e práticas. Durante o desenvolvimento do curso algumas fotografias serão tiradas para mostrar as atividades desenvolvidas, mas conforme termo de uso de imagens, assinado por você, sua imagem será preservada. Todas as fotos que serão utilizadas serão apresentadas para vocês.

6. Participar de uma entrevista final – a partir de um roteiro contendo 11 questões que versam sobre a avaliação do curso e seus impactos na sua prática pedagógica.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

1. Reunião inicial para apresentação da proposta do Curso de formação: será realizada na sede do Circulo Escolar Integrado de Pradoso, em dia e horário previamente agendado entre a coordenação, você e a pesquisadora. Essa reunião será no primeiro semestre letivo de 2022. Nesse dia os que aceitarem participar, receberão as cópias do TCLE e do Questionário de caracterização pessoal e profissional.

2. Ao aceitar participar da pesquisa, você será convidado a responder o Questionário de caracterização pessoal e profissional, ler e dar sua autorização por meio do TCLE e do formulário contendo o Termo de Autorização para uso de Imagens e Depoimentos vocês poderão assinar o TCLE. Você poderá optar por

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

responder ao questionário e assinar os termos em casa ou na escola e ou mesmo no final da reunião inicial.

2. Entrevista inicial: será realizada na escola onde você atua, no início do semestre letivo de 2022 em dia e horário previamente agendado entre você e a pesquisadora.

4. Curso de formação continuada em serviço: será realizado na sede do Circulo Escolar Integrado de Pradoso, em sala designada pela coordenação, durante o primeiro semestre letivo de 2022, em dia e horário escolhidos pela maioria dos professores participantes durante reunião inicial.

5. Entrevista final: será realizada na escola onde atua, em dia e horário previamente agendado entre você e a pesquisadora. Essa entrevista será realizada na semana seguinte ao final do curso, provavelmente no início do segundo semestre letivo de 2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

1.A reunião inicial para apresentação da proposta da pesquisa e seleção dos participantes terá uma duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

2.As respostas ao questionário de caracterização pessoal e profissional e a leitura e assinatura dos termos tem um tempo estimado de cerca de 30 minutos.

3.A entrevista inicial terá uma duração aproximada de 40 minutos com horário previamente agendado com os professores participantes.

4.O Curso de formação continuada terá uma carga horária de 40 horas totais distribuídos em 10 encontros de 4 horas de duração.

5. A entrevista final terá uma duração aproximada de 40 minutos com horário previamente agendado com os professores participantes.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Pode acontecer de você ser identificada em seus relatos, entre os colegas e membros da escola, o tempo que precisará dispor para participar de todas as etapas da pesquisa ou mesmo algum desconforto ou constrangimento no momento de responder aos questionamentos do roteiro de entrevista ou nos momentos de captura de imagens durante as atividades.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Quando você entregar o Questionário de identificação pessoal e caracterização profissional junto com o TCLE e o termo de uso de imagens, os mesmos serão lacrados em envelopes ainda na sua presença. Quando a pesquisadora abrir cada envelope vocês serão identificadas como Professor Participante 1 (P1) da Escola A e assim sucessivamente. Os dados e informações coletadas durante todo o processo serão confidenciais e serão usados cientificamente e divulgados de forma que não possibilitará a sua identificação, garantindo o anonimato de todos os participantes. Esses dados ficarão em poder da pesquisadora responsável pelo projeto e publicados seguindo todos os aspectos éticos de uma pesquisa científica. No momento das entrevistas se tiver alguma questão que lhe cause constrangimento ou algum desconforto você pode se recusar a responder e, ainda, as transcrições da sua entrevista serão entregues a você para que possa averiguar se as suas respostas foram transcritas de acordo com o seu posicionamento no dia da entrevista ou se prefere alterar algo. A captura de imagens será realizada durante as atividades do curso de formação a não lhe identificar, mas se no momento você optar por não fotografar pode falar

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

abertamente com a pesquisadora, lembrando que todas as fotografias que serão usadas nas publicações terão como foco o processo formativo e não sua identificação.

Sobre o tempo que precisará dispor para participar de todo o processo da pesquisa queremos te lembrar que será você a escolher dia e horário para as entrevistas e em conjunto com seus colegas professores/participantes, escolherão o dia da semana que melhor se adequa a jornada de trabalho de vocês para que possamos ter os momentos formativos em forma de curso. As entrevistas individuais, a inicial e a final, serão realizadas na escola onde você atua, justamente para minimizar possíveis prejuízos de tempo e de deslocação.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Por meio da formação continuada, você e seus colegas professores podem ampliar o conhecimento sobre educação especial e inclusiva, bem como sobre os estudantes com deficiência intelectual, para que assim possa, intervir nas demandas pedagógicas desses estudantes e implementar propostas de planejamento de ensino visando o desenvolvimento de todos. Como você sabe, a formação continuada do professor é de extrema relevância para o processo de ensino aprendizagem do educando e para o desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que ao final desse curso vocês possam trabalhar com as diferenças que existem na sala de aula, eliminando práticas excludentes com estratégias pedagógicas acessíveis a todos os estudantes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Acreditamos que ao participar dessa formação você estará contribuindo diretamente com a ampliação do conhecimento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual, além de fomentar discussões sobre educação especial inclusiva e os benefícios para os estudantes com deficiência intelectual no contexto da sua escola e da rede de ensino. Esta pesquisa também poderá contribuir com as produções científicas na perspectiva de aprofundar os estudos sobre o processo de formação de professores e proporcionar novas formas de pensar e intervir de forma inclusiva no âmbito educacional, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se e acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.2. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Da pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.5. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ;)

Página 4

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Ivonete Santos Novais*.

Endereço: *Rua Manoel Lopes Prado, Nº 345, Povoado Pradoso - Vitória da Conquista - Ba.*

Fone: *(77) 3402 4086 / 98803 4574 / 98890 1537 - E-mail: allescami@hotmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, _____ / _____ / _____

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, _____ / _____ / _____

Assinatura do(a) pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE B – Termo de Autorização para uso de imagens e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores do Ensino Fundamental I
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Ivonete Santos Novais

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de de gravações (sons e imagens)

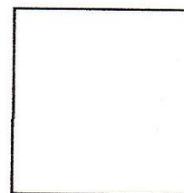
da minha pessoa

do indivíduo pelo qual sou responsável

Vitória da Conquista, , / /2022

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador



Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

APÊNDICE C – Roteiro de mapeamento do contexto escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ROTEIRO DE MAPEAMENTO DO CONTEXTO ESCOLAR¹²
QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DO CÍRCULO ESCOLAR
INTEGRADO DE PRADOSO QUE ATENDEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Qual o ano de fundação? _____

Direção: _____

Coordenação: _____

Atende nos turnos: () matutino () vespertino () noturno

Qual a quantidade de turmas? _____

Qual o número de professores? _____

Qual a modalidade de ensino oferecida? _____

Qual o número de alunos por sala? _____

Qual a quantidade de alunos matriculados? _____

Quantos alunos com deficiência estão matriculados nessa escola? _____

Desses quantos possuem deficiência intelectual? _____

Nome e contato da(a) professora(s) que atua(m) com alunos deficiência intelectual nessa escola: _____

❖ **Funcionário (a) da escola responsável por essa coleta:**

Nome completo: _____

Data (s) da coleta: _____

¹² Adaptado do estudo de Lago (2010)

Assinatura: _____

Agradeço imensamente a colaboração e me coloco a inteira disposição dessa instituição para quaisquer esclarecimentos.

Obrigada,

Ivonete Santos Novais.

Contato: e-mail: allescami@hotmail.com / Fones: (77) 3402 – 4086 / (77) 98803 4574

Com relação aos alunos com deficiência intelectual, por favor, responda:

Aluno 1:

Escola: _____

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

- Qual a idade? _____
- Gênero: () masculino () feminino
- Possui laudo médico? _____
- Possui relatório pedagógico? _____
- Qual a série/ano em que está matriculado? _____
- Turno: () matutino () vespertino () noturno
- Nome e contato dos pais e ou responsável pelo aluno(a):

APÊNDICE D – Questionário de identificação dos professores participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARÃO DO CURSO SOBRE INSCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL¹³

Prezado(a) Professor(a), do Círculo Escolar Integrado, meu nome é Ivonete Santos Novais, sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: **“Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”** sob a orientação da Profa. Dra. Danúzia Cardoso Lago. A descrição e objetivos dessa pesquisa constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinada pela pesquisadora e por você. Esse questionário tem por objetivo à identificação pessoal e profissional dos participantes da pesquisa: nome, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação profissional e carga horária de trabalho semanal, lembrando que a identificação do participante será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE.

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

Atenciosamente,

Ivonete Santos Novais

Contato: E-mail: allescami@hotmail.com

Fones: (77) 3402 4086 ou (77) 98803 4574 (77) 98890 1537

1 IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Gênero: () Masculino () Feminino () _____

Idade: _____

2 FORMAÇÃO

Ensino médio em: _____

¹³ Baseado em Lago (2010).

Graduação em: _____

Teve oportunidade de realizar formação continuada?

Sim

Não

Se sim, qual?

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Outros cursos: _____

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Qual seu tipo de vínculo como professor desta escola?

Contrato por tempo indeterminado (efetivo)

Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo

Contrato por tempo determinado temporário para o período de um 1 ano letivo ou menos

4 Há quantos anos você atua como docente?

de 0 a 5 anos.

de 6 a 10 anos.

de 11 a 15 anos.

de 16 a 20 anos.

de 21 a 25 anos.

de 26 a 30 anos.

mais de 30 anos

5. Quais são os turnos que você trabalha?

matutino

vespertino

noturno

6. Qual a sua carga horária de trabalho semanal como docente?

20 horas

40 horas

60 horas

7. Qual é o ano /série a que corresponde essa turma específica?

Educação Infantil

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

8. Você atualmente é professora somente da rede municipal ou atua em outra rede de ensino?

Qual

Rede municipal Rede estadual Rede privada

9. Já assumiu outras funções na escola, além de ministrar aulas? Se sim, qual?

diretora vice diretora coordenadora secretária agente da sala de leitura Outras _____

10. Você trabalha em outra área, ou atua em outra função que não seja professor? Qual (is)?

11. Se você trabalha em outras instituições, qual é a sua carga horária de trabalho semanal?

12. Qual o número de alunos matriculados em sua turma? Quantos alunos com deficiência estão matriculados em sua sala de aula? E qual é a deficiência?

13. O diagnóstico é com base em:

laudo médico

relatório psicopedagógico da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

outros: _____

13.1 Você sabe informar se o aluno com deficiência intelectual que está matriculado na sua turma também frequenta uma instituição de atendimento educacional especializado ou clínico?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos professores participantes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA¹⁴

PREÂMBULO: Meu nome é Ivonete Santos Novais, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na cidade de Vitória da Conquista. Esta entrevista será realizada com a finalidade de coletar dados para pesquisa que está sendo desenvolvida durante o Mestrado, cujo tema é **“Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”** e o objetivo é, analisar os impactos de um curso de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, do Círculo Escolar Integrado. Acreditamos que pela sua experiência e vivência, enquanto, professor da rede municipal, poderia nos auxiliar na coleta de informações dessa pesquisa, e por isso, gostaria de saber, se poderia colaborar com essa atividade. Necessito também gravar as informações fornecidas durante a entrevista, com a finalidade de transcrição fidedigna de sua fala. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado por mim e por você, que receberá uma cópia para que possa lembrar de todos os detalhes da pesquisa bem como seus riscos e benefícios. Lembrando que a sua participação já foi autorizada pela SMED e pela direção da escola e que você não sofrerá nenhum prejuízo em suas atividades laborais. Você então permite que eu grave a nossa conversa nesses termos?

1. SUA ATUAÇÃO, CONCEPÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1.1. Qual o seu tempo de docência? Há quanto tempo atua com alunos com deficiência intelectual?

1.2. Qual e quando foi a sua primeira experiência com aluno com deficiência intelectual? Comente como se deu esse processo.

¹⁴ Adaptado do estudo de Lago (2010).

1.3 Quando você pensa na sua sala de aula, quais os desafios que são colocados à prática pedagógica com alunos deficiência intelectual? Como você lida com os alunos com deficiência intelectual?

1.4. Descreva sobre a interação entre alunos com e sem deficiência no ambiente escolar destacando:

- a) A convivência (na sala de aula, no intervalo).
- b) Aspectos referentes à cooperação nas atividades individuais e escolares:
- c) Aspectos referentes à cooperação entre eles em trabalho de grupo.

1.5 Os alunos com deficiência intelectual já sofreram algum ato de violência, discriminação ou preconceito na sala de aula ou no espaço escolar? (Como ocorreu? Por parte de quem? – professor – alunos – funcionários da escola – pais de alunos). Nesta ocasião (Se isso aconteceu) como você reagiu?

1.6 Você se sente confortável, pensando em sua formação pedagógica, para atuar com estudantes com DI?

1.7 Você acha que enquanto professor tem um papel importante no processo de escolarização/inclusão escolar do estudante com DI?

1.8 Como você planeja as atividades? Elas são elaboradas para a turma como um todo ou especificamente para seu aluno com deficiência intelectual? De que forma?

1.9. Como você avalia as atividades realizadas pelos os alunos com deficiência intelectual? Há alguma diferença na forma de avaliar o aluno com deficiência?

1.10. Para você, a sua atuação docente contribui com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual? Quais fatores facilitam ou dificultam a inclusão do aluno com DI?

1.11. Em sua opinião, a sua prática pedagógica no contexto escolar está consoante com a proposta de educação inclusiva ou precisa mudar/complementar algo na sua atuação docente com os alunos com deficiência intelectual? O que?

1.12. Fazendo uma avaliação da sua trajetória profissional, qual é a sua opinião sobre a inclusão escolar? Quais aspectos são positivos? Quais negativos?

2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, OS APOIOS DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL E DA ESCOLA ONDE ATUA

2.1 Após a implementação da política de educação inclusiva quais mudanças você percebeu no contexto escolar? E na sua prática pedagógica em sala de aula?

2.2 A escola que você leciona tem formação continuada voltada para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual?

2.2.1 A escola disponibiliza recursos didáticos para o processo ensino aprendizagem do educando com deficiência intelectual? Quais?

2.3 Qual a atuação da SMED no processo de inclusão escolar, oferece algum tipo de apoio/suporte aos professores que atua com alunos com deficiência intelectual? (cursos, palestras, seminários, formação em serviço, oficinas etc.)

2.4. Com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, você recebeu algum tipo de orientação, material pedagógico adaptado ou participou de alguma formação continuada sobre inclusão escolar, oferecido pela SMED? Qual (is)?

2.5 De que forma a SMED pode colaborar com o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar?

2.6 Como você percebe a atuação da SMED no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual?

3. SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

3. 1 Você já participou de algum curso de Inclusão Escolar? E qual foi a contribuição para o seu trabalho pedagógico com os alunos com DI?

3.2 Que contribuições um curso de formação continuada em serviço, de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual pode lhe beneficiar, enquanto educador? E por quê?

3.3 Enquanto profissional atuante no âmbito educacional, que fatores se fazem importante nas práticas inclusivas e que gostaria que fosse abordado nesse curso?

3.4 Aponte temas que serão relevantes para sua prática em sala de aula com o aluno com deficiência intelectual, que você gostaria que fossem aprofundados em uma formação pedagógica. E por quê?

3.5 Por favor, indique:

a) Qual a carga horária ideal para esse curso?

b) Qual o melhor dia da semana para a realização da formação continuada em serviço?

c) Qual melhor turno? Manhã, tarde ou noite?

d) Quais os temas, sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, gostariam que fosse abordado?

3.6 Você acha viável a realização de um curso de formação continuada em serviço para discutir situações do cotidiano escolar em relação a inclusão escolar?

3.7) Quais sugestões você deixaria para a realização de um curso de formação continuada em serviço sobre para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual?

APÊNDICE F – Formulário final para os professores participantes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



FORMULÁRIO FINAL PARA PROFESSORES PARTICIPANTES

Este formulário tem por objetivo avaliar as contribuições do Curso “**Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**”

FORMULÁRIO FINAL PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO	
PARTE 1: DADOS PESSOAIS	
Identificação	
Nome: _____	P _____
Gênero: () Feminino () Masculino	
Qual escola do CEI Pradoso você atua? () 1 () 2 () 3 () 4	
PARTE 2: ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
01. As suas expectativas em relação ao curso foram correspondidas?	

02. Qual a sua opinião sobre formação continuada em serviço na própria escola?	

03. O Curso de Formação de Professores para Inclusão Escolar dos Estudantes com Deficiência Intelectual contribuiu com a sua prática pedagógica em sala de aula e a sua percepção em relação ao estudante com deficiência intelectual? De que forma?	

04. Após o curso como você percebe o processo de inclusão escolar que vem sendo desenvolvido nesta escola?	

05. Após o curso como você realiza o planejamento pedagógico? E como é empreendido na sala de aula?	

06. As discussões e atividades sobre Inclusão Escolar desenvolvidas durante o curso foram suficientes para você compreender todo o processo? Sentiu alguma dificuldade na parte teórica? E na prática?

07. Numa escala de 0 a 5 (zero é insatisfeito e 5 muito satisfeito) pontue:

- a) O número de encontro com a pesquisadora: _____
- b) A formação em termos de ampliação do conhecimento: _____
- c) As palestras sobre o Curso de Formação de Professores para Inclusão Escolar dos Estudantes com Deficiência Intelectual: _____
- d) O material disponibilizado pela pesquisadora: _____
- e) As discussões do contexto pedagógico: _____
- f) O impacto do Curso de Formação de Professores para Inclusão Escolar dos Estudantes com Deficiência Intelectual para a sala de aula: _____
- g) As orientações sobre:
- Estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva: _____
 - Currículo escolar na perspectiva inclusiva: _____
 - Adaptações pedagógicas na perspectiva inclusiva: _____
 - Avaliação escolar na perspectiva inclusiva: _____
 - Oficinas pedagógicas: _____

08. Em uma escala de 0 a 10 aponte a importância da Inclusão Escolar para os estudantes com deficiência intelectual?

09. Você indicaria esse curso de formação para outra Unidade Escolar?

() Sim

() Não

Por que? _____

10. Você poderia descrever como foi ter participado dessa pesquisa?

11. Resuma em uma frase a Inclusão Escolar do estudante com DI.

APÊNDICE G – Plano de curso



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



PLANO DE CURSO

DEPARTAMENTO:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA:	FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CARGA HORÁRIA:	40 HORAS
TURNO:	MATUTINO
ANO:	2022
MODALIDADE DE OFERTA:	PRESENCIAL/ONLINE
PÚBLICO-ALVO	PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.
PROONENTES:	DANÚSIA CARDOSO LAGO / IVONETE SANTOS NOVAIS

1. EMENTA

Inclusão escolar do estudante com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Retrospectiva do contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência. Marcos políticos – legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Fundamentos da Deficiência Intelectual: conceitos e definições. Adaptações e flexibilidade curriculares. Avaliação escolar como uma resposta pedagógica. As estratégias pedagógicas na escolarização do estudante com DI. Escolarização e estratégias para o ensino na perspectiva inclusiva. Avaliação escolar do estudante com DI na perspectiva inclusiva. Escola e família na construção da aprendizagem.

2. HORÁRIO DOS ENCONTROS

DIA DA SEMANA	HORÁRIO	CRÉDITO
Quinta-feira	7:30 às 11:30	04
Quinta-feira	18:30 às 20:30	02

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Desenvolver uma formação continuada em serviço para professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos com deficiência intelectual e proporcionar situações de reflexões e construção do conhecimento sobre inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para o enriquecimento da formação continuada dos profissionais da educação com conhecimentos necessários a implementação de proposta pedagógica que considere as peculiaridades e especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.
- Aprimorar a reflexão sobre o papel e os desafios da escola no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual.
- Oportunizar aos professores uma reflexão acerca do acesso, permanência e o processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar.
- Analisar o contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência.
- Abordar os Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Compreender o conceito, a concepção de deficiência intelectual e os aspectos históricos.
- Refletir sobre as possibilidades de práticas curriculares na perspectiva inclusiva: flexibilizações, adaptações e/ou adequações curriculares;
- Discutir sobre o processo de escolarização do estudante com DI numa perspectiva inclusiva.
- Compreender a importância do processo de avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva como elemento que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.
- Refletir sobre a importância da elaboração de estratégias de ensino no contexto da classe comum.
- Analisar o papel da escola e da família no processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência
- Refletir sobre a função da escola e o papel do professor no processo ensino aprendizagem do aluno com DI e identificar as necessidades de adequações e adaptações na perspectiva inclusiva.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
<p>1º ENCONTRO</p> <p>Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência.</p> <p>Marcos políticos – legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva</p>
<p>2º ENCONTRO</p> <p>Deficiência intelectual: conceitos e definições</p>
<p>3º ENCONTRO</p> <p>Adaptação e flexibilidade do currículo</p>
<p>4º ENCONTRO</p> <p>Deficiência intelectual, escolarização e inclusão escolar.</p>
<p>5º ENCONTRO</p> <p>A avaliação escolar como uma resposta pedagógica.</p>
<p>6º ENCONTRO</p> <p>Estratégias pedagógicas na escolarização do aluno com DI.</p>
<p>7º ENCONTRO</p> <p>Planejamento escolar na perspectiva inclusiva.</p>
<p>8º ENCONTRO</p> <p>Avaliação escolar do aluno com DI na perspectiva inclusiva</p>
<p>9º ENCONTRO</p> <p>Escolarização do aluno com DI: escola e família na construção da aprendizagem.</p>
<p>10º ENCONTRO</p> <p>Dialogando com a educação inclusiva (avaliação do curso)</p>

5. METODOLOGIA

O curso está sendo realizado na modalidade presencial, e seu conteúdo está dividido em 10 encontros formativos, totalizando 40 horas de formação continuada. Os textos são disponibilizados aos participantes a cada encontro. A participação dos cursistas ocorre durante a jornada diária de trabalho, no ambiente escolar e online, com a autorização da direção escolar.

Os temas abordados até o momento são associados a teoria e a prática pedagógica, a partir da problematização de situações reais do espaço escolar, da reflexão-ação-reflexão da prática cotidiana. O principal objetivo do curso é propiciar o diálogo entre a teoria da educação especial e inclusiva atrelados a prática docente com as experiências vivenciadas no contexto educacional. A partir desse curso esperamos enriquecer o processo formativo, ampliar as reflexões sobre a prática pedagógica no ambiente escolar, com vistas a qualificação profissional e sua atuação em consonância com os fundamentos e princípios da proposta de Educação Inclusiva.

Pautada em uma concepção pedagógica que concebe o diálogo, a cooperação e a colaboração como fatores fundamentais para a produção do conhecimento, estão sendo realizadas as seguintes estratégias durante o curso:

- Leituras dialogada dos textos;
- Explicação expositiva, dialogada e participativa;
- Atividades em grupo;
- Vídeos e filmes educativos relacionados aos temas;
- Dinâmicas
- Estudo dirigido ou leitura orientada.

6. RECURSOS DIDÁTICOS

- Papel ofício.
- Lápis de cor.
- Caneta.
- Lápis.
- Envelope - cartão
- Marcador para quadro branco.
- Cartolina.
- Pincel.
- Tesoura.
- Quadro branco.
- Notebook.
- Câmera fotográfica.
- Internet.
- Projetor multimídia.
- Micro System (rádio e CD);

7. AVALIAÇÃO

O processo de avaliação desta formação continuada, foi proposto com base no princípio da avaliação emancipatória que valoriza a participação ativa dos cursistas e prioriza alguns fatores como: a participação, interação, assiduidade, reflexões, relevância das contribuições e a autoavaliação, que acontecerá no decorrer do curso.

A avaliação aconteceu por meio da participação e realização das atividades propostas e, análise da prática pedagógica no contexto da sala de aula, estabelecendo uma relação antes e depois do curso, por meio de aplicação de avaliação com as turmas dos professores participantes.

Ao final de cada encontro formativo os participantes fizeram uma avaliação por meio de um formulário online.

Em relação à frequência, para obtenção do certificado, o cursista deverá ter alcançado 75% de frequência e executado às atividades proposta durante o curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo; TARTUCI, Dulcéria. **Uma perspectiva histórica da deficiência intelectual: da exclusão total à inclusão. III Encontro de História da Educação do Centro-Oeste (EHECO)**, Catalão-GO, Agosto, 2015

BELO HORIZONTE. **Diretrizes para a atenção à saúde da pessoa com deficiência intelectual na rede de reabilitação do sus-BH**. Prefeitura Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/2020/diretrizes_reabilitacao_deficiencia_intelectual-5-3-2020.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. **Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual: Secretaria de ciência, tecnologia e insumos estratégicos em saúde, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 3, p.465 – 480, jul. set., 2020.

GALERY, Augusto (orgs.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

LEITE, Madson Márcio de Farias. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE.** São Paulo, v. 8 n. 01 jan. 2022. ISSN – 2675 -3375.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da pessoa com deficiência:** da antiguidade ao início do Século XXI. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MATA, Andreia Silva da. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 350-378, maio/ago. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Carlos Medeiros (Orgs). Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad.** Vol. 2, N. 03, julho, 2016, p. 221-233.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual:** Dados de Realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília; Oficina Universitária, 2013.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação especial:** história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Deficiência Intelectual:** primeiras experiências de escolarização. Curitiba: CRV, 2017.

SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (Orgs.). **Educação Inclusiva:** Aspectos Político-Sociais e Práticos (Pedagogia de A a Z; vol. 3). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual.** Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar:** histórias e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

SOUSA, Ivan Vale de (Org). **Educação Inclusiva no Brasil:** história, gestão e políticas (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, Volume 1). Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019a.

SOUSA, Ivan Vale de (Org). **Educação Inclusiva no Brasil:** deficiência intelectual e empregabilidade (Coleção Educação Inclusiva no Brasil, Volume 5). Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019b.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @ambienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10, nº 2 jul./dez. p. 289-303, 2017.