



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE**

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**ILHÉUS – BAHIA
2021**

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jeanes Martins Larchert.

**ILHÉUS – BAHIA
2021**

B546 Bertolde, Fabricia Zanelato.

Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual / Fabricia Zanelato Bertolde. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 157 f. : il. ; anexos.

Orientadora: Jeanes Martins Larchert.

Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação.

Inclui referências e apêndice.

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Didática. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

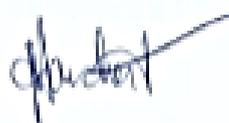
CDD 371.9

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

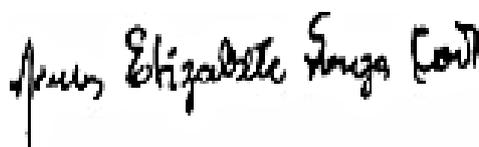
**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 25 de março de 2021.



Profª. Dra. Jeanes Martins Larchert
(Orientadora – UESC)



Profª. Dra. Maria Elizabete Souza Couto
(Examinadora Interno – UESC)



Profª. Dra. Regiane da Silva Barbosa
(Examinadora Externa – UFBA-BA)

AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. (ANTOINE DE SAINT – EXUPÉRY)

É com muita alegria que escrevo esta mensagem.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus por me conceder força e serenidade para vencer os obstáculos oriundos das nossas escolhas. Então, a Deus agradeço imensamente por ter me concedido a oportunidade de realizar mais um sonho.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas para iniciar e finalizar este estudo, sei que nunca estive sozinha. Sempre pude contar com pessoas que estiveram e estão em meu caminho para me auxiliar. Quero aqui registrar os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a minha mãe, ROSA MARIA ZANELATO, pela confiança e incentivo em todas as minhas escolhas.

Às minhas irmãs PATRICIA e FABIANA, pelo apoio, colaboração, acolhimento. Obrigada pela força!

Ao meu querido e amado marido, ELIOMAR VIANA AMORIM, pelo apoio, incentivo e amor durante essa jornada. Sempre me incentivando a seguir em frente. Te amo. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos meus filhos, LUIS GUSTAVO BERTOLDE AMORIM E MIGUEL BERTOLDE AMORIM, pela compreensão nos dias difíceis e pelas viagens semanais para Itabuna. Vocês são minha vida, amo muito vocês.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a JEANES MARTINS LARCHERT, pelo apoio, direcionamento, incentivos, diálogos e contribuições durante o percurso trilhado. Obrigada por tudo!

Às professoras doutoras MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO e REGIANE DA SILVA BARBOSA, por aceitarem avaliar este estudo e pelas considerações que foram relevantes para a construção desta dissertação.

Aos meus colegas do mestrado, obrigada a todos pelos nossos momentos de aprendizagens compartilhados e trocas de experiências. Em especial, quero externar minha gratidão ao nosso pequeno grupo, FÁTIMA, CATARINA, VERÔNICA, DAVI, que não desistiu diante da dificuldade na aprovação da proficiência. O apoio de vocês foi muito significativo nessa jornada. Obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis pela autorização e disponibilização para realizar a pesquisa e pelas informações cedidas para construir a pesquisa.

A diretora, coordenadora, secretaria e professores da escola lócus da pesquisa, pelo acolhimento e disponibilidade para a participação neste estudo. Sem vocês esta dissertação não seria realizada.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização e conclusão deste trabalho que foi construído com muita coragem e esforço. Meu muito obrigada a todos e todas pelas contribuições.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a formação continuada para o(a) professor(a) da sala de aula regular é capaz de contribuir para uma prática pedagógica direcionada para o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. A fundamentação teórica dialoga com temas como: A Educação Especial e Inclusiva; A formação continuada de professores; O aluno com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem; O desenvolvimento humano para o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Teve como base os estudos de Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004), Kassar (2013), Costa (2014), Carleto e Guimarães (2015), Vygotsky e Luria (1996), Fonseca (2016), Pletsch (2009), Oliveira (2006), Rosa (2017), Papalia e Feldman (2013), Piaget (1999), AAIDD (2011) e outros. Na metodologia, desenvolvemos uma pesquisa do tipo qualitativa, cujo método é o Estudo de Caso. Durante a coleta de dados usamos o registro no diário de campo, análise documental, entrevista semiestruturada e protocolos de observação realizados durante os encontros formativos. Esses foram momentos de estudo, reflexão e planejamento sobre o ensino dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Os dados revelam que os(as) professores(as) não se sentem preparados para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, contudo percebemos que a formação continuada de professores(as) pode garantir uma prática pedagógica que busque suprir as especificidades dos(as) alunos(as). No entanto, precisa ser realizada no cotidiano da escola, onde estão presentes os problemas enfrentados pelos(as) professores(as), devendo oferecer momentos de estudos para a compreensão da Educação Especial e suas singularidades. Assim, consideramos que a formação só se torna eficiente quando é planejada/realizada levando em consideração a problemática do cotidiano escolar dos(as) professores(as). A partir da construção desta pesquisa, entendemos que não existe uma receita pronta para tornar efetiva a educação inclusiva para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, nem mesmo para qualquer outro(a) educando(a). Como produto da pesquisa foi elaborado o “CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO(A) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, composto por sugestões de atividades que foram pensadas respeitando os diversos níveis da deficiência intelectual, o planejamento foi elaborado a partir dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular e foram selecionados pelos(as) participantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Formação de Professores.

CONTINUING EDUCATION AND TEACHING FOR THE TEACHING AND LEARNING OF THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ABSTRACT

This research aims to understand how continuing education for the teacher of the regular classroom is able to contribute to a pedagogical practice directed to the teaching and learning of students with intellectual disabilities. The theoretical foundation dialogues with themes such as: Special and Inclusive Education; Continuing teacher education; The student with intellectual disabilities and the teaching and learning process; Human development for the teaching and learning of students with intellectual disabilities. It was based on the studies of Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004), Kassar (2013), Costa (2014), Carleto and Guimarães (2015), Vygotsky and Luria (1996), Fonseca (2016), Pletsch (2009), Oliveira (2006), Rosa (2017), Papalia and Feldman (2013), Piaget (1999), AAIDD (2011) and others. In the methodology, we developed a qualitative research, whose method is the Case Study. During the collection of recorded data, registration in the field diary, document analysis, semi-structured interview and observation protocols carried out during the formative meetings. These were moments of study, reflection and planning on the teaching of students with intellectual disabilities. The data reveal that teachers do not feel prepared to work with the target audience of Special Education, however we realize that the continuing education of teachers can guarantee a pedagogical practice that seeks to meet the specifics of (students). However, it needs to be carried out in the daily life of the school, where the problems faced by the teachers are present, and it must offer moments of study for the understanding of Special Education and its singularities. Thus, it considers that the training only becomes efficient when it is planned / carried out taking into account the problems of the teachers' school routine. From the construction of this research, we understand that there is no ready recipe for making inclusive education effective for students with intellectual disabilities, not even for any other student. As a product of the research, the “PEDAGOGICAL NOTEBOOK WITH GUIDELINES FOR THE TEACHING OF THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY” was elaborated, consisting of suggestions of activities that were planned respecting the different levels of intellectual disability, the planning was elaborated from of the contents worked in the regular classroom and were selected by the participants.

Keywords: Inclusive Education. Intellectual Disability. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental
AC – Atividade Complementar
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APA – American Psychological Association
BA – Bahia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEEDE – Centro de Atendimento Especializado de Eunápolis
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CID – Classificação Internacional de Doenças
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
COVID – Coronavírus (SARS-CoV-2)
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI – Deficiência Intelectual
DO – Diário Oficial
DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC – Instituto dos Meninos Cegos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IM – Idade Mental
INCP – Instituto Nacional de Concurso Público
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI – Plano Educacional Individual
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
QI – Quociente de Inteligência
RS – Rio Grande do Sul
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Estado da Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB – Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas contempladas pelo Programa Escola Acessível no âmbito nacional e estadual	29
Quadro 2 – Principais desenvolvimentos nos períodos iniciais do desenvolvimento humano	55
Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento.....	57
Quadro 4 – Perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.....	63
Quadro 5 – Registro do diagnóstico dos alunos (2019).....	66
Quadro 6 – Caracterização do trabalho dos(as) professores(as) da sala comum que possuem alunos(as) PAEE.....	69
Quadro 7 – Dificuldades do cotidiano e direcionamento para a prática pedagógica	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos com necessidades especiais nos anos de 2014 até 2018 no Brasil.....	30
Tabela 2 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino – 2015-2019.....	43
Tabela 3 – Classificação da deficiência intelectual de acordo com o Quociente de Inteligência	46
Tabela 4 – Informações obtidas na etapa da análise documental.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo da proporção de professores licenciados no Brasil-Bahia (2007)...	332
Gráfico 2: Causas da deficiência intelectual segundo a ONU.....	487
Gráfico 3: Número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – BRASIL – 2015 a 2019.	498
Gráfico 4: Quantitativo das matrículas da Educação Especial (2008-2018).....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sugestão de atividade de português 1º ano deficiência intelectual leve	107
Figura 3 – Sugestão de atividade de português 1º ano deficiência intelectual grave.	108
Figura 4 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano – turma toda.	109
Figura 5 – Sugestão de atividade matemática 3º ano deficiência intelectual leve.....	109
Figura 6 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano deficiência intelectual moderada. ..	110
Figura 7 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano deficiência intelectual grave.	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O DESPERTAR PELA TEMÁTICA	16
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	22
1.1 Educação Especial no Brasil: sua trajetória e avanços	22
1.2 A formação continuada de professores e a Educação Especial	32
1.3 A inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual	42
1.4 Pessoa com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem	49
1.5 A importância do desenvolvimento humano para o ensino e aprendizagem do aluno com DI	55
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
2.1 Local e caracterização da escola investigada.....	62
2.2 Os participantes da pesquisa	63
2.3 Os procedimentos da pesquisa: o percurso trilhado.....	64
2.4 A análise dos dados: refletindo o caminho trilhado.....	71
CAPÍTULO 3 – A AÇÃO NA PESQUISA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS	73
3.1 O cotidiano da escola e seus espaços de relações e do fazer pedagógico – observações iniciais	73
3.2 Conhecendo o público da pesquisa: entrevistando os(as) professores(as).....	78
3.3 Encontros formativos: momentos de reflexão sobre a construção de um processo inclusivo.....	84
3.3.1 Primeiro encontro formativo: perspectivas da pesquisa.....	85
3.3.2 Segundo encontro formativo: entendendo a Educação Inclusiva e a Educação Especial	87
3.3.3 Terceiro encontro formativo: conhecendo a deficiência intelectual e iniciando os estudos do PEI.....	89
3.3.4 Quarto encontro formativo: apropriando-se das funções do PEI	91
3.3.5 Quinto encontro formativo: adaptações curriculares, reorganizando o currículo	93
3.3.6 Sexto encontro formativo: refletindo sobre o processo de avaliação.....	100
CAPÍTULO 4 – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO(A) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	103

4.1 Sugestões didáticas para o planejamento do ensino do aluno com DI	103
4.2 Uma proposta: Caderno Pedagógico com orientações para o ensino do(a) aluno(a) com deficiência intelectual	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS – PENSANDO MUDANÇAS	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A – PLANO DE CURSO DA ESCOLA PESQUISADA	138
ANEXO B – PLANEJAMENTO SEMANAL DA ESCOLA PESQUISADA	138
ANEXO C – CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	139
ANEXO D – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	141
ANEXO E – INVENTÁRIO DE HABILIDADES	143
ANEXO F – ASPECTOS GERAIS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL-PEI, PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	145
ANEXO G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	146
ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA	150
.....	150
ANEXO J – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS	151
ANEXO K – HABILIDADES E CONTEÚDOS.....	154
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	157

INTRODUÇÃO: O DESPERTAR PELA TEMÁTICA

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 67).

Minha trajetória, como docente, teve início após a faculdade de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Teixeira de Freitas, onde comecei a lecionar em uma turma de alfabetização e permaneci na educação como professora durante 15 anos, lecionando nas turmas de educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Durante esse período, tive a oportunidade de conviver com grupos bem diferenciados de alunos, entre eles crianças público-alvo da Educação Especial. Devido às inúmeras dificuldades que enfrentei nessa trajetória, como falta de conhecimento, ausência de apoio, carência de materiais adequados, entre outros, busquei novos conhecimentos, fiz uma especialização em psicopedagogia e neuropsicopedagogia na esperança de melhorar a prática pedagógica. Atualmente atendo como psicopedagoga nas escolas municipais de Eunápolis/Bahia.

Dentro desse contexto, o trabalho direcionado para as crianças com deficiência se intensificou, o que sinaliza a imprescindível necessidade de compreender as propostas atuais sobre a inclusão escolar e como foram sendo construídas. Para realizar um trabalho que atenda ao público da Educação Especial, faz-se necessário entender que essas pessoas faziam parte de um grupo excluído, devido às suas diferenças individuais que não eram compreendidas. Subjugava-se que as pessoas com deficiência eram inválidas e incapacitadas. Para a sociedade, a pessoa com deficiência tinha uma condição imutável e por isso não existia nenhum serviço que atendesse esse grupo em suas necessidades específicas (MAZZOTTA, 2011).

Na década de 1990, nasce o movimento de inclusão mundial causando ações no contexto da educação especial, movimento esse instigado pelas reivindicações dos pais de alunos com deficiência e dos movimentos sociais na luta por escolas de qualidade para todos. Tais ações desencadearam no mundo discussões sobre o respeito à diversidade e o direito à igualdade, movimentos internacionais elaboraram importantes documentos para promover uma educação de qualidade para todos.

Desses movimentos surgiram encontros para debater e estudar sobre essa nova realidade, dando origem a importantes Declarações como: a Declaração Mundial de Educação para Todos – elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), em 1990; a Declaração de Salamanca – fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, que ocorreu em 1994 (na Espanha) e do Fórum Mundial de Educação, organizado pelas Nações Unidas e realizado na cidade de Dakar (capital da República do Senegal), em 2000, que reuniu mais de 150 países para refletir sobre a educação no mundo. Esses documentos chamam a atenção para a inclusão das pessoas que vivem em situação de exclusão e direcionam ações contra a discriminação. Dentro do grupo que vive em situação de exclusão, existe ênfase para as pessoas com deficiência e outras situações atípicas do desenvolvimento cognitivo, direcionando a realização de ações reais para o ingresso e permanência desse público na escola regular.

Os movimentos internacionais impulsionam o Brasil a publicar uma legislação¹ específica para o público da educação especial, iniciando a implementação de um sistema inclusivo a ser entendido na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita a efetivação de mudanças tanto no processo conceitual como no político-pedagógico e promove o efetivo direito de todos à educação, como recomenda a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) direciona o capítulo V para a Educação Especial, ressaltando a oferta dessa modalidade de forma que aconteça preferencialmente na escola comum, para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), tem grande impacto na educação, pois chama a atenção para a eliminação das barreiras que impedem esse aluno de ter acesso à educação na escola regular.

Entre os documentos mais recentes, podemos citar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); o Decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008b) – que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE; o

¹ A LDB/96, com um Capítulo V direcionado para a Educação Especial. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Lei Brasileira de Inclusão/2015 entre outras leis, diretrizes, decretos e normas.

Decreto nº 6949/2009 (BRASIL, 2009a) – que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Resolução nº 4 CNE/CEB 2009 (BRASIL, 2009b) – sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial; o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011a) – que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; o Decreto 7612/2011 (BRASIL, 2011b) – que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) – que traz uma série de inovações, como a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência, além de um documento subsidiário do Ministério da Educação - MEC denominado “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2015).

Esses documentos contribuem com as políticas públicas, criando diretrizes que favoreceram o desenvolvimento e a implementação de ações de inclusão nas esferas sociais, particularmente nas escolas. Copetti (2012) ressalta que a publicação desses documentos provoca a construção de uma política direcionada para a educação especial, e esta passa a constituir uma modalidade que se estende da educação infantil à educação superior, sendo necessário repensar os métodos e práticas educacionais e o currículo, levando em consideração a diversidade e especificidades dos(as) alunos(as) matriculados(as) nas escolas regulares, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos.

Tais conjecturas nacionais destacam que a formação de professores é imprescindível para os profissionais se prepararem para o trabalho com esse público. Contudo, mesmo com todo direcionamento para tal formação, faz-se necessária uma reorganização em toda a estrutura da escola, desde a sua gestão, que também envolve a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), à eliminação dos obstáculos existentes que dificultam o ingresso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). Entre os programas do governo, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, visando trabalhar a política inclusiva e apoiar a formação dos profissionais envolvidos no processo da educação (BRASIL, 2006).

Desde então, o MEC vem desenvolvendo ações para a oferta de formação de professores para atuar na Educação Especial. O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade conta com a adesão de 142 municípios polos que realizam as formações dos gestores e professores. A partir de 2007, esse Programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Escola

(PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) que é um plano originário do Plano de Metas Todos pela Educação². Os municípios polos apresentam a demanda de cursos presenciais e ofertam vagas às redes de ensino. No período de 2004 a 2015, registrou-se a formação de 183.815 professores³ (BRASIL, 2016).

Temos observado muitos avanços, mas, infelizmente, essas formações não alcançam todos(as) os(as) professores(as). Em Eunápolis/BA, a Secretaria Municipal da Educação procura desenvolver formações continuadas para professores nas áreas específicas das deficiências através do Centro de Atendimento Especializado de Eunápolis (CAEEDE), porém, devido ao quantitativo de profissionais, entendemos que as formações não alcançam a todos(as) os(as) professores(as) do município.

Assim sendo, o centro busca oferecer a formação continuada aos educadores tem como objetivo instrumentalizar o(a) professor(a) para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que possibilitem garantir ao(a) aluno(a) que apresenta alguma necessidade educacional especial sua permanência na escola e condições específicas para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo, é verídico que na pluralidade das vezes esse(a) aluno(a) não consegue atingir uma aprendizagem significativa, pois a maioria dos(as) professores(as) afirma não se sentir preparado(a) para atuar com esse público, acrescentando que a formação recebida na graduação não os qualificou para o trabalho com os alunos PAEE.

Com as conquistas das políticas públicas, os(as) alunos(as) PAEE estão cada vez mais inseridos(as) nas escolas regulares. De acordo com os dados do Censo/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, entre os anos de 2014 a 2018, as matrículas desses(as) alunos(as) cresceram significativamente em todo o Brasil. Em 2014, foram registradas no Brasil 32.367 matrículas enquanto em 2018 foram registradas 631.339 matrículas de alunos(as) PAEE na rede de ensino comum. No município de Eunápolis, o Censo/INEP 2018⁴ mostra que as matrículas ultrapassaram o quantitativo de 700.

² É um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que visa um regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

³ Dados extraídos do documento: BRASIL. Consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016. 2016.

⁴ Acesso realizado em: 9 jun. 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br>.

Dessa forma, para pensar na perspectiva da Educação Inclusiva, o governo, em sua esfera federal, estadual e municipal, necessita garantir a promoção de adequações, tanto estruturais como pedagógicas, no sistema de ensino ao ponto de proporcionar a todas as crianças e jovens acesso aos conteúdos, conceitos direcionados ao processo de ensino-aprendizagem, respeitando as singularidades de cada aluno. Isso é necessário, pois como mostram os dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Eunápolis/BA, a diversidade dos alunos PAEE que estão ingressando nas escolas regulares é grande, e as escolas precisam se adequar para conseguirem dar suporte a todos(as) os(as) alunos(as).

Segundo Baptista (2005), há necessidade de estudos que auxiliem na compreensão do movimento de inclusão no ensino regular, seus efeitos e consequências, tanto para os alunos e professores, quanto para as instituições de ensino. Nesta perspectiva, os professores são considerados agentes ativos no processo de inclusão escolar, pois eles(as) passam a maior parte do tempo com seus(as) alunos(as), tendo a oportunidade de detectar todos os ajustes e adequações que precisam ser realizados no contexto escolar, contribuindo para a permanência e aprendizagem desse público. Entendendo a importância desse profissional, nossa pesquisa foi realizada em uma escola do município de Eunápolis – BA, que atende alunos do 1º ao 5º ano (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) nos turnos: matutino, vespertino e EJA, no turno noturno.

Partindo das inquietações apresentadas, esta pesquisa buscou investigar: como a formação continuada na escola garante a prática pedagógica do(a) professor(a) da sala de aula regular que atende alunos(as) com Deficiência Intelectual (DI)?

Diante disso, ingressei no Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação (PPGE), na linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos e entender como a formação poderia enriquecer a prática dos(as) professores(as) que atuam com os alunos com deficiência intelectual.

Assim, temos como objetivo geral: compreender como a formação continuada para o(a) professor(a) da sala de aula regular é capaz de contribuir para uma prática pedagógica direcionada para o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Adotamos como objetivos específicos: verificar no censo escolar do município as matrículas dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial; identificar as escolas onde os(as) alunos(as) com deficiência intelectual estão matriculados(as) e como estão sendo incluídos(as) no cotidiano escolar; conhecer o histórico escolar dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual

através da leitura dos documentos escolares; analisar as dificuldades da prática dos(as) professores(as) que atuam com os(as) alunos(as) que apresentam deficiência intelectual; possibilitar uma formação continuada que contribua com a resolução dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem dos(as) alunos(as) que apresentam deficiência intelectual. Com essa finalidade, organizamos este estudo em capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma visão histórica acerca da Educação Especial no Brasil dividida em seções, onde buscamos retratar um pouco sobre a trajetória da legislação da Educação Especial no âmbito internacional e nacional, os aspectos relativos à importância da formação continuada dos(as) professores(as) para o exercício da docência, a importância da inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

No segundo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que estão sendo abordados na pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a metodologia, a caracterização do espaço e dos participantes da pesquisa. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a análise documental, observação direta e entrevistas, todas as ações seguiram as normas de validade⁵.

No terceiro capítulo, trazemos a descrição dos dados coletados das observações iniciais, das entrevistas com os professores e dos primeiros encontros formativos. Esse capítulo foi organizado em seções e subseções para maior compreensão dos dados coletados.

No quarto capítulo, apresentamos as “Orientações pedagógicas para o ensino do(a) aluno(a) com deficiência intelectual”. O capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira, tratamos das sugestões didáticas para o planejamento do ensino do aluno com DI e trazemos algumas sugestões de atividades que foram elaboradas a partir da seleção de conteúdos sugeridos pelos participantes do estudo. Na segunda, apresentamos uma proposta de Caderno Pedagógico com orientações para o ensino do(a) aluno(a) com deficiência intelectual e realizamos uma explanação sobre o Produto Educacional.

Na última etapa deste estudo, são tecidas algumas considerações finais enquanto uma tentativa de síntese dos principais resultados obtidos nesta investigação, apontando as possibilidades para uma formação continuada de professores com vistas ao ensino inclusivo.

⁵ Esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sob o protocolo CAAE nº 18370219.3.0000.5526, tendo sido aprovada em 21 de agosto de 2019.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência,
nem o abandona...
O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem
por ele passa indiferente.
(Mario Quintana, 1989)

Na atualidade, o paradigma a favor da Educação Especial e Inclusiva está cada vez mais em destaque, assim as políticas públicas estão direcionando seus olhares para assegurar esse paradigma. Para melhor compreensão desses conceitos, dividimos este capítulo em seções buscando elucidar de forma sucinta o tema. Iniciamos com uma visão histórica acerca da Educação Especial no Brasil até os dias atuais, continuamos ressaltando a importância da formação continuada direcionada para a educação especial. Na sequência, buscamos explicar a importância do processo de inclusão e as diferentes concepções e definições sobre a deficiência intelectual; finalizamos o capítulo expondo o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual.

1.1 Educação Especial no Brasil: sua trajetória e avanços

Nesta seção será abordado um resumo do processo histórico da educação especial brasileira, ressaltando a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência por seus direitos. Contudo, ainda existe muito para ser melhorado, segundo Voivodic (2007), pois os avanços relacionados à inclusão estão ligados a movimentos das famílias de crianças com deficiência e colaboradores que lutam para as conquistas serem efetivadas.

As primeiras iniciativas para o atendimento às pessoas com deficiência tiveram seu início no Brasil na década de 1950. Segundo Mazzotta (2011), precisamente em 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, foi fundado, por Dom Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant (IBC)⁶ e, em 26 de setembro de 1857, foi criado, na mesma cidade e por influência de um professor francês surdo, Edward

⁶ Para mais informações acessar: <http://www.ibc.org.br/>

Huet, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, onde hoje funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES)⁷ (MAZZOTTA, 2011; KASSAR, 2013).

Em 1874, em Salvador/BA, foi criado o Hospital Juliano Moreira para atendimento a pessoas com deficiência intelectual, pois nessa época o atendimento a esse grupo foi iniciado em instituições e hospitais. Em 1883, dois colégios privados, um em Recife e outro em Niterói, iniciaram atendimentos no ensino regular de alunos com deficiência auditiva e visual (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

Em 1887, no Rio de Janeiro, surgiram os primeiros atendimentos em escolas públicas para pessoas com deficiência intelectual, deficiência física e visual e, em Manaus (1892), para pessoas com deficiência intelectual e auditiva (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2013).

O governo em suas esferas federal, estadual e municipal começou a criar classes especiais com a justificativa de separar os alunos que apresentam alguma deficiência com o intuito de organizar as classes de forma homogênea. O Instituto Pestalozzi, em Canoas/RS, foi a primeira instituição particular especializada no acolhimento às crianças com deficiências. O movimento Pestalozziano, no Brasil, foi iniciado em 1925, seguindo o modelo da pedagogia do suíço Johan Heinrich Pestalozzi⁸. Esse instituto tinha o objetivo de atender as crianças que apresentavam dificuldades em acompanhar o ensino regular (JANNUZZI, 2004, MAZZOTTA, 2011).

No estado de São Paulo, foi publicado o Decreto nº 5.884, de 21 de abril/1933, enfatizando a preferência por instituições especializadas para o atendimento das crianças com deficiência:

Parte VII – Da educação especializada
Art. 824 – Dos tipos de escolas especializadas:
a. Escolas para débeis físicos.

⁷ Para mais informações acessar: <http://www.ines.org.br/>

⁸ Inovador da educação, Pestalozzi lançou as bases da educação moderna ao conceber um sistema de ensino prático e flexível, que procurava estimular as faculdades intelectuais e físicas da criança. Para a mentalidade contemporânea, amor talvez não seja a primeira palavra que venha à cabeça quando se fala em ciência, método ou teoria. Mas o afeto teve papel central na obra de pensadores que lançaram os fundamentos da pedagogia moderna. Nenhum deles deu mais importância ao amor, em particular ao amor materno, do que o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi aplicou em classe seu princípio da educação integral, não limitada à absorção de informações. Segundo ele, o processo educativo deveria englobar três dimensões humanas, identificadas com a cabeça (intelectual), a mão (físico) e o coração (afetivo ou moral). O objetivo final do aprendizado deveria ser uma formação também tripla: intelectual, física e moral. E o método de estudo deveria reduzir-se a seus três elementos mais simples: som, forma e número. Só depois da percepção viria a linguagem. Com os instrumentos adquiridos desse modo, o estudante teria condições de encontrar em si mesmo liberdade e autonomia moral. Como alcançar esse objetivo dependia de uma trajetória íntima, Pestalozzi não acreditava em julgamento externo. Por isso, em suas escolas não havia notas ou provas, castigos ou recompensas, numa época em que chicotear os alunos era comum.

- b. Escolas para débeis mentais.
 - c. Escolas de segregação para doentes contagiosos.
 - d. Escolas anexas aos hospitais.
 - e. Colônias escolares.
 - f. Escolas para cegos.
 - g. Escolas para surdos-mudos.
 - h. Escolas ortofônicas.
 - i. Escolas de educação emendativa dos delinquentes.
- Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (SÃO PAULO, 1933).

De acordo com Kassar (2013), em 1954 foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Os movimentos e campanhas direcionadas às pessoas com deficiência foram fundamentais para o reconhecimento da Educação Especial⁹. Entre essas, podemos ressaltar a Campanha de Caráter Nacional do Surdo Brasileiro, a Campanha de Educação das Pessoas com Deficiência Intelectual e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais. Essas entidades foram fundamentais para a formação da Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2013).

As campanhas foram assumidas, em nível nacional, pelo governo federal. Em 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que no artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais¹⁰” e referia-se a esses alunos como aqueles que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (BRASIL, 1971).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹¹ pelo Ministério da Educação. Esse departamento auxiliou a Educação Especial a participar das políticas públicas, sendo responsável pela gerência da educação especial no Brasil que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às

⁹ Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, bem como “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 20).

¹⁰ Termo utilizado na época, atualmente denomina-se pessoa com deficiência.

¹¹ Em 1986, este órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Depois, a SEESP foi direcionada para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como um departamento (KASSAR, 2013).

peças com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (GRIBOSKI, *et al.* 2008).

Continuando a análise de alguns marcos da legislação e das normas brasileiras, ressalta-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que põe o Brasil no caminho para fortalecer a educação de igualdade para todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 94-95).

Ainda em relação à legislação, é importante registrar a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) que salienta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo que a Educação Especial deve atingir todos os níveis e modalidades de ensino.

Na identificação e análise da legislação e das normas relativas à educação de pessoas com deficiência, é importante incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que instituiu que os portadores de deficiências teriam o Atendimento Educacional Especializado¹² e que este deveria ser oferecido na rede regular de ensino de forma complementar e suplementar.

Cabe destacar que este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, com ou sem deficiência. Referindo-se ao ECA, Mazzotta afirma que:

No que se refere à criança e aos adolescentes portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes. (MAZZOTTA, 2011, p. 82)

¹² Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BEDAQUE, 2015).

Continuando a cronologia dos atos legais relativos à educação especial, em 1994 a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca/Espanha, elaborou a Declaração de Salamanca, que reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos conforme propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Declaração de Salamanca acredita e proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 18)

O termo “necessidades educacionais especiais”, ressaltado nesse documento, refere-se às pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem, incluindo aquelas que possuem comprometimentos neuropsicomotor, de modo que as escolas que atendem a essas pessoas precisam buscar estratégias para educar a todos com êxito. A Declaração de Salamanca ressalta, também, que os seres humanos apresentam diferenças e que estas devem ser consideradas normais, assim a escola deve proporcionar uma educação que contemple todos (as) os (as) alunos (as) (BRASIL, 1994).

Prosseguindo na análise dos marcos legais direcionados para a educação especial, cabe salientar que um dos mais importantes, ou o principal instrumento para a educação brasileira, é a LDB (BRASIL, 1996). Esse documento assegura, no Art. 58, que a escola regular deverá matricular todos os alunos independentemente da sua especificidade.

Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001(BRASIL, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com a finalidade de assegurar a matrícula e o atendimento aos alunos PAEE desde as creches e pré-escolas. Esse documento dispõe que as escolas direcionadas a ensinar devem matricular todos(as) os(as) alunos(as), ficando na “responsabilidade delas estabelecerem metas para atender os alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2001, p. 1).

Essa Resolução considera como alunos(as) PAEE aqueles(as) que durante a aprendizagem apresentarem acentuadas dificuldades vinculadas a uma causa orgânica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação, altas habilidades/superdotação. Prevê também que todos(as) os(as) profissionais da educação sejam preparados(as) para trabalhar com todos(as) os(as) alunos(as) adequadamente (BRASIL, 2001). O Art. 8º, cap. IV, prevê:

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizados, nas classes comuns, mediante:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

Promover a política de inclusão escolar na escola regular significa rejeitar a exclusão de qualquer aluno, independentemente das dificuldades ou necessidades que apresenta.

A inclusão é um movimento amplo e bem diferente da integração, pois na integração o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar à integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro de atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas. (GUIJARRO, 2005, p. 7)

Dessa forma, a educação inclusiva é um movimento que busca repensar as práticas tradicionais de ensino para que deixem de ser escolas homogêneas e passem a ser heterogêneas e, para que isso aconteça, só a matrícula do aluno com deficiência não é o suficiente. São imprescindíveis a adoção e efetivação de políticas inclusivas, a busca efetiva de mudança nas escolas, tornando-as receptivas a todos os alunos, o auxílio na formação de professores que os ajude na reflexão de sua prática, buscando a participação de toda a comunidade escolar (MARTINS, 2006; RODRIGUES, 2006).

Nesta perspectiva, entre as políticas públicas que fortalecem a educação inclusiva¹³, podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008. Nela, ressalta-se que o ensino e a aprendizagem devem ser direcionados para todos(as) os(as) alunos(as) e que atendam as especificidades de cada um(a).

¹³ De acordo com as Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2015, p. 25-35).

A PNEE-EI faz um levantamento da Educação Especial no Brasil, define quem são os(as) alunos(as) a serem atendidos(as) pela educação especial e apresenta diretrizes. Essa política tem como objetivo ajudar a garantir que os(as) alunos(as) PAEE consigam ter acesso, participação e, principalmente, uma aprendizagem nas escolas regulares (BRASIL, 2008). Trata, também, em seu capítulo VI, sobre o AEE, cuja atividade deve ajudar na identificação, na elaboração e na organização do trabalho pedagógico e nas formas de acessibilidade que venham a eliminar os aspectos que impedem a participação efetiva dos(as) alunos(as). Nesse documento, o AEE é referido como complementar e/ou suplementar ao desenvolvimento do(da) estudante, visando sua autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6571/08 revogado pelo Decreto nº 7611/11, neste é ordenado o cumprimento das leis em relação aos direitos das pessoas com deficiência, assegurando a educação das pessoas público-alvo da educação especial também como dever do Estado (BRASIL, 2011)¹⁴. Dessa forma, são pensados e organizados programas¹⁵ que busquem assegurar a permanência e aprendizagem desse(a) aluno (a) nas escolas regulares.

Dentre esses programas foi criado um para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que seria um ambiente nas escolas públicas de ensino regular. Esses espaços seriam dotados de equipamentos informatizados, de materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização e desenvolvimento dessa suplementação/complementação para o aluno (BRASIL, 2007).

Nesta perspectiva, destaca-se, também, o programa Escola Acessível disposto a partir da Resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, que busca levar recursos financeiros para as escolas públicas da educação básica que possuem alunos(as) PAEE matriculados(as) nas escolas do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Os recursos dessa Resolução são destinados para a adequação arquitetônica e obtenção de outros produtos que venham a auxiliar o trabalho nesses ambientes (BRASIL, 2012).

O Quadro 1 ilustra a quantidade de escolas contempladas pelo Programa Escola Acessível. Nele percebe-se que nos anos de 2012 e 2013, tanto no âmbito nacional como estadual, houve um crescimento no número de escolas que se beneficiaram com o programa.

¹⁴ Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 6 maio 2019.

¹⁵ Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade; Programa Escola Acessível; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa BPC na Escola; outros, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2019.

Quadro 1 – Escolas contempladas pelo Programa Escola Acessível no âmbito nacional e estadual

ANO	ESCOLAS – BRASIL	ESCOLAS – BAHIA
2012	10.000	829
2013	10.347	1066

Fonte: Portal do MEC, 2019.

Recentemente, em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Para Thoma e Kraemer (2017):

A Lei 13.146 estabelece, enquanto direitos fundamentais, o direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, direito ao transporte e à mobilidade. Nesse sentido, o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade passa a ser uma responsabilidade que deve ser assumida pelo estado, pela família, pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo. (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 80)

Essa Lei também orienta que o poder público deve assegurar, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais de ensino no tocante ao acesso, permanência e aprendizagem do(a) aluno(a) PAEE; acessibilidade, pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos; práticas pedagógicas e recursos tecnológicos; programas de formação continuada de professores, oferta do ensino de Libras e do Sistema Braille, entre outros (BRASIL, 2015).

Diante da busca para construir um sistema de educação inclusiva no país, o governo federal implantou programas e ações que contribuiriam para o processo de inclusão nas escolas de ensino regular, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2018. Em relação a 2014, pode-se perceber um aumento nas matrículas dos alunos PAEE na rede regular de ensino como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos com necessidades especiais nos anos de 2014 até 2018 no Brasil

ANO	EDU. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL	ENS. MÉDIO	EJA	TOTAL
2014	61.374	652.473	57.754	111.963	886.815
2015	64.048	882.667	65.757	114.905	930.683
2016	69.784	709.805	75.059	113.825	917.372
2017	79.749	768.360	94.274	120.515	1.066.446
2018	91.394	837.993	116.287	130.289	1.181.276

Fonte: Censo 2019.

Percebemos que esse aumento demonstra que as discussões sobre as práticas relacionadas à deficiência estão sendo produtivas e provocando mudanças significativas nos conceitos, nas legislações, nas práticas educacionais e de gestão, garantindo dessa forma a permanência desses(as) alunos(as) (BRASIL, 2008a).

Dessa forma, pensar na perspectiva da Educação Inclusiva implica que o governo (em suas esferas federal, estadual e municipal) deve garantir a promoção de adequações no sistema de ensino, visando proporcionar a todas as crianças e jovens acesso aos conteúdos, conceitos direcionados ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as singularidades de cada aluno(a).

Nesse contexto, há necessidade de investimento na educação e, principalmente, na formação de professores. A escola precisa refletir sobre como está organizada para atender esse público, pois não basta disponibilizar apenas o acesso às classes regulares, mas é preciso oportunizar que esse(a) aluno(a) tenha uma aprendizagem, sendo respeitadas suas singularidades. Refletir sobre as atitudes dentro das escolas é uma forma de buscar mudanças significativas nas atitudes das pessoas, principalmente nas envolvidas com o processo educativo dos(as) educandos(as) que apresentam alguma deficiência, só assim pode-se almejar uma sociedade justa e humana (COSTA, 2014).

A Educação Especial requer novos olhares e diversas mudanças no sistema público para que realmente possa acontecer. De acordo com Batalha (2009), as mudanças precisam acontecer

e as instituições escolares precisam rever sua parte organizacional, sua parte estrutural e repensar seu currículo, visando atender todos(as) os(as) alunos(as).

Destarte, um dos desafios do ambiente escolar é garantir a diversificação das atividades para atender as demandas de todos(as) os(as) estudantes com suas peculiaridades com foco nas potencialidades, inclusive dos(as) alunos(as) com deficiência. Bonetti (2006) e Sander (2005) acreditam que as políticas possam continuar se fortalecendo se a sociedade fizer sua parte, pois verifica-se que ao longo da história do nosso país os movimentos sociais e familiares demonstraram grandes influências nas definições políticas, principalmente nas conquistas direcionadas para a educação especial.

Essas conquistas políticas trouxeram orientações e direcionamentos em relação à Educação Especial que vão desde os atendimentos especializados, preocupação com os(as) professores(as) envolvidos nesse processo e na formação deles(as), até o processo de acessibilidade nos diferentes níveis do ensino regular. Contudo, no Brasil, essa educação ainda apresenta fragilidades, pois mesmo com o aumento nas matrículas dos(as) alunos(as) PAEE, muitos ainda permanecem fora da escola. Dessa forma, as restrições vão desde a falta de vagas para esse público até a falta de profissionais qualificados e de recursos. Mendes (2010) ressalta que a escola deve ser para todos(as) e que possa garantir o respeito à especificidade dos(as) alunos(as) PAEE.

A escola precisa modificar-se para receber e atender a diversidade individual de cada aluno(a), para conseguir auxiliá-lo(a) e garantir que sua aprendizagem seja eficaz, evitando que ele(a) evada e/ou fique sendo retido(a) na mesma série/ano, principalmente os(as) alunos(as) PAEE que necessitam de uma organização curricular diferenciada.

Para isso, os(as) profissionais da escola devem centrar-se nas habilidades e potencialidades de cada aluno(a) e não nas suas prováveis incapacidades ou limitações. Faz-se necessário o apoio e a participação de todos os membros da escola (gestores, professores e funcionários), bem como da comunidade no geral (pais, famílias e voluntários).

Esta seção apresentou um resumo da trajetória histórica de luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, visando a busca por legitimação dos direitos. Na sequência, será analisada a interface entre a formação continuada de professores e a Educação Especial, sendo que tal análise se faz necessária em razão da importância dessa ação no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

1.2 A formação continuada de professores e a Educação Especial

Nesta seção faremos uma abordagem sobre a formação de professores, tentando entender a importância desta ação para todos os envolvidos na educação, pois para conseguir ser uma escola que busca atender a todos(as), respeitando todas as peculiaridades de seu público, deve preparar os profissionais em uma perspectiva que colabore com a construção de um espaço de diálogo e de respeito pelo diferente.

É possível visualizar mudanças nas diretrizes políticas direcionadas à educação especial. Principalmente nos últimos anos, após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ficou determinado que um dos princípios a serem instaurados fosse a formação dos(as) trabalhadores(as) responsáveis pela educação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Salienta-se ainda que com profissionais preparados, o princípio de uma educação que atenda a todos(as) poderá ser alcançado, mas entende-se que esse é só um ponto a ser melhorado. As políticas públicas precisam direcionar seus olhares e ações na busca pela reestruturação física e pedagógica, além da valorização desse profissional. De acordo com Imbernón (2011, p. 103), “o conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem”.

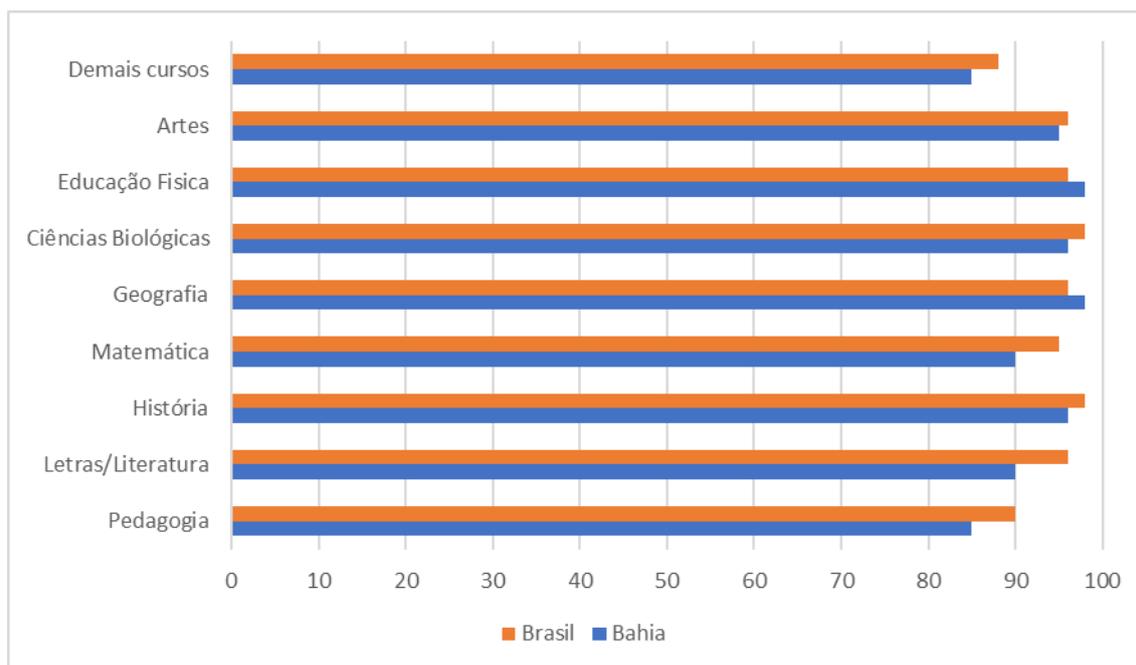
Nesta linha de pensamento, faz-se necessário que as políticas educacionais do nosso país reformulem os currículos das entidades formadoras, pois em diversos cursos podemos encontrar formações “aligeiradas”, desqualificadas, desarticuladas de qualquer perspectiva reflexiva quanto às dificuldades que interferem no aprendizado escolar da maioria dos alunos (SOUZA, 2013).

No Brasil, muitos cursos de formação docente não conseguiram apresentar propostas em seu currículo que trouxessem estudos direcionados ao trabalho com a Educação Especial (RINALDI; REALI; COSTA, 2007) e quando estavam inseridos, não atendiam aos critérios pedagógicos e sim eram voltados para o modelo médico-psicológico¹⁶, que apenas orientava para a classificação da condição sem valorizar o(a) aluno(a) dentro das suas especificidades (OMOTE, 2004).

¹⁶ O modelo médico-psicológico caracteriza-se pela forte influência da área médica no campo educacional. Nessa concepção, a deficiência é vista sob a perspectiva “organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo” (MICHELS, 2005, p. 268).

A formação inicial é importante para o(a) profissional, pois ela será um norteador, auxiliando no desenvolvimento de suas atribuições. Na Bahia, mais de 80% dos professores já possuem alguma graduação, como mostra o Gráfico 1, e mesmo assim, encontramos profissionais¹⁷ que dizem não estar preparados para trabalhar com pessoas que apresentam alguma deficiência.

Gráfico 1 – Comparativo da proporção de professores licenciados no Brasil-Bahia (2007)



Fonte: MEC/Inep/Deed (2007).

Dessa forma, percebemos que, a cada ano, os professores buscam qualificação para desempenharem suas funções. Segundo Garcia (1999):

A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (GARCIA, 1999, p. 77)

Esse autor ressalta que as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes (GARCIA, 1999). De certa forma, a concepção de formação de professores não deve estar relacionada,

¹⁷ Estamos nos referindo aos profissionais que estão participando da pesquisa.

apenas, à transmissão do conhecimento para que atuem eficazmente na sala de aula, este profissional precisa analisar sua prática, enfatizando os saberes da experiência (NUNES, 2001). Segundo Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

A formação acontece durante toda a vida desse profissional. De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada é um processo de desenvolvimento profissional, começando na experiência escolar e continuando ao longo da vida, que compreende questões como as condições de trabalho, a carreira docente, o salário, as estruturas organizacionais, os níveis de participação e de decisão nessa esfera profissional. Esse autor, em 2010, reconheceu os avanços na área da formação continuada e ressaltou que devemos analisar o que passou com olhar crítico e aperfeiçoar o que deu certo nas práticas de formação continuada, pois

este pode ser um bom momento para traçar novos planos e processos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas; para gerar novas alternativas de futuro, não cabendo aqui a reforma educacional pontual, mas, sim, uma reforma permanente da educação, ao menos para imaginar um futuro possível e uma desejável e nova formação continuada de professores. (IMBERNÓN, 2010, p. 36)

A formação continuada para os(as) professores(as) é conhecida como aquela que acontece quando o sujeito ingressa no meio profissional. Toda a formação que acontece antes do ingresso no meio de trabalho é considerada como formação inicial e o que ocorre depois é caracterizada como formação continuada (IMBERNÓN, 2010). Carleto e Guimarães (2015) ressaltam que a chamada formação inicial é aquela que visa oferecer ao professor as condições, um repertório de saberes necessários para sua entrada na profissão e está relacionada à titulação, à habilitação e à certificação.

Para essas autoras, a formação continuada deve ser um processo a ser realizado por toda a vida profissional, pois tem como objetivo maior levar o profissional ao aprimoramento da sua prática e a assimilação de conhecimentos que o auxiliarão na sua atuação profissional (CARLETO; GUIMARÃES, 2015).

Assim, vislumbra-se a formação continuada como um processo necessário na construção da identidade do profissional. Conforme Guimarães e Zamboni (2011), a formação docente:

Não se inicia e nem termina nos Cursos de Licenciatura. A formação do professor é permanente. Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos

sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito se torna professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (GUIMARÃES; ZAMBONI, 2011, p. 275)

Nesse sentido, a formação desses profissionais deve procurar favorecer a construção do sujeito, através de variadas atividades que respeitem as singularidades dos(as) alunos(as). Assim, a utilização das adaptações curriculares se torna uma ação essencial, pois “são instrumentos de ensino e aprendizagem que propõem a flexibilização nos conteúdos, nos objetivos, nas metodologias e nas avaliações para cada especificidade” (SILVA, 2015, p. 70).

De acordo com Silva (2015, p. 64), “as adaptações são amplamente indicadas nos documentos orientadores do atendimento educacional especializado nacional e internacional” e com a LDB/96 tiveram seu respaldo legal, pois assegura, no Art. 59, que os alunos devem ter currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender suas necessidades no processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, conclui-se que a prática pedagógica vislumbrada na escola contemporânea precisa se estruturar de forma que atenda a todos(as) os(as) alunos(as). Essa individualização busca o sucesso acadêmico de todos(as), substituindo as práticas tradicionais, que não permitem a flexibilização no modo de ensinar (ARAÚJO, 2019).

Uma proposta para estruturação dessa prática fundamenta-se na elaboração de um Plano Educacional Individualizado¹⁸ (PEI) para cada aluno(a). Glat, Vianna e Redig (2012) conceituam esta estratégia com um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84)

Segundo Capellini e Rodrigues (2014), o trabalho do professor com o PEI em turmas de ensino comum com muitos alunos(as) é um desafio, por esse instrumento deve ser elaborado e sistematizado pela equipe profissional que acompanha essa criança – os professores do ensino comum, os professores especialistas, os profissionais de apoio da escola e os familiares.

Além do desafio da elaboração do PEI, o (a) professor (a) precisa pensar nas formas de como avaliar esse (a) aluno (a), pois a avaliação é um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (1991) ressalta algumas características dessa avaliação:

¹⁸ Podemos encontrar outras denominações para este tipo de plano como: Plano de Ensino Individualizado, Planejamento Educacional Individualizado, Programa Educacional Individualizado, entre outros.

A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não uma etapa isolada. Ajuda a esclarecer os objetivos que se quer atingir. Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos os interessados e os desinteressados. A avaliação do rendimento escolar deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da atividade do aluno, em situações didáticas. A avaliação deve ter caráter objetivo, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados. Isso não significa excluir a subjetividade do professor e dos alunos. Ajuda na autopercepção do professor. Reflete os valores e expectativas do professor em relação aos alunos [...] (LIBÂNEO, 1991, p. 200).

Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento que tornará possível uma reflexão da prática pedagógica e do desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos, auxiliando na retomada dos conteúdos que não foram adequadamente compreendidos e na escolha de novas alternativas para desenvolver as atividades, de forma que alcancem todos os alunos, respeitando suas especificidades.

Correia (2008) assegura que o princípio da inclusão invoca uma escola que se preocupe com o aluno como um todo, buscando proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. Na busca pela reorganização pedagógica, pode-se destacar que a reflexão sobre o trabalho docente é uma ação imprescindível, pois este profissional consegue instigar e motivar seus(as) alunos(as) a refletirem sobre as possíveis mudanças de atitudes, auxiliando na transformação de comportamentos, uma vez que “uma escola de fato inclusiva deve ser capaz de articular, realizar e organizar formas de escolarização para todos (as), inclusive para as pessoas com deficiência” (PIRES, 2006, p. 50).

Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. A discussão e reflexão sobre a própria prática permitem ao professor avaliar e realizar intervenções nas suas ações, de forma que busque melhorias constantes para o seu trabalho. O professor sozinho não consegue refletir sua prática pedagógica, para isso é necessária uma discussão em grupo para que aconteça a troca de conhecimento. Nesse sentido, entendemos que promover momentos coletivos de estudo ajuda o profissional a pensar, refletir, analisar e avaliar suas práticas, buscando a reelaboração do seu planejamento e de suas atividades sempre que necessário (CAPELLINI, 2012; LAGO, 2014).

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (1996), o homem é um ser em construção e deve ter consciência de sua construção, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1996, p. 20)

Assim, a reflexão sobre a prática pedagógica precisa ser realizada de forma crítica e permanente durante toda a ação de formação inicial ou continuada. A formação continuada deve ser um procedimento em que o(a) professor(a) vai construindo saberes e refletindo seu fazer pedagógico. Contudo, esse processo precisa ser uma continuação do seu aprimoramento inicial, pois compõe um mesmo processo, contínuo e interligado. Um dos aspectos essenciais da formação docente, inicial ou continuada, é a busca pelo aprimoramento das qualidades éticas, intelectuais e afetivas, de modo a cultivar nos seus(as) alunos(as) as mesmas qualidades (DELORS, 2004).

Entende-se a importância da reflexão sobre a ação, pois só o conhecimento adquirido na formação inicial não é o caminho único para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que abrange todos(as) os(as) alunos(as). Garcia (1999) alerta que além de conhecimentos, os docentes têm de possuir competências, habilidades, tanto de conduta como cognitivas. Assim, esses profissionais precisam desenvolver a capacidade de avaliar, de resolver conflitos e de analisar o contexto no qual estão inseridos para dessa forma buscar atender a todos(as), respeitando as suas individualidades.

Dessa forma, as necessidades formativas são fundamentais, formar professores é um procedimento complexo, pois a formação humana é complexa. Formar um profissional que vai lidar com processos formadores de alunos(as) com idades diferenciadas é um grande desafio. Sacristán (2000) afirma que formar profissionais da educação precisa ser uma ação imprescindível, só assim pode-se pensar em uma reformulação do sistema educativo. Sendo a formação continuada uma ação importante para a carreira profissional, deve ser entendida como

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 1998, p. 35).

A LDB/96 é um dos principais documentos do Brasil e ressalta vários artigos sobre a formação de professores.

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

.....

Art. 80. O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de Educação continuada. (BRASIL, 1996, p. 31-37)

Buscando atender a legislação em vigor, o governo estabeleceu ações em relação à formação continuada, criando a Rede Nacional de Formação Continuada¹⁹ que tem como objetivos:

- a) Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- b) Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que autonomia se construa pela colaboração e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- c) Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- d) Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- e) Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- f) Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- g) Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23)

A publicação dessas diretrizes legitima ações de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (secretarias municipais) a responsabilidade da realização dessas formações. Assim, poderão oferecê-las para os(as) professores(as) que terão a possibilidade de ampliar as reflexões sobre a teoria e sobre sua prática.

Neste contexto, entendemos que as mudanças no direcionamento das práticas pedagógicas só acontecerão mediante a integração de todos os envolvidos, buscando o

¹⁹ A Rede Nacional de Formação Continuada é composta pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação. Esses são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. Outros dados sobre a Rede Nacional de Formação Continuada estão disponibilizados em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

progresso de cada aluno(a), proporcionando-lhe atividades diversificadas, mas que estejam relacionadas com os conteúdos que estejam sendo trabalhados com toda a turma (CAPELLINI, 2012).

Nesta perspectiva, percebe-se a necessidade do direcionamento para a formação continuada dos(as) professores(as) que trabalham na sala de aula regular e possuem alunos(as) PAEE. A formação continuada deve proporcionar e viabilizar o entendimento para as mudanças que vêm ocorrendo dentro do contexto escolar. De acordo com Zabala (1998):

O protagonista da escola passa a ser o estudante e não tanto o que ensina. O conhecimento dos processos de aprendizagem incide cada vez mais em seu caráter singular e pessoal, de maneira que o problema de ensinar não se situa basicamente nos conteúdos, mas como se aprende e, conseqüentemente, como se deve ensinar. (ZABALA, 1998, p. 22)

A LDB de 1996 assegura ponderações sobre o processo de formação dos profissionais da educação que trabalham na educação especial e cita, no Art. 59, que todo profissional para trabalhar na educação especial deve ser preparado com formação específica na área.

Em 2001, a Resolução n. 2 CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo que o atendimento escolar possa contar com profissionais capacitados e especializados, conforme previsto no Art. 59, de acordo com a demanda da instituição. Os(as) professores(as) da sala de aula eram chamados(as) de capacitados(as), já aqueles(as) que trabalham nas salas de recursos eram os(as) especialistas:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2001, p. 6)

Tal documento ressalta dois tipos distintos de profissionais para atuarem com estudantes que apresentam “necessidades educacionais especiais²⁰”, o capacitado e o especialista. O capacitado será aquele(a) profissional que tiver em sua formação conteúdos relacionados à educação especial. O professor especializado será aquele(a) formado(a) em educação especial ou aquele(a) que tiver cursos de complementação ou especialização em educação especial, após concluírem o curso de licenciatura (BRASIL, 2001).

Pensando nessa realidade, o governo publicou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Neste contexto, percebemos que pensar a formação dos docentes que exercem seu trabalho diretamente com as pessoas com necessidades apresenta grande desafio, surgindo a oportunidade de refletirmos sobre o(a) professor(a) que está sendo formado. Isso nos leva a defender que os conhecimentos devem ir além de uma visão descritiva e diagnóstica do comportamento dos(as) alunos(as) com deficiência, essa prática pedagógica precisa abranger de forma positiva esse público, auxiliando na permanência e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) (KASSAR, 2014).

Zulian e Freitas (2001) destacam aspectos referentes às competências dos(as) professores(as) no âmbito da educação inclusiva

a formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência, interdisciplinaridade, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências. Portanto, como já reiterado, o professor tem de ter a capacidade de

²⁰ O termo “necessidades educacionais especiais” foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo termo “público-alvo da Educação Especial”, referindo-se aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

explicar o que sabia apenas reproduzir, a convicção de que todos os alunos são capazes de aprender, o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos, as habilidades para apresentar e explicar os conteúdos como interessantes, ou seja, suscitar o prazer de aprender. (ZULIAN; FREITAS, 2001, p. 47-57)

Vivenciar a educação inclusiva não é tarefa fácil, ela requer uma preparação por parte dos(as) professores(as) para atuarem com a diversidade existente nas instituições escolares, de modo que possam respeitar as diferenças e valorizar as potencialidades individuais dos(as) alunos (as), favorecendo a aprendizagem de todos(as). A educação inclusiva apresenta para os(as) professores(as) o desafio de lidar com novas demandas e aprender o valor da partilha do conhecimento e da reflexão sobre si e sobre o outro. (SILVA, 2014).

Dessa forma, as necessidades são inúmeras e, para supri-las, necessita-se da parceria e integração de todos – do setor público, da participação e mobilização da comunidade, das famílias e das organizações não governamentais. As transformações necessárias precisam ser graduais e contínuas para que possam ser praticáveis, porém devem ter início imediato, visto que as mudanças são inúmeras e necessárias para que a instituição educativa possa receber os(as) alunos(as) com deficiência intelectual de forma adequada, respeitando suas necessidades.

Assim, para que a educação inclusiva realmente se caracterize como uma possibilidade de promoção de igualdade de acesso permanente à escola de grupos minoritários e lhes assegure uma educação efetiva, há de se considerar a necessidade de melhoria e modificação em vários âmbitos do sistema de ensino como: o político, o técnico-científico, o pedagógico e o administrativo, para que a aprendizagem possa ser garantida com qualidade para todos os alunos e, em especial, os alunos com necessidades educacionais especiais através, quando necessário, da oferta de suporte pedagógico especializado. (OLIVEIRA, 2006 p. 267)

A formação dos(as) professores(as) é de grande importância para o processo de educação inclusiva, sendo necessário que aconteça de forma contínua e constante. Esse processo deve ajudar o(a) professor(a) a repensar sua prática pedagógica e auxiliá-lo(a) a buscar alternativas de ensino que levem em consideração os conhecimentos que o(a) aluno(a) já possui, buscando a contextualização desse conhecimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

Nesta perspectiva, vislumbrar a inclusão escolar nos ambientes educacionais é ter consciência da responsabilidade de todos os envolvidos, principalmente do poder público e da sociedade. É imprescindível entender que as escolas inclusivas não dependem apenas dos seus gestores e educadores, pois muitas das reorganizações necessárias estão atreladas às políticas públicas em geral (CARVALHO, 2014).

1.3 A inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual

As ponderações provenientes de diversos debates internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sobre a educação inclusiva, ressaltam que todos(as) os(as) alunos(as) devem ter acesso às escolas regulares e, além do acesso, devem ser asseguradas a permanência e as atividades que desenvolvam sua aprendizagem, respeitando suas especificidades. Destacam ainda que as escolas precisam se adequar para receber os(as) alunos(as) com algum tipo de deficiência, a fim de construir uma sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos (GLAT, 2011).

O processo de inclusão se destina a todas as pessoas sem discriminação de raça, credo, cor e etc. Segundo Mantoan, “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção” (MANTOAN, 2006, p. 1).

Dessa forma, esse movimento não é destinado unicamente às pessoas com deficiência, mas busca uma reestruturação da escola para que consiga atender plenamente qualquer aluno(a), em toda sua diversidade e peculiaridade. A “inclusão não é algo para ser feito para uma pessoa, mas sim um princípio que fornece critérios através dos quais serviços devem ser planejados e avaliados” (MITTLER, 2003, p. 33).

Os PCN possuem um volume específico dentro de seus cadernos que trata das “Adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais”, ressaltando a inclusão como “um processo que deve ser gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável” (BRASIL, 1998, p. 18).

Igualmente, o Art. 3º, da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001) estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e salienta:

Por uma educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se que é um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 39)

Atualmente, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que indica a educação integral²¹, contudo direciona suas orientações para o exercício das competências e habilidades. Esse documento ainda ressalta que os sistemas, redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um foco na equidade, reconhecendo as necessidades dos alunos.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015)²².

No entanto, seus direcionamentos para a educação especial apresentam-se de forma restrita, não esclarecendo como se dará essa equidade dentro das instituições escolares. Mesmo com as incertezas, o aumento das matrículas desse público no sistema de ensino regular é significativo. De acordo com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, o índice de matrículas passou de 88,4% do total de alunos(as), considerando apenas os(as) alunos(as) de 4 a 17 anos em 2015, para 92,8% em 2019, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO				
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	114.905
2016	917.372	69.784	709.805	75.059	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	126.438

Fonte: INEP (2019).

²¹ Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

²² BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

Esse crescimento é reflexo dos movimentos e lutas dos familiares, das pessoas com deficiência e da política que foi implantada pelo MEC, incluindo programas de implantação de salas com recursos multifuncionais, de modificações na estrutura física para que todos tenham acesso sem impedimentos, da formação continuada de professores da educação especial, do Benefício de Prestação Continuada (BPC), além do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Esses programas buscam estimular os profissionais da educação para a criação de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência começam a ter acesso aos sistemas educacionais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (estabelecida pela Organização das Nações Unidas e ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009),

peças com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a)

O Decreto nº 3.956/2001, no Art. 1º, define deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001b).

Cabe ressaltar, brevemente, sobre a terminologia deficiência intelectual utilizada neste estudo. Veltrone e Mendes (2012) explicam que o Brasil tem adotado essa terminologia que é preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)²³, que defende a mudança de terminologia de retardo mental para deficiência intelectual, tanto no que se refere à terminologia quanto às respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Sasaki (2004) explica que a substituição de deficiência mental para intelectual passou a predominar oficialmente quando o termo foi adotado na redação da Declaração de Montreal

²³American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, fundada em 1876. Antes denominada American Association on Mental Retardation – AAMR (Associação Americana de Retardo Mental). É uma organização envolvida com o estudo, tratamento e prevenção da deficiência intelectual, que tem contribuído para a definição e diagnóstico da DI. A associação já lançou 11 edições do manual sobre a definição e classificação de deficiência intelectual (AAIDD, 2011).

sobre Deficiência Intelectual (2004), fruto de evento que reuniu a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde (do qual o Brasil também participou), mas ressalta que a expressão já vinha ganhando forças anteriormente:

Foi oficialmente utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova York o simpósio chamado *Intellectual DISABILITY: PROGRAMS, POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE* (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e planejamento para o Futuro) (SASSAKI, 2004, p. 1).

A deficiência intelectual está marcada por restrições nas habilidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Assim, esse sujeito não consegue alcançar padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo-se a comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência em casa ou na comunidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O manual DSM-V da *American Psychiatric* foi publicado em 2013 e é a mais nova edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Com essa nova classificação e reformulação em relação aos diagnósticos da Deficiência Intelectual (DI), ele traz critérios que enfatizam a avaliação cognitiva e a capacidade funcional adaptativa. Assim, o conceito de DI apresenta-se como: “Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

A partir de 2001, a OMS²⁴ começou a usar duas classificações de referência para a descrição de saúde: a Classificação Internacional de Doenças (CID 11) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A primeira atenderia as necessidades de informação diagnóstica para finalidades gerais e a segunda complementar a primeira com seu foco na funcionalidade; assim eram diagnosticadas com deficiência

²⁴ A Organização Mundial de Saúde (OMS) possui dois sistemas de classificação complementares: a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças (CID). De acordo com a OMS, a informação sobre o diagnóstico da funcionalidade oferece um quadro mais amplo sobre a saúde da pessoa e/ou população (PLETSCH, 2009a).

intelectual as pessoas que possuem alterações no desenvolvimento das funções cognitivas, de linguagem, nas habilidades motoras e nas capacidades sociais (OMS, 2010).

As pessoas com deficiência intelectual são avaliadas levando em consideração a diversidade cultural e as alterações em seus padrões de comunicação e comportamento. A AAIDD propõe ainda que a avaliação deva ter como objetivo o diagnóstico, a classificação e a definição dos apoios, adquirindo uma característica funcional, que tenha como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa tenha uma inserção social satisfatória (VELTRONE; MENDES, 2012).

De acordo com Grossman (1983), o comportamento adaptativo é dividido em oito áreas, e a pessoa com deficiência deve apresentar déficit em pelo menos duas dessas áreas (comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer). Várias instituições trazem suas definições sobre a deficiência intelectual, mas a maioria delas classifica este sinal neurológico em 4 graus de gravidade (leve, moderado, grave e profundo) com base no Quociente de Inteligência (QI) (Tabela 3).

Tabela 3 – Classificação da deficiência intelectual de acordo com o Quociente de Inteligência

Nível da DI	CID 10	AAMR	APA	
<i>Leve</i>	QI: 50-69 IM: 9-11 anos	QI: 50-55 a 70-75	QI: 55-70	+ dois déficits adaptativos
<i>Médio ou Moderado</i>	QI: 35-49 IM: 6-8 anos	QI: 35-40 a 50-55	QI: 35-54	
<i>Grave ou Severo</i>	QI: 20-34 IM: 3-5 anos	QI: 20-25 a 35-40	QI: 20-34	+ Déficits em todas as oito categorias
<i>Profundo</i>	QI: < 20 IM: < 3 anos	QI: < 20-25	QI: < 20	

Abreviações: DI: deficiência intelectual. QI: quociente de inteligência. IM: idade mental de um adulto. CID 10: Classificação internacional de Doenças para a DI de acordo com a Organização Mundial de Saúde. AAMR: American Association on Mental Retardation/Deficiency. APA: American Psychological Association (APA, 2000).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos realizados.

Entre essas classificações, há uma grande preocupação quanto à deficiência considerada leve, pois na maioria das vezes seu diagnóstico é tardio ou nem acontece e isso se dá, na maioria das vezes, porque ela não apresenta nenhuma característica visível ou por ser não sindrômica²⁵,

²⁵ A deficiência Intelectual não é decorrente de alguma síndrome.

passando despercebida durante a consulta médica. Essa classificação se caracteriza por apresentar certas dificuldades na aprendizagem (SCHALOCK, 2010).

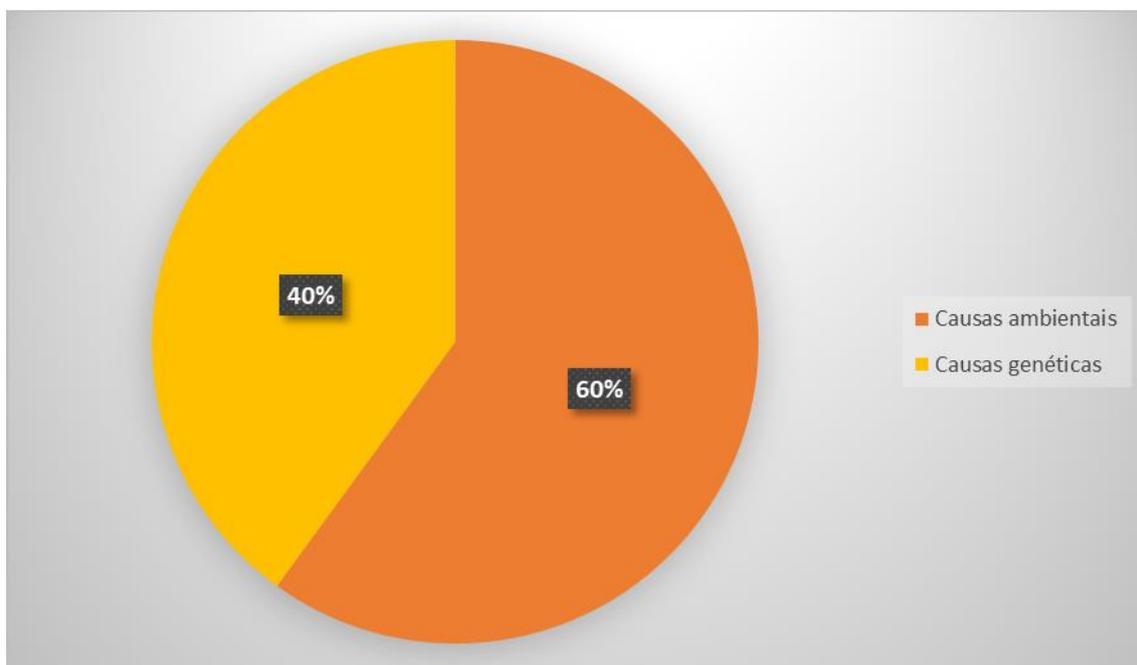
A deficiência intelectual moderada está agregada às dificuldades expressivas de aprendizagem. Ela se caracteriza pela aquisição de competências simples, permitindo a comunicação social, certo grau de autossuficiência e uma vida sem independência. Os elementos básicos de leitura e escrita são raramente adquiridos. Já a deficiência intelectual grave é caracterizada pela dependência da pessoa para a realização das simples tarefas do dia a dia. Enquanto a deficiência intelectual profunda é caracterizada por uma redução severa da potencialidade de comunicação e da mobilidade (SCHALOCK, 2010).

A deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VASCONCELOS, 2004). Ela se caracteriza por uma redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, que se apresenta abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, isso implica um desenvolvimento diferenciado na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades. Essa condição não é uma doença, mas provoca alterações que prejudicam as funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008).

As causas da deficiência podem ser biológicas, psicossociais ou uma combinação de ambos. Em cerca de 40% dos casos, esses fatores são identificados na avaliação clínica e genética, mas em 60% dos casos não se pode determinar uma causa clara, dessa forma é classificada como idiopáticos²⁶. A deficiência intelectual leve é a mais frequente e apresenta-se na maioria das vezes associada a influências ambientais como problemas de gravidez e perinatais, podendo ocorrer devido à má qualidade da nutrição do feto, prematuridade, problemas de oxigenação, infecções ou traumas (MOREIRA, 2011). A ONU classifica as causas da deficiência intelectual conforme o Gráfico 2.

²⁶ Idiopático é um adjetivo usado primeiramente na medicina, significando surgido espontaneamente ou de causa obscura ou desconhecida. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/idiopatica/#:~:text=Significado%20de%20Idiop%C3%A1tica&text=%5BMedicina%5D%20Que%20ocorre%20de%20modo,idiop%C3%A1tico%2C%20de%20idiopatia%20%2B%20ico.> Acesso em: 16 de mar. 2020.

Gráfico 2 – Causas da deficiência intelectual segundo a ONU



Fonte: Honora e Frizanco (2008, p. 104).

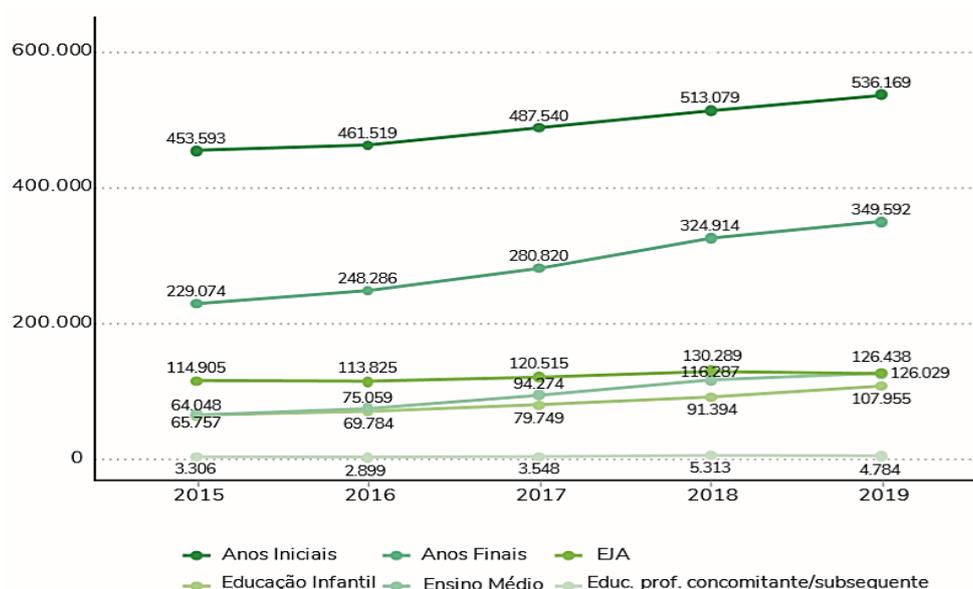
Segundo Vygotsky (1998a), a criança que apresenta deficiência tem potencial e capacidade para desenvolver-se, contudo, para que essas capacidades sejam desenvolvidas, precisam ser proporcionadas atividades adequadas e que respeitem as singularidades de cada aluno(a). Com isso, deve-se proporcionar a essas pessoas uma educação que lhes auxilie na busca por melhores possibilidades de desenvolvimento. Cada indivíduo é um ser único, as pessoas com deficiência intelectual merecem um olhar particularizado, levando-se em consideração suas restrições, suas singularidades, mas não somente o que ainda não conseguem realizar com autonomia, mas levar em consideração o conhecimento que essas crianças desenvolveram e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. Entende-se que todas as pessoas possuem um conhecimento prévio. Assim, o(a) aluno(a) que apresenta uma deficiência necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas, principalmente, de valorização das suas capacidades e de pessoas que acreditem no seu desenvolvimento (TÉDDE, 2012).

1.4 Pessoa com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem

Há mais de uma década, a questão da inclusão escolar vem incentivando pesquisas no Brasil. Com a organização dos programas governamentais e das políticas educacionais, as escolas vêm se organizando diante dessa nova perspectiva inclusiva. Essa nova postura vem sendo refletida nas matrículas dos(as) alunos(as) PAEE na escola regular.

O número de matrículas da educação especial apresentou um crescimento significativo entre 2015 e 2019. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial como sintetizado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – BRASIL (2015 a 2019)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Esse aumento é uma vitória em prol da educação especial, mas só disponibilizar o acesso a esse público não é suficiente, precisam ser pensadas ações que auxiliem a permanência e aprendizagem. Realizar atividade pedagógica com os alunos PAEE tem sido ressaltado como um dos grandes desafios para a educação, pois tradicionalmente acostumou-se a trabalhar com turmas “homogêneas”, dentro de um modelo que era baseado em um ensino e aprendizado igualitário, não se preocupando com as diferenças e condições de escolarização das pessoas com deficiência intelectual (FONTES; PLETSCH; BRAUN; GLAT, 2007).

Os estudos de Vygotsky destacam os conceitos negativos sobre a deficiência que precisam ser revistos, pois uma pessoa com deficiência precisa ser vista além das suas

limitações (VYGOTSKY, 1998a). Vygotsky e Luria (1996) compreendem que enxergar apenas as limitações da deficiência é um aspecto negativo, deve-se ponderar suas qualidades positivas que podem ser manifestadas através de um acompanhamento que proporcione oportunidade de aprendizagem diferenciada. Dessa maneira, “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

A criança com ou sem deficiência tem a aprendizagem como tarefa central para seu desenvolvimento. A aprendizagem visa à utilização de todos os recursos da criança, “quer sejam endógenos (hereditariedade), quer exógenos (meio)”, no sentido de uma otimização funcional, de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número possível de circunstâncias: neurobiológicas, socioculturais e psicoemocionais – que estão dialeticamente inter-relacionados (FONSECA, 2016, p. 160).

Entendendo o desenvolvimento da criança com DI, poder-se-á entender seu processo educativo, respeitando sua deficiência ou limitação e buscando o enfrentamento para as dificuldades decorrentes da deficiência (VYGOTSKY, 2003). De acordo com Vygotsky (1998; 2003), o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência é o mesmo das demais pessoas. Esse autor acredita que as crianças comprometidas com alguma deficiência não são menos desenvolvidas do que as sem deficiência, acredita que estas se desenvolvem de maneira diferenciada. Dessa forma, Vygotsky não nega que o fator biológico tem sua importância no desenvolvimento dessa criança, mas “privilegia a análise dos fatores sociais como determinantes no desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 2001, p. 73).

A pessoa com deficiência precisa ter as mesmas oportunidades e credibilidades que são oferecidas às demais. Muitas vezes, a vida da pessoa com deficiência passa a prevalecer em relação a sua limitação, pois suas potencialidades e aptidões não são levadas em consideração. Contudo, Vygotsky (1998a, p. 118) destaca que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de aprendizagens que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

No percurso do processo de aprendizagem, pode-se observar que a criança apresenta seu ritmo próprio, sendo este um ponto crucial que deve ser considerado pelos adultos que estão à frente desse processo. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que deve ser contínuo, e a educação é caracterizada por mudanças qualitativas de um nível de aprendizagem para o outro. “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Dessa forma, a relação social e cultural é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Vygotsky busca explicar esse desenvolvimento através dos conceitos de desenvolvimento real, potencial e proximal. O primeiro refere-se às aprendizagens já adquiridas e que permitem que a criança consiga resolver problemas independentemente; o segundo é a capacidade de resolver tarefas com a ajuda de adultos ou companheiro mais capaz; o terceiro é a distância entre as zonas anteriores, ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e a consolidação de funções (VYGOTSKY, 1998a).

Segundo Vygotsky (2003), a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 87)

Neste sentido, o desenvolvimento proximal é caracterizado pelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário (REGO, 2000). É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. Para Vygotsky as relações entre desenvolvimento e aprendizado estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (TEZANI, 2006).

Quando direcionamos para a aprendizagem dos alunos com DI, a compreensão e a atuação por parte dos agentes educativos são fundamentais, pois a criança com deficiência intelectual apresenta seu nível de domínio abstrato e aprendizagem de forma diferenciada, necessitando de um direcionamento mais específico por parte dos profissionais envolvidos com sua aprendizagem. Como nos esclarece Diamant (2006, p. 417), “a noção de aprendizagem envolve, portanto, comportamentos relacionados a conceitos psiconeurológicos, como estímulos, condicionamentos, discriminação, memória e vai depender do nível de cognição”.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola deve ser construído analisando-se o nível de desenvolvimento real da criança e estabelecendo-se relação com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola, respeitando a faixa etária e o nível de conhecimentos e habilidades de cada indivíduo (TEZANI, 2006). Assim, esse sujeito não deve ser avaliado e comparado com outras pessoas, pois cada qual apresenta um desenvolvimento de forma única e singular (PLETSCH, 2009b).

Além disso, cada pessoa diagnosticada com deficiência intelectual apresenta-se diferente uma da outra. Para Glat (1989, p. 214), “uma pessoa com deficiência mental ‘leve’ tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”. Diante disso, percebe-se a necessidade de considerar que as pessoas com deficiência intelectual são diferentes entre si, assim, é essencial que se conheça a história de vida do sujeito e sejam respeitadas suas singularidades (OLIVEIRA, 2006).

Destarte, buscar uma metodologia adequada para a educação dos alunos com ou sem deficiência é pensar uma metodologia diversificada, pois de acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 107), “precisamos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta”.

Vygotsky (1998a) ressalta que as pessoas com deficiência possuem grande potencialidade e capacidades, mas ele entende que, para que estas capacidades possam se desenvolver, precisam ser oferecidas condições adequadas. Portanto, deve-se oferecer a essas pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e social, dando condições de melhores possibilidades de desenvolvimento.

Cada pessoa é um ser único, desse modo a educação das crianças com deficiência intelectual merece um olhar individualizado, considerando suas limitações, necessidades nas atividades que não conseguem realizar com autonomia, sempre analisando os conhecimentos e experiências que possuem e o que já realizam com autonomia sozinhas (TÉDDE, 2012). De acordo com essa mesma autora, “a pessoa com deficiência intelectual necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções é que nós acreditemos neles” (TÉDDE, 2012, p. 30).

Da mesma maneira, o ato de educar não deve ser fundamentado na falta, no déficit, no atraso ou na deficiência, como estigma, pelo contrário, deve buscar fundamentar-se nas possibilidades que o aluno pode apresentar (PAN, 2008). Concordamos com Pan (2008, p. 69) quando assegura que a contribuição de Vygotsky vem “compor dialeticamente as dimensões longitudinal e social, histórica e cultural, simbólica e concreta aproximando desenvolvimento e aprendizagem”.

Assim, a ação ensino e aprendizagem deve considerar que a forma de se desenvolver das crianças com deficiência intelectual e das ditas “normais” é a mesma, pois apresentam apenas diferenças no caminho para alcançar a aprendizagem (CARNEIRO, 2007).

Nesse percurso de desenvolvimento, deve-se observar que “uma criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento diferente e único” (VYGOTSKY (1998a, p. 76). Assim, o processo educativo tem a responsabilidade de estimular as funções psicológicas superiores²⁷, proporcionando condições para uma assimilação do conhecimento.

[...] deve se levar em conta que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógicos matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento. (PLETSCH, 2009b, p. 90)

Vygotsky (1998b) critica a pedagogia em relação ao ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, pois esta ressalta as limitações dessas crianças, oferecendo atividades que exigem pouco esforço intelectual.

O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita (BRASIL, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, Iácono e Mori (2004, p. 2) enfatizam que “no contexto das diferentes áreas que compõem a educação especial, a educação de alunos com deficiência intelectual tem sido um desafio constante para os profissionais, como para os pais destes alunos”, pois não devemos atribuir o fracasso ao aluno, deve-se refletir e mudar a concepção de aluno ideal criada pela escola e muitas vezes pelas famílias.

Segundo Guimarães e Santos (2013):

O nível de aprendizagem só progredirá através de atividades sistemáticas e progressivas. Contrariamente, a criança com DI terá dificuldade em associar e acomodar novas aprendizagens. A repetição de aprendizagens em diferentes ambientes será também um fator relevante e vantajoso, para que a criança com DI abstraia e generalize as aprendizagens, compreendendo conceito em diferentes contextos. Com a finalidade de procurar atingir o sucesso nas situações de aprendizagem, ao organizar as atividades, torna-se fundamental que o adulto considere a persistência e a possibilidade de simplificar a tarefa, no sentido de inibir o fracasso. (GUIMARÃES; SANTOS, 2013, p. 39)

²⁷ As funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. Para mais informações consultar: VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Segundo Pletsch (2009b, p. 95), “é importante ressaltar a necessidade de conhecer e compreender as formas como a criança com deficiência intelectual age sobre o meio, sem perder de vista as condições que o constituem”. Dessa forma, segundo Carvalho:

A superação das dificuldades decorrentes de uma deficiência só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade das formas de manifestação do que é organicamente dado, mas também da forma como ocorre o desenvolvimento cultural da pessoa, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, das condições socioculturais de existência (CARVALHO, 2006, p. 35).

Mas é importante destacarmos que, segundo Vygotsky, o processo de compensação nem sempre apresenta resultados esperados, uma vez que:

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência (VYGOTSKY, 1998a, p. 16-17).

Enfim, entende-se que para a progressão do desenvolvimento da criança com DI estão intrínsecas as formas como as possibilidades de aprendizagem são oferecidas a ela durante o processo. Deixando de reforçar a “possível” incapacidade da deficiência, mas começar a considerar as capacidades desta na busca da solução, na superação. O desenvolvimento humano e o processo de apropriação do ensino e aprendizagem dependerão das condições concretas com as quais as pessoas com deficiência terão contato em seus espaços de aprendizagens. Esses poderão se constituir em elementos ou não de desenvolvimento da aprendizagem (DA ROSA, 2017).

Para que a educação aconteça verdadeiramente, Vygotsky relata que ela precisa despertar na criança o conhecimento que já possui, ajudando-a a evoluir. “Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção e reconstrução tal como ocorre na arte e esse processo em interação social” (VYGOTSKY, 2003, p. 201).

O processo de desenvolvimento das pessoas está interligado com a aprendizagem, mas não se restringe a ela. “A aprendizagem e o desenvolvimento ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra que acompanha o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 2003, p. 79). Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem um do outro de forma recíproca, complexa e dinâmica, é um processo que não se explica facilmente. Para Vygotsky (2003;

1998), a interação social é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos seres humanos.

1.5 A importância do desenvolvimento humano para o ensino e aprendizagem do aluno com DI

Esta seção tem por finalidade expor sobre o desenvolvimento humano, pois este é fator crucial no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a), principalmente do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Entendendo seus estágios, o(a) professor(a) poderá direcionar as atividades, respeitando a singularidade de cada aluno(a).

Para que esse processo se torne viável, é importante que o(a) professor(a) conheça um pouco sobre o desenvolvimento humano, onde este se estabelece através da interação que esse indivíduo tem com o ambiente. De acordo com Papalia; Feldman (2013), o desenvolvimento humano perpassa pelo desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial como ilustrado no

Quadro 2 – Principais características nos períodos iniciais do desenvolvimento humano

Faixa etária	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento psicossocial
Período Pré-natal (da concepção ao nascimento)	Ocorre a concepção por fertilização normal ou por outros meios. Desde o começo, a dotação genética interage com as influências ambientais. Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento do cérebro. O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida. É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.	Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.	O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.
Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos)	No nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados. O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental. O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.	As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final	Formam-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. A autoconsciência se desenvolve. Ocorre a passagem da dependência para a autonomia. Aumenta o interesse por outras crianças.

		do segundo ano de vida. A compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente.	
Segunda Infância (3 a 6 anos)	<p>O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto.</p> <p>O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono. Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.</p>	<p>O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros.</p> <p>A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.</p> <p>Aprimoram-se a memória e a linguagem.</p> <p>A inteligência torna-se mais previsível.</p> <p>É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim de infância.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global. Aumentam a independência, a iniciativa e o autocontrole.</p> <p>Desenvolve-se a identidade de gênero.</p> <p>O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social.</p> <p>Altruísmo, agressão e temor são comuns.</p> <p>A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.</p>
Terceira Infância (6 a 11 anos)	<p>O crescimento torna-se mais lento.</p> <p>A força física e as habilidades atléticas aumentam.</p> <p>São comuns as doenças respiratórias, mas de um modo geral a saúde é melhor do que em qualquer outra fase do ciclo de vida.</p>	<p>Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém concretamente.</p> <p>As habilidades de memória e linguagem aumentam.</p> <p>Ganhos cognitivos permitem à criança beneficiar-se da instrução formal na escola.</p> <p>Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.</p>	<p>O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima.</p> <p>A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança.</p> <p>Os colegas assumem importância fundamental.</p>

Adolescência (11 a aprox. 20 anos)	O crescimento físico e outras mudanças são rápidas e profundas. Ocorre a maturidade reprodutiva. Os principais riscos para a saúde emergem de questões comportamentais, tais como transtornos da alimentação e abuso de drogas.	Desenvolvem-se a capacidade de pensar em termos abstratos e de usar o raciocínio científico. O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos. A educação concentra-se na preparação para a faculdade ou para a profissão.	A busca pela identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central. O relacionamento com os pais geralmente é bom. Os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.
------------------------------------	---	--	---

Fonte: Papalia e Feldman (2013, p. 40-41).

As autoras ressaltam que pode existir alteração na faixa etária, pois os referenciais sociais ou físicos nem sempre se apresentam bem definidos, como o ingresso na escola ou a entrada na puberdade, que sinalizam a passagem de um período para outro. Os estudos científicos revelam que algumas necessidades básicas precisam ser alcançadas e certas habilidades dominadas para que ocorra um desenvolvimento normal (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nessa perspectiva, as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança. Seus estudos eram voltados para os processos mentais, onde propôs que o desenvolvimento cognitivo se inicia com uma capacidade inata de se adaptar ao ambiente. Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo como ocorrendo em quatro estágios qualitativamente diferentes, como ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento

Estágios cognitivos (Piaget)
Sensório-motor (nascimento aos 2 anos). Aos poucos o bebê torna-se capaz de organizar atividades em relação ao ambiente através das atividades sensorial e motora.
Pré-operatório (2 a 7 anos). A criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. A linguagem e o jogo imaginativo são importantes manifestações desse estágio. O pensamento ainda não é lógico.
Operatório-concreto (7 a 11 anos). A criança pode resolver problemas logicamente se estiver focada no aqui e agora, mas não consegue pensar abstratamente.
Operatório-formal (11 anos até a idade adulta). A pessoa consegue pensar abstratamente, lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades.

Fonte: Papalia e Feldman (2013, p. 62).

Segundo Piaget (1999), cada estágio surge do momento de desequilíbrio ao qual a mente da criança vai se adaptando, buscando uma nova solução. Da primeira infância até a adolescência, as operações mentais evoluem da aprendizagem baseada na atividade sensório-motora básica para o pensamento lógico, abstrato. Em suas pesquisas, Piaget deixou evidente que a mente da criança não é uma miniatura da mente adulta e entendendo como ela pensa, poderemos traçar caminhos viáveis para ensiná-la (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Para buscar desenvolver um processo de ensino e aprendizagem direcionado a todos os alunos, é importante que o professor compreenda um pouco as peculiaridades de cada um. De acordo com a AAIDD (2011), as limitações do funcionamento humano podem resultar de problemas estruturais, funções corporais e atividades individuais. O conceito de funcionamento humano, segundo a Associação Americana, é organizado a partir de cinco dimensões (habilidades intelectuais, conduta adaptativa, saúde, participação e contexto), que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

A AAIDD (2011) define cinco dimensões baseadas numa concepção multidimensional e funcional que envolvem aspectos relacionados à pessoa, ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social, ao contexto e aos sistemas de apoio. São elas: Dimensão I – Habilidades intelectuais. Refere-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência; Dimensão II – Comportamento adaptativo. Refere-se à experiência social de cada indivíduo, ou seja, é a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para a sua idade e grupo social (MAZZOTTA, 2011); Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais. Diz respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência mental na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma²⁸; Dimensão IV – Contexto. Descreve as condições nas quais a pessoa vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa; Dimensão V – Saúde. No sistema atual, excluíram-se os aspectos psicológicos e emocionais do sistema anterior, ampliando o diagnóstico da deficiência mental para fatores etiológicos e de saúde física e mental.

²⁸ A autonomia e autogestão das pessoas com deficiência mental tem sido abordada por Glat (2008).

Esse sistema que considera as diversas dimensões busca superar o conceito de que a deficiência intelectual é uma condição estática e permanente. Dessa maneira, os suportes e apoios que a pessoa com deficiência recebe podem influenciar no seu desenvolvimento, assim, nesse sistema, a deficiência intelectual é percebida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa com as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de QI (abaixo de 70) e de classificação nos níveis leve, moderado, severo e profundo (PLETHS, 2009b).

A AAIDD (2011) define a deficiência intelectual como aquela que a pessoa não consegue realizar certas habilidades, podendo ser na parte cognitiva ou nas áreas adaptativas, e essas restrições precisam aparecer antes dos 18 anos, com prejuízos no funcionamento social do indivíduo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades interpessoais e domésticas e autonomia, saúde e segurança (CECHIN; COSTA; DORNELES, 2013).

Como já explicitado anteriormente, diversos podem ser os fatores que desencadeiam essa deficiência, podendo estar relacionados a questões genéticas até ambientais, como infecções, drogas na gravidez, dificuldade no parto, prematuridade, meningites, traumas cranianos, entre outros (SMITH, 2008; GONZÁLEZ, 2007). Conforme esses autores, as capacidades adaptativas e funcionais podem ser definidas em quatro grupos diferentes:

Leves: as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, porém têm facilidade de adaptação. É necessário acompanhamento especial e programas de ensino adequados e específicos para acompanhá-las no período escolar.

Moderados: as crianças apresentam atrasos marcantes de desenvolvimento e precisam de auxílio para o autocuidado. Perante uma classe especial, essas crianças poderão treinar várias habilidades de hábitos higiênicos, bons modos, disciplina etc. Com um trabalho específico e bem desenhado, poderão aprender diferentes conteúdos acadêmicos.

Graves: os portadores necessitam de acompanhamento constante, pois há limitações em autocuidado, comunicação e mobilidade.

Profundos: os portadores necessitam de apoio contínuo, pois há limitações em continência, autocuidado, comunicação e mobilidade. (GONZÁLEZ, 2007, p. 80-81)

Seu diagnóstico é realizado com a utilização de instrumentos padronizados e individuais que buscam avaliar o funcionamento intelectual e a conduta adaptativa (AAIDD, 2011).

A fim de estabelecer um diagnóstico, o funcionamento humano intelectual é frequentemente conceitualizado e entendido por meio de um fator geral da inteligência. A inteligência é uma capacidade mental geral, que inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir da experiência. (AAIDD, 2011, p. 65)

Destarte, conhecer o desenvolvimento humano da criança e as particularidades dos níveis da deficiência intelectual pode auxiliar durante o processo de direcionamento das

metodologias a serem utilizadas durante as atividades, pois esse conhecimento irá auxiliar no momento de traçar os objetivos, ajudando o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) na superação das dificuldades que derivam da deficiência (VYGOTSKY, 1998a).

Diante disso, deve-se levar em consideração que a deficiência intelectual apresenta alterações nos processos mentais que interferem na aprendizagem da leitura, nos conceitos matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades como já exposto anteriormente. No entanto, precisamos entender que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino e aprendizagem, e consequentemente do desenvolvimento (PLETCH, 2009b). Magalhães e Cardoso (2011) destacam que esses(as) alunos(as), por apresentarem um padrão diferenciado de desenvolvimento

cognitivo, afetivo e motor, possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo. (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 15)

Nesta perspectiva, é necessário que sejam revistos os procedimentos metodológicos que estão sendo utilizados no cotidiano escolar, principalmente ao falar do ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Todo(a) aluno(a) tem direito a ingressar nas escolas, mas, além disso, tem o direito de permanecer e conseguir desenvolver sua aprendizagem e, para isso, a escola precisa levar em consideração as singularidades de seus(as) alunos(as). Precisamos olhar nossos(as) alunos(as) para além do biológico e dos aspectos orgânicos do desenvolvimento e começarmos a valorizar as relações sociais (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Mediante ao exposto, entendemos que a escola e o(a) professor(a) são centrais no processo de ensino e aprendizagem, pois têm a oportunidade de proporcionar formas diferenciadas de construção do conhecimento. Portanto, é imprescindível que esse(a) professor(a) vivencie formações contínuas na sua trajetória profissional, pois nesses momentos terão a oportunidade de buscar novos conhecimentos e direcionamentos para sua prática pedagógica, necessitando também da parceria de todos os agentes envolvidos no processo educativo e, principalmente, da família.

O próximo capítulo apresenta o caminho metodológico escolhido para a realização desta pesquisa, ressaltando a abordagem escolhida e os instrumentos utilizados na investigação.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é um processo de ir além, de ir em busca de caminhos, percorrer lugares escuros e claros, densos e leves, tristes e alegres, movediços e sinceros, frios e quentes, indiferentes e acolhedores, dominantes e libertários. Situações que necessariamente dialogam com a nossa inquietação e despertam o nosso desejo de conhecer e interpretar realidades. (DIAS, 2002, p.12)

Este capítulo apresenta o caminho percorrido, bem como o campo de investigação, o local e a caracterização da escola onde a pesquisa foi realizada. O presente estudo é de caráter qualitativo, onde o pesquisador tem contato direto com o ambiente e a situação investigada. Dessa forma, privilegiamos o Estudo de Caso, pois acredita-se que é um procedimento metodológico que viabiliza a apreensão de diversas facetas, situações e circunstâncias envolvidas e inseridas na questão investigada.

Para o desenvolvimento e realização da pesquisa, optou-se por estratégias metodológicas que norteassem “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” segundo proposto por Minayo (1999). O caminho a ser trilhado neste trabalho será direcionado por uma abordagem qualitativa, para esta autora, este trabalho engloba um universo de significados, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes.

Essa pesquisa apresenta características bem distintas em relação a outras abordagens, o instrumento principal é o pesquisador, pois ele se direciona até o ambiente onde recolherá os dados. Esse tipo não requer técnicas e métodos estatísticos e sim uma descrição detalhada. Assim, propõe que o pesquisador tenha contato direto com o ambiente e a situação investigada, havendo a necessidade da descrição de dados obtidos nestes contatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, será

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas, análise de dados apresentados de forma descritiva (OLIVEIRA, 2013, p. 37).

Em se tratando de um estudo qualitativo, optou-se pelo Estudo de Caso que pode ser definido como uma estratégia “para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (MINAYO, 2014, p.

164). De acordo com Martins (2008), essa metodologia apresenta um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, possibilitando a compreensão de uma realidade social.

Como instrumentos de coleta de dados, optamos em iniciar pela análise documental, pois esse procedimento nos proporcionou conhecer a diversidade das informações sobre a formação de professores e o atendimento dos alunos com deficiência intelectual, além de contribuir para o direcionamento das futuras ações da pesquisa. No segundo momento, realizamos a observação direta que é um instrumento que permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, exigindo um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), possibilitando à pesquisadora a inserção direta na escola.

A próxima etapa foi realizar a entrevista com os professores do ensino fundamental anos iniciais, este instrumento auxiliou na compreensão das informações captadas pelas falas, gestos e pelo discurso informal do cotidiano (MINAYO, 1996); foi realizada a partir de um roteiro previamente elaborado, contudo muito flexível, que permitiu, sempre que necessário, as mudanças durante os diálogos entre os entrevistados e a pesquisadora. E concluímos nossa coleta nos encontros formativos que foram momentos de estudo que aconteceram durante a formação continuada.

2.1 Local e caracterização da escola investigada

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professor Roberto Santos, no município de Eunápolis – BA, situada na Rua Dois de julho, 75 – centro. A Escola foi criada pela Portaria nº 2117 publicada no D.O, em 12 de março de 1982, e o nome foi dado em homenagem ao governador do estado. Foi construída em uma área de 2.530 metros quadrados. No dia 22 de fevereiro de 1999, foi municipalizada. Atualmente funcionando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, nos turnos: matutino, vespertino; e do 6º ao 9º ano (EJA) no noturno.

A coleta de dados foi iniciada com a leitura e análise dos documentos da escola como o PPP, onde obtive informações sobre a instituição, estrutura física e pedagógica. Em relação à estrutura pedagógica, verifiquei que a escola é composta por treze. São espaços que compõem a escola: uma sala de professores com banheiro, uma biblioteca, uma secretaria, um pátio coberto, uma área externa, um banheiro feminino, um banheiro masculino, um banheiro adaptado e uma cozinha.

Continuando nossa observação, realizamos um levantamento sobre os profissionais que trabalham na unidade escolar com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre seus colaboradores. A escola é composta por vinte e oito funcionários, sendo nove professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, uma bibliotecária, uma secretária, sete auxiliares, duas cozinheiras, dois vigias e dois monitores.

2.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes foram professores(as) do Ensino Fundamental anos iniciais e uma coordenadora no município de Eunápolis/BA; foram selecionados porque atuam com alunos(as) público-alvo da Educação Especial e os(as) alunos(as) pertencem ao grupo de alunos(as) PAEE com ênfase na deficiência intelectual. No Quadro 4, é apresentado o perfil dos(as) participantes. Para identificá-los(as), optei em usar letra e números: P01 - professor 01; P02 - professor 02; P03 - professor 03; P04 - professor 04; P05 - professor 05; P06 - professor 06 e C - coordenador com o intuito de preservar a identidade de cada um(a).

Quadro 4 – Perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa

Partic.	Faixa Etária	Formação Inicial	Experiência Profissional (anos)	Curso de Formação Continuada	Curso na área da Educação Especial
P 01	51 a 60	Magistério/pedagogia	30	PNAIC /outros	Não
P 02	41 a 50	Magistério/pedagogia	20	Curso de Língua Portuguesa	Especialização em Psicopedagogia
P 03	41 a 50	Magistério/pedagogia	12	PACTO/ PENAIC	Especialização em Psicopedagogia
P 04	41 a 50	Magistério/pedagogia	8	PNAIC/ MAIS EDUCAÇÃO	Especialização em Psicopedagogia
P 05	41 a 50	Magistério/pedagogia	19	PNAIC/ PROFA	Não
P06	31 a 41	Agropecuária/pedagogia	10	PROFA	Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil
C	41 a 50	Magistério/pedagogia	8	Educação Especial	Especialização em Psicopedagogia

					e Gestão Escolar
--	--	--	--	--	---------------------

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados mostram a formação inicial de cada participante, formação continuada e formação direcionada para a Educação Especial, além da faixa etária e experiência profissional. Revelam que os participantes já possuem experiência docente e demonstram que realizaram cursos que podem auxiliar no desempenho de sua prática pedagógica, pois mais de 80% já realizaram uma capacitação onde vivenciaram conteúdos direcionados para as especificidades da Educação Especial. Dessa forma, notamos que os participantes apresentam formação acadêmica para atuarem com os alunos PAEE, mas durante as entrevistas ressaltam que não estão preparados para essa atuação.

2.3 Os procedimentos da pesquisa: o percurso trilhado

Iniciei realizando uma leitura dos documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, relatórios dos alunos, diários dos professores, avaliação diagnóstica de cada aluno, ficha de matrícula, além dos relatórios do Censo da Secretaria de Educação, verificando o crescimento das matrículas, além de conhecer o histórico escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial do município. Esse instrumento é uma fonte rica de informações, pois possibilita a compreensão do percurso histórico e social do objeto a ser estudado, na reconstrução de uma história vivida.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295)

Esse instrumento permite a análise da evolução do objeto que está sendo investigado (CELLARD, 2008). Lüdke e André (1986) ressaltam que a análise documental constitui um procedimento fundamental para a pesquisa qualitativa, pois auxilia para completar as informações obtidas inicialmente e ajuda a expor aspectos novos de um tema ou problema. Para essas autoras, há vantagem na coleta de dados via documentos, pois

constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte 'natural' de informação.

Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LüDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Entendendo a importância da análise documental para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma busca nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação e pela instituição escolar investigada. Com essas informações, elaboramos a Tabela 4.

Tabela 4 – Informações obtidas na etapa da análise documental.

Nº de Escolas no Município	Total de matrículas 2018	Total de matrículas 2019	Total de matrículas 2020
41	18597	18.189	18.202
Nº de Professores no Município	2018	2019	2020
	883	866	908
Nº de alunos PAEE no Município	2018	2019	2020
	739	785	743
Nº de SRM	Alunos atendidos 2018	Alunos atendidos 2019	Alunos atendidos 2020
12	182	224	187
Nº de alunos PAEE atendidos na escola pesquisada	2018	2019	2020
	08	06	06

Fonte: Censo Escolar/INEP 2020.

Verifiquei que as matrículas dos alunos PAEE variam nos anos 2018, 2019 e 2020 e busquei, na secretaria, saber o motivo dessa oscilação, mas a superintendente de educação e a diretora de ensino não souberam esclarecer o motivo dessa variação.

Outra informação destacada é sobre o quantitativo dos professores do município, número que cresce a cada ano; busquei informação sobre como era realizada a formação continuada direcionada para a Educação Especial. Em resposta, obtive o cronograma 2020 de formação do município, mas essa é direcionada para os coordenadores que devem realizar com os professores nas escolas. Ao observar as temáticas de formação, nota-se que o tema Educação Especial só seria abordado nos anos finais do Ensino Fundamental I como demonstrado no ANEXO C. Ao questionar sobre essa formação, não obtive resposta da secretaria.

Entretanto, essa temática é de extrema relevância e deve ser abordada com os professores. Dessa forma, a realização do nosso estudo poderá trazer contribuições positivas para a prática pedagógica dos professores, pois serão abordados conteúdos relacionados ao trabalho com os alunos com deficiência.

Em relação ao quantitativo das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, percebi que o município possui 12 escolas sendo 10 na zona urbana e 2 na zona rural. Ao questionar a secretaria sobre o atendimento aos alunos que estão matriculados nas escolas sem a SRM, obtive a seguinte resposta: “os alunos, quando possível, são encaminhados para as escolas que possuem esse atendimento, mas muitos ficam sem”. Assim, esses(as) alunos(as) ficam sem as atividades complementares e suplementares no turno oposto, pois a maioria dos familiares não consegue levar essa criança devido às condições financeiras.

Contudo, é verídico que esses(as) alunos(as) estão presentes nas escolas regulares e estas precisam se organizar para receberem e garantirem a permanência e a aprendizagem deles(as). Durante a leitura dos documentos da escola, já citados anteriormente, elaborei o Quadro 5. Nele, podemos verificar através da Classificação Internacional de Doenças - CID qual o diagnóstico do(a) aluno(a) matriculado(a) na escola pesquisada, idade atual, idade exigida para ser matriculado(a) em cada ano e ano/série ao qual estavam matriculados no período da pesquisa.

Quadro 5 – Registro do diagnóstico dos alunos (2019)

ALUNO	DIAGNÓSTICO	CID	ANO/SÉRIE	IDADE PARA INGRESSAR NO ANO	IDADE ATUAL
A	Deficiência intelectual leve	F79	2º ANO	07	09
B	Deficiência intelectual leve	F79	2º ANO	07	08
C	Deficiência intelectual moderada	F71. 1	5º ANO	11	15
D	Transtornos globais do desenvolvimento Deficiência intelectual leve	F84/F79	4º ANO	10	11
E	Deficiência intelectual leve	F79	1º ANO	06	08
F	Deficiência intelectual leve	F79	3º ANO	08	09

Fonte: Elaboração própria.

Verifiquei que os(as) alunos(as) do 1º, 2º e 3º anos são avaliados(as) através de relatórios semestrais que registram os avanços dos(as) alunos (as) em relação aos objetivos traçados no início do ano, levando em consideração questões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, entre outros, e os(as) alunos(as) do 4º e 5º anos realizam as avaliações propostas pelos(as) professores(as) com modificações como redução de questões. Nesse momento, os(as) professores(as) suprimem algumas questões da avaliação para deixá-la mais curta. Com a

leitura dos planejamentos dos professores, percebi que não apresentam atividades diferenciadas para os(as) alunos(as) PAEE. Contudo, durante a leitura do PPP da escola, identifiquei que são abordadas as questões referentes à educação inclusiva, as adaptações curriculares e as diversas formas de realizar a avaliação da aprendizagem.

Elaborar relatórios sobre as condições de aprendizagem do aluno; Organizar o espaço físico da sala de aula para atender às necessidades educacionais do aluno; Utilizar e responsabilizar-se por recursos e materiais pedagógicos adaptados (adequados), seguindo orientação de profissionais especializados; Acompanhar o desenvolvimento do aluno, por meio de avaliações e registros sistemáticos; Fazer modificações nos conteúdos, na metodologia, nas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, garantindo a participação efetiva do aluno nas atividades (adequação curricular) (Trecho extraído do PPP da escola, 2018, p. 114).

Ao concluir a leitura dos documentos, iniciei as visitas na escola para realizar a observação do espaço da unidade escolar, antes agendei um momento com os(as) professores(as) para a apresentação do projeto e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO H).

Nesse segundo momento, utilizei a observação direta e o registro escrito a partir do diário de campo, no qual registrávamos aspectos descritivos e reflexivos. A observação nos permitiu o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados pelo grupo pesquisado. Esse procedimento de investigação tem como particularidade a flexibilidade, assim, permite ao pesquisador desenvolver atividades como: o registrar, o narrar e situar os momentos relevantes no campo empírico (DUEK, 2011). De acordo com Ludke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Conhecer o contexto escolar no qual os(as) alunos(as) estão inseridos(as) foi uma ação fundamental para entender como funciona a dinâmica cotidiana desse ambiente. Assim, organizei um cronograma²⁹ para observar as salas de aula e me concentrar nas salas onde os(as) alunos(as) com deficiência intelectual estavam matriculados(as). Neste caso, eles(as) estavam distribuídos(as), como já demonstrado no Quadro 5, em anos e turnos diferentes.

Durante essa etapa, visitei a escola seis vezes para observar os(as) alunos(as) na sala de aula e no intervalo, momento em que verifiquei que eles(as) interagem com os colegas. Nos

²⁹ As primeiras observações foram realizadas no final de 2019, em 2020, devido à pandemia não foi possível realizar mais observações.

dias em que pude realizar as visitas, percebi que os(as) alunos(as), na sua maioria, possuem um relacionamento satisfatório com os demais colegas. Para isso, utilizei os roteiros de observação (ANEXO D e E) além dos registros do diário de campo.

Nesse período, estive na escola uma vez por semana, numa média de três horas/dia. Dessa forma, minha interação com os(as) docentes aconteceu dentro das salas de aula e durante os intervalos, possibilitando acompanhá-los(as) em ambientes diferenciados. Esse período proporcionou compreensão do desenvolvimento da prática pedagógica no dia a dia e de quais dificuldades são encontradas pelos(as) professores(as) ao desenvolver seu trabalho.

No terceiro momento, utilizei a entrevista que é apontada por vários autores como um dos componentes ou categorias fundamentais do trabalho de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Bogdan e Biklen (1994), trabalhar com as entrevistas é produzir uma riqueza de informações que trazem detalhes sobre a visão dos participantes. Durante a realização desse processo, os registros foram feitos de forma descritiva, respeitando a expressão do sujeito, isso possibilitou “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Minayo (1996) afirma que a entrevista ajuda no entendimento do tema e precisa ser analisada dentro do contexto. É um instrumento que auxilia na compreensão das informações captadas pelas falas, pelos gestos e pelo discurso informal sobre o dia a dia.

Coletar dados através da entrevista constituiu-se como um procedimento importante, pois estabeleceu uma relação entre a pesquisadora e os participantes. Para realizar as entrevistas, busquei agendar com os professores nos momentos de Atividade Complementar (AC) para não interferir na dinâmica da sala de aula.

A entrevista (ANEXO G) foi realizada individualmente com cada professor(a); nesse período, entrevistei cinco professores, pois o ano letivo já estava encerrando e naquele mês os(as) professores(as) contratados(as) já tinham sido dispensados(as) das suas funções. No ano seguinte, retornei para continuar com a pesquisa, concluir as entrevistas e iniciar a formação Continuada aqui denominada de ‘Encontros Formativos’.

Ao concluir as entrevistas, realizei a transcrição para iniciar as análises das falas dos(as) participantes. Os(as) professores(as) relataram sobre suas vivências e o que nos chamou a atenção foi que todos(as) os(as) entrevistados(as) deixaram claro que não se sentem preparados(as) para receber e trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Percebi a sensibilidade dos(as) professores(as) ao falar desse público e que gostariam de fazer mais em sua prática pedagógica, mas as condições oferecidas, como ausência de material adequado, falta

de valorização profissional, carência de formação continuada direcionada para as dificuldades, não colaboram para essa mudança de atitude.

Ao concluir as leituras desses dados, elaborei o Quadro 6, onde destaco as turmas nas quais os participantes trabalham, o turno, a média de alunos por sala de aula, o número de alunos PAEE e questiono, também, se o(a) professor(a) consegue identificar características de deficiência, caso exista, para ser encaminhado para uma equipe multidisciplinar.

Quadro 6 – Caracterização do trabalho dos(as) professores(as) da sala comum que possuem alunos(as) PAEE

Partic.	Turmas que leciona	Turno que trabalha	Média de alunos por turma	Quantidade de alunos PAEE	Identifica a deficiência do aluno?
P01	1º	Matutino	25	2	N
	2º	Vespertino	24	2	
	3º	Vespertino ³⁰	25	1	
P02	4º	Matutino	30	3	S
	5º	Vespertino	35	4	
P03	1º	Matutino	25	2	N
	2º	Vespertino	38	2	
P04	2º	Matutino	29	2	S
	4º	Matutino	35	3	
P05	1º	Matutino	25	2	N
	2º	Vespertino	24	2	
P06	3º	Vespertino	25	1	S

Fonte: Elaboração própria.

Questionei à secretaria da escola em relação ao número de matrículas, pois percebi que algumas salas ultrapassam o número de alunos(as) estabelecido nas Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) de 2017 que prevê, no item 9.3, sobre a organização das turmas:

Segundo Portaria de Matrícula nº 8.249/2013, publicada pela SEC, o número máximo de estudantes para composição das turmas é: a) Ensino Fundamental - 1º e 2º ano – 25 estudantes; 3º e 4º ano – 35 estudantes; 5ª a 8ª séries – 35 estudantes. b) EJA - 30 estudantes; c) Ensino Médio - 40 estudantes (BAHIA, 2017, p. 118).

³⁰ Para cumprir com a carga horária, o professor trabalha com várias disciplinas, por isso trabalha no mesmo turno em turmas diferentes.

A secretaria da escola informou que as matrículas acontecem de acordo com as orientações da Secretaria de Educação municipal; desse modo, o 1º ano tem limite de 25 alunos, o 2º ano limite de 30 alunos, 4º e 5º anos limite de 35 alunos. Entretanto, entende-se a necessidade de rever o quantitativo das matrículas em cada ano/série, pois o(a) professor(a) com uma turma muito cheia fica impossibilitado(a) de realizar seu trabalho de forma que consiga desenvolver atividades adaptadas para os(as) alunos(as).

Segui a pesquisa com a elaboração do planejamento dos encontros formativos, para isso, foram consideradas as informações obtidas nas etapas anteriores – análise documental, observação direta e entrevista. A análise dessas informações direcionou para a escolha dos conteúdos que fossem relevantes para o cotidiano dos(as) professores(as). Os encontros aconteceram mensalmente com carga horária de 2 horas, sendo realizados três de forma presencial e três de forma virtual. A adesão da maioria dos(as) professores(as) da escola na participação do projeto significam dizer que há uma intensa vontade desses(as) professores(as) em participar de momentos de formação continuada no próprio local de trabalho. Esses momentos, além de contribuírem para o enriquecimento teórico, proporcionam, também, uma reflexão da própria prática, contribuindo para a busca de novas alternativas para solucionar as dificuldades do/no cotidiano.

É importante destacar que a escolha dos conteúdos trabalhados nos encontros formativos se deu com base no público a ser atingido pela pesquisa – os(as) alunos(as) com deficiência intelectual – e com base no levantamento dos interesses e necessidades formativas destacadas pelos(as) professores(as) na fase das entrevistas, com a finalidade de contemplar as necessidades em relação ao ensino e à aprendizagem direcionados aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual.

Os temas foram organizados (ANEXO J) para facilitar o entendimento da complexidade do estudo, porém foram abordados de acordo com a necessidade. O primeiro encontro teve como tema *Educação Especial e Educação Inclusiva*, com o objetivo de sensibilizar os(as) docentes(as) sobre a necessidade de rever as práticas direcionadas a esse público; no segundo, tratamos sobre a *Deficiência Intelectual (DI)*, com o objetivo de conhecer os aspectos e características dos(as) alunos(as) com DI; no terceiro, falamos sobre a *Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual* (APÊNDICE B), com o objetivo de refletir e compreender sobre a importância da ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; no quarto, aprofundamos os conhecimentos sobre a *DI e Plano Educacional Individualizado (PEI)* (ANEXO F) com o objetivo de discutir a importância do planejamento diferenciado para os(as)

alunos(as) PAEE; no quinto, falamos sobre as *Adaptações Curriculares*, com o objetivo de refletir sobre as situações de aprendizagens apresentadas para os(as) alunos(as) a partir das atividades que eram propostas pelos(as) professores(as) durante as aulas presenciais e entender o processo de adaptações de pequeno porte na sala de aula regular; no sexto, tratamos sobre o *processo de avaliação*, com o objetivo de reconhecermos a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com DI.

Durante a realização do estudo, enfrentamos a Pandemia do COVID-19 que se espalhou pelo mundo e, conseqüentemente, chegou ao nosso município. Como nas demais localidades, as escolas foram fechadas e todas as atividades presenciais do município foram suspensas, essa situação também interferiu no desenvolvimento presencial da pesquisa.

Para a continuação da pesquisa, realizamos alguns encontros, utilizando as ferramentas assíncronas, como mensagens por e-mail. O primeiro encontro foi para a sensibilização dos(as) participantes(as) para que eles(as) pudessem continuar mesmo com o distanciamento social. Em seguida, realizamos alguns encontros utilizando as ferramentas síncronas, como a videoconferência e o WhatsApp, sendo utilizado de forma individual com cada participante, dessa forma conseguimos realizar as reuniões que faltavam. Contudo, em um encontro, ocorreu uma falta devido à internet, esse encontro foi gravado com a autorização de todos(as) e repassado posteriormente.

Durante nossos encontros que foram envolvidos pela tensão do momento, preocupações e ansiedades, fomos tentando entender e prosseguir com a pesquisa. Nossa dinâmica se deu com os(as) participantes trazendo situações ocorridas no seu dia a dia, assim iniciávamos nosso encontro inserindo os conteúdos pré-estabelecidos para aquele momento. Dessa forma, o(a) professor(a) passou a compreender sua prática de forma diferenciada e decidindo sobre o que precisa ser feito, planejando as futuras atividades com o objetivo de desenvolver processos de ensino voltados para a melhoria da aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as).

2.4 A análise dos dados: refletindo o caminho trilhado

Consideramos a etapa de análise dos dados como uma das mais complexas da pesquisa, pois exige uma apreciação criteriosa. A leitura e reflexão das informações colhidas em campo foi acontecendo de modo constante durante toda a investigação, onde a compreensão se totalizou ao final, orientada pelas questões e pelos objetivos da pesquisa (MACEDO;

GALEFFI; PIMENTEL, 2009). Cada sessão do capítulo três corresponde aos objetivos da pesquisa sendo analisados a luz dos referenciais teóricos do trabalho.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise dos dados está presente em diversos momentos da investigação e se torna mais sistemática após o encerramento da coleta dos dados. Nessa perspectiva, iniciamos a organização dos dados coletados em campo, esses foram extraídos do diário de campo, da entrevista, dos documentos analisados e dos encontros formativos.

No primeiro momento, organizamos material para iniciarmos a leitura, que se trata de um exame atento e detalhado das informações coletadas durante a pesquisa. Retornando às questões da pesquisa, realizamos indagações e reflexões sobre os dados obtidos. Dessa forma, com os dados do censo, dos documentos da Secretaria de Educação e da escola lócus da pesquisa, obtivemos informações sobre o quantitativo dos(as) alunos(as) PAEE, quais deficiências se destacam no município, além da sistematização dos dados sobre os participantes, assim foi possível direcionarmos as próximas ações a serem executadas.

Nas entrevistas, usou-se o registro descritivo e com a permissão dos(as) participantes a gravação de áudio. Inicialmente, na fase da transcrição, foi realizada uma leitura detalhada, que, neste caso, conservou as marcas de linguagem do grupo. As reflexões sobre as colocações dos participantes foram sendo destacadas e organizadas de acordo com cada questionamento da entrevista, o que facilitou a comparação entre todas as entrevistas. A leitura aconteceu após a transcrição, verificando quais palavras e/ou trechos apareciam em todas. Dessa forma, observamos que todos(as) os(as) participantes relataram necessidade de formação continuada direcionada para a Educação Especial, ressaltando essa ação como essencial no atendimento das diversidades encontradas no ambiente da sala de aula.

Para os registros dos encontros formativos, utilizamos a descrição no diário de campo, que norteou o trabalho durante a análise. Assim, durante as leituras apareceram situações que já tinham sido destacadas nas etapas anteriores (observação direta e entrevista), reforçando sua importância. Questões como: adaptações curriculares para os(as) alunos(as) com DI, avaliação da aprendizagem e elaboração do PEI para esses(as) alunos(as) se destacaram, além das questões relacionadas a parte física e pedagógica que, de acordo com os(as) participantes, dificultam o desenvolvimento da prática pedagógica.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados e as análises da pesquisa, destacando-se os indicadores que se sobressaíram durante a leitura do material.

CAPÍTULO 3 – A AÇÃO NA PESQUISA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS

Uma de nossas tarefas como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo de que resulte num mundo mais redondo, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade. (FREIRE, 1996, p. 35).

As análises e reflexões referentes aos dados coletados no decorrer da pesquisa encontram-se aqui organizadas em três subtítulos: o primeiro versará sobre “O cotidiano da escola e seus espaços de relações e do fazer pedagógicas – observações iniciais”; no segundo, abordamos o tema “Conhecendo o público da pesquisa: entrevistando os(as) professores(as)” e foi feito um levantamento sobre as principais colocações dos participantes durante as entrevistas; por fim, no terceiro, tratamos sobre os “Encontros formativos: momentos de reflexão sobre a construção de um processo inclusivo”.

3.1 O cotidiano da escola e seus espaços de relações e do fazer pedagógico – observações iniciais

As observações foram momentos que proporcionaram minha aproximação com os participantes, momentos que contribuíram para conhecer o desenvolvimento da prática pedagógica dos(as) professores(as) e algumas de suas dificuldades. Observei que alguns(as) professores(as) direcionam sua atenção para a deficiência dos(as) alunos(as), não conseguindo valorizar o conhecimento que eles(as) possuem, suas potencialidades. Em um dos registros feitos, o(a) professor(a) P01 relatou que o(a) aluno(a) “*não consegue parar de conversar durante a aula*”; o(a) professor(a) poderia ver nisso muitas outras habilidades como as relacionadas com a inteligência interpessoal³¹, assim esse(a) aluno(a) poderia estar à frente da organização dos grupos ou de tarefas de liderança.

Os(as) alunos(as) apresentavam comportamentos bem distintos, isolavam-se na maioria das atividades e não se interessavam pelas atividades disponibilizadas durante a aula. Percebi que alguns se relacionavam bem com seus colegas e outros não conseguiam se entrosar com

³¹ Segundo Munari e Bezerra (2004), a pessoa que desenvolve a emoção interpessoal possui maior capacidade em lidar com as situações de conflito, em potencializar talentos e gerir trabalho em um clima de confiança e satisfação. Assim, deixa de olhar apenas para si, podendo tornar-se capaz de compreender a complexidade das relações entre seres humanos.

seus pares, apresentando comportamento agitado e, em alguns momentos, demonstrando agressividade, isso afastava seus colegas e eles(as) ficavam com medo.

Quando iniciei as observações, fiz uma breve apresentação e relatei o motivo da minha presença na sala. A primeira observação aconteceu na turma do 1º ano, matutino e vespertino, realizei as visitas seguindo a sequência dos anos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º respectivamente. No matutino, o(a) aluno(a) A é uma criança quieta e quase não interage com o(a) professor(a), participando pouco da aula. Para realização da atividade, A necessitava de acompanhamento frequente do(a) professor(a), que nem sempre conseguia dar a atenção que A necessitava. Essa turma era bem agitada e a maioria precisava de uma atenção maior para realizar a atividade proposta pelo(a) professor(a). P03 trazia uma atividade diferenciada³² para A, pois ainda não era alfabetizada(a). Relatou: “*tento trazer atividades que o(a) aluno(a) consiga realizar*”. O(a) estudante A ainda não conseguia escrever seu nome, não conhecia o alfabeto nem os numerais. Pela análise da ficha de A, observei que é acompanhado(a) pela sala do AEE no turno oposto e frequente, uma vez por semana, o CAEEDE, sendo atendido(a) pela Terapeuta Ocupacional.

No turno vespertino, acompanhei o(a) aluno(a) E. Esse(a), em especial, nos chamou a atenção, pois, de acordo com seu laudo, apresenta conduta antissocial e agressiva, com perfil desafiante não esperado para sua idade, além do diagnóstico de deficiência intelectual. O(a) estudante E é acompanhado(a) pelo AEE da escola e pelo CAEEDE. Observando seu comportamento em sala de aula, percebi que P (03) demonstrou muita dificuldade para trabalhar com esse(a) aluno(a), relatando: “*esse(a) aluno(a) desestrutura toda classe, não deixa nenhum aluno quieto*”. O(a) aluno(a) ainda não adquiriu a habilidade de escrita e leitura, não consegue escrever seu nome e não apresenta autonomia para realizar as tarefas disponibilizadas durante a aula. Em relação às adequações das atividades, no dia da observação, não presenciei nenhuma, usaram normalmente os livros didáticos, e o aluno ficou sem realizar tarefa nesse dia. Ao ser questionado(a) sobre esse fato, P03 relatou:

Hoje planejei trabalhar com o livro didático e não tive tempo de preparar e trazer uma tarefa diferente para o(a) aluno (a), mas isso aconteceu só hoje, sempre trago uma tarefa para ele desenhar ou pintar. Na maioria das vezes preparo a tarefinha e ele não consegue fazer, isso me deixa desanimada (P03, Registro do Diário de Campo, 2019).

É fundamental que as atividades sejam preparadas para que todos(as) os(as) alunos(as) participem. Desse modo, percebe-se a necessidade da utilização da adaptação das atividades.

³² Essa atividade era direcionada para praticar a escrita e a leitura do alfabeto.

Esse processo é compreendido como um conjunto de estratégias que permitem a flexibilização do conteúdo de modo a possibilitar a todos(as) a oportunidade de estabelecer relação com o saber (CARVALHO, 2014). Dessa forma, tais estratégias precisam ser elaboradas com o intuito de atingir os(as) alunos(as), pois investigar as competências que eles(as) já possuem irá auxiliar na elaboração do material.

Seguindo o cronograma já exposto anteriormente, realizei a observação no 2º ano (turno vespertino) com o(a) aluno(a) B. Trata-se de uma criança que participava ativamente das brincadeiras com os(as) colegas e das aulas, mesmo apresentando as dificuldades na leitura e escrita. Na sua sala, todos(as) os(as) colegas o(a) tratavam de forma harmoniosa, permitindo a presença dele(a) em todos os ambientes da escola. B já escreve seu nome completo, em bastão, e P01 procura ajudá-lo(a) durante as atividades. Isso era possível, pois a turma era bem tranquila e tinha uma média de 24 alunos(as).

P01 demonstrou sensibilidade durante sua prática e em conversa desabafou: *“gostaria de poder fazer mais para meus alunos, para aqueles que apresentam mais dificuldades, mas não tenho tempo, trabalho em mais escolas, em turmas e em disciplinas diferentes, gostaria de ter mais apoio”*. Cabe ressaltar que a carga horária do(a) professor(a) é distribuída em ano/séries diferentes, conseqüentemente esse(a) profissional precisa lecionar várias disciplinas em turmas diferentes para fechar sua carga horária. Percebi que alguns participantes possuem vontade de fazer a diferença, buscam proporcionar o melhor para seus(as) alunos(as), contudo as mudanças precisam acontecer verdadeiramente, iniciando-se pelas políticas públicas direcionadas para a Educação Especial no âmbito da educação inclusiva.

A próxima turma observada foi o 3º ano do turno vespertino; percebi que a maioria dos(as) alunos(as) com deficiência estuda no turno vespertino. Ao ser questionado(a) sobre isso, C informou que os (as) pais (mães) preferem à tarde devido às medicações que os(as) alunos(as) tomam depois do café que podem, na maioria das vezes, deixá-los(as) com sonolência. O(a) aluno(a) do 3º ano foi denominado(a) de F. Percebi durante a observação que F é muito relutante para seguir as regras estabelecidas na sala de aula; o(a) professor(a) P06 organizou a sala de forma que os(as) alunos(as) que necessitam de mais atenção sentem mais próximo dele(a), mas F é relutante e não gosta de sentar-se na frente. É uma turma muito agitada, com média de 25 alunos. F já tem noções básicas de leitura e escrita, conhece a sequência numérica até 50, demonstrando uma evolução na aquisição da leitura e escrita.

A sala não é espaçosa nem ventilada, isso dificulta a organização das mesas e cadeiras dos(as) alunos(as). Nesse item, percebi que nem sempre a sala possui a quantidade de cadeiras

suficiente para os(as) alunos(as), quando chegam precisam buscar em outras salas cadeiras desocupadas. P06 tem uma dinâmica diferenciada, trazendo muitos atrativos para a aula e sempre que possível realiza as tarefas em duplas ou grupos. P 06 relata:

Busco planejar aulas diferenciadas e com atividades concretas, procuro atingir a todos, mas sei que na maioria das vezes não consigo dar a atenção individualizada a quem precisa. O aluno F é bem difícil de lidar, não tem autonomia preciso ir até ele para que pegue seu material, e se eu não for até ele, ele não abre o caderno. Mas quando consigo sentar com ele, ele reluta, mas começa a fazer, e ele só escreve bastão. (P06, Registro do Diário de Campo, 2019)

Dessa forma, P 06 revela o empenho em fazer mais pelos(as) alunos(as) que apresentam dificuldades, trazendo materiais concretos e atividades diferenciadas. Contudo nem sempre esse(a) professor(a) dispõe de material ou auxílio para conseguir desenvolver sua prática de modo que atinja a todos(as). “Diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem [...]. Para executar essa ideia simples, é preciso mudar profundamente a escola” (PERRENOUD, 2002, p. 9).

Prossegui visitando a turma do 4º ano vespertino; o(a) aluno(a) D demonstra autonomia durante as atividades propostas, desenvolveu a leitura e a escrita de modo satisfatório. É acompanhado(a) na sala de AEE no turno oposto, mas não é acompanhado(a) no CAEEDE, pois a mãe não compareceu para levá-lo(a) aos atendimentos. Quando questionei C sobre isso, fui informada de que a mãe começou a trabalhar e não tinha como levar D nos atendimentos, mas que no ano seguinte ia tentar se organizar para levá-lo(a). O(a) estudante D demonstra se relacionar bem com os(as) colegas, mas P04 relatou que nem sempre foi assim.

No começo do ano, quando ele (a) chegou, os colegas faziam bullying com ele (a). Riam dele (a), e questionavam por que ele (a) nunca acompanhava os colegas. Então percebi que precisa intervir, comecei, antes de iniciar os conteúdos do dia, a fazer um momento de reflexão, uma conversa com os alunos. Levei filmes sobre o relacionamento e respeito pelo outro e, aos poucos os colegas foram aceitando o (a) aluno (a) D. hoje ele (a) não tem mais vergonha de apresentar trabalho e conversa com todos os colegas sinto-me feliz. (P04, Registro do Diário de Campo, 2019).

Certamente, o olhar de P 04 foi fundamental para ajudar o(a) aluno(a), ele(a) proporcionou um ambiente escolar favorável e desmistificou o conceito pré-estabelecido sobre a deficiência. Nesse sentido, a mediação do(a) professor(a) no enfrentamento das dificuldades relacionadas à deficiência pode colaborar, de forma significativa, na busca pela mudança no ambiente escolar. Entendemos que as mudanças são oriundas dos conhecimentos adquiridos, assim o ambiente escolar se torna um espaço onde

a convivência se torna mais harmoniosa quando o(a) professor(a) consegue estabelecer com seu grupo um ambiente onde as crianças se sentem seguras,

respeitadas e acolhidas e percebem o reconhecimento do outro sobre as suas ações. (FIGUEIREDO, 2008, p. 35)

Com relação à turma do 5º ano matutino, nos momentos em que estava observando a aula, percebi um ambiente descontraído, onde os(as) alunos(as) se relacionavam bem uns com os outros e sempre buscavam incluir o(a) aluno(a) C em todas as atividades e brincadeiras. C apresenta DI moderada com capacidade cognitiva para as habilidades/competências leitora e escrita bem comprometidas. O CAEEDE e o atendimento na sala de AEE direcionam seu acompanhamento para as atividades da vida diária, sempre utilizando recursos lúdicos e concretos. P02 demonstra dificuldade para trabalhar C; as atividades propostas estão totalmente fora do contexto da turma, pois enquanto os(as) alunos(as) estavam vendo atividades relacionadas às operações matemáticas, C estava com um desenho para colorir. Nesse dia, ele(a) se recusou a fazer e percebi que reclamava da sua atividade, que não tinha atenção. Quando os(as) alunos(as) saíram para o intervalo, P02 se aproximou e desabafou:

Não sei como lidar com ele (a), é muito difícil. Ele (a) já está bem mais velho (a) que os colegas e não consegue nem fazer o nome. Passo essas atividades para ele (a) não ficar sem fazer nada o tempo todo. É complicado preparar todo dia atividades adaptadas para ele (a) e trazer os materiais concretos da biblioteca. Preciso de ajuda, né? (P02, Registro do Diário de Campo, 2019)

Percebemos a angústia na fala de P02, pois percebe que sua atitude de alguma forma não está favorecendo para o desenvolvimento do(a) aluno(a). Entendemos que para desenvolver um planejamento inclusivo, as atividades devem ser desenvolvidas de forma inovadora, criativa e que envolvam todos(as) os(as) alunos(as).

[...] para se ensinar a turma toda, a sugestão é propor atividades abertas, diferenciadas, portanto, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, [...] tais atividades promovem a interatividade entre os alunos, entre as famílias e o projeto escolar (CARVALHO, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, trabalhar respeitando a diversidade na sala de aula, necessita de um planejamento adaptado com as necessidades dos(as) alunos(as), que valorize seus conhecimentos e, principalmente, traga para eles(as) a alegria de aprender. Segundo Carvalho (2014, p. 72), “[...] é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se voltem para a diversidade”.

Essa etapa da pesquisa foi um momento de reflexão sobre alguns pontos que foram levantados nos Encontros Formativos, como a questão das adaptações curriculares que, segundo as diretrizes SEESP/MEC (DUK, 2006, p. 61), constituem-se em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Nessa perspectiva, as Políticas Públicas de Educação Inclusiva ressaltam a realização de oportunidades pedagógicas que sejam significativas à aprendizagem do(a) aluno(a) e ao planejamento prévio da equipe pedagógica, dos recursos apropriados e das devidas modificações no currículo para adequá-lo às especificidades dos(as) alunos(as).

A partir das observações iniciais realizadas, verificamos que o princípio estabelecido pelas adaptações curriculares ainda está bem distante do ideal apregoado pela educação inclusiva. Percebi que há professores(as) que, de forma bem tímida, buscam trazer para o ambiente da sala de aula algumas atividades adaptadas, que, infelizmente, nem sempre estavam de acordo com o contexto trabalhado com a turma em geral. Em uma das observações, pude registrar um momento com o(a) aluno (a) C, do 5º ano:

Nesse dia a professora estava trabalhando uma atividade de matemática (operações matemáticas) com a turma, realizou a explanação oral, deu alguns exemplos no quadro e passou uma atividade para os(as) alunos(as) realizarem, nesse momento foi disponibilizada para o(a) aluno(a) uma atividade de pintura totalmente fora do conteúdo que estava sendo abordado. (Impressões da Pesquisadora, Registro do Diário de Campo, 2019)

Assim, verifica-se, claramente, o descompasso entre as concepções referentes às adequações curriculares e a realidade dos(as) alunos(as) com e sem deficiência intelectual. Esse processo deve ser entendido como mais um instrumento que possibilita o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, “as adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores”, buscando atender as particularidades dos(as) alunos(as) que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem (CARVALHO, 2014, p. 105).

3.2 Conhecendo o público da pesquisa: entrevistando os(as) professores(as)

Nesta seção, retratei os itens que se destacaram durante a leitura das entrevistas. Temas como as dificuldades encontradas apareceram em todas as entrevistas, além de questões relacionadas aos cursos de formação, adequação curricular, planejamento e avaliação. Após a leitura e organização desses dados, iniciei a descrição.

Dessa forma, começo com a organização das informações sobre as dificuldades, como demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Dificuldades do cotidiano e direcionamento para a prática pedagógica

Partic.	Dificuldades encontradas para trabalhar com alunos PAEE	Onde você busca auxílio para trabalhar com aluno PAEE?
P 01	Sala de aula cheia Falta de apoio Falta de materiais didáticos O aluno tem dificuldade em fazer a tarefa	Internet Psicopedagoga Coordenação Cursos on-line
P 02	Sala de aula cheia Falta de apoio Falta de materiais didáticos Sem auxiliar na sala	Internet Psicopedagoga Coordenação
P 03	Sala de aula cheia Falta de apoio Falta de materiais didáticos	Internet Psicopedagoga Coordenação Cursos on-line
P 04	Sala de aula cheia Falta de apoio Falta de materiais didáticos O aluno não acompanha os colegas	Internet Psicopedagoga Coordenação Cursos on-line
P 05	Falta de apoio Falta de estrutura escolar Falta de materiais didáticos específicos	Internet Coordenação Cursos on-line
P 06	Falta de materiais específicos Dificuldade em acompanhar a tarefa Falta de apoio	Internet Coordenação Cursos on-line

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Quadro 7 mostram que 100% dos participantes relatam dificuldades semelhantes para a realização da sua prática pedagógica e, quando questionados(as) sobre como se preparam para elaborar seu planejamento, 100% dos participantes disseram que uma das alternativas é recorrer à internet. Acrescentam em seus relatos que essa busca é realizada de forma criteriosa, pois “a internet está repleta de informações que não são pertinentes ao trabalho pedagógico” (P 02, 2019). Outra opção é sempre direcionar o planejamento e as atividades para serem analisadas pela coordenadora e, sempre que possível, pela psicopedagoga da escola.

As dificuldades enfrentadas pelos(as) participantes impedem o pleno desenvolvimento do trabalho docente, conforme Pizzi, Araújo e Melo (2012):

De fato, a precarização do trabalho docente nas escolas está se impondo como um modelo generalizado, se transformando no gênero da profissão, limitando suas possibilidades de desenvolvimento do estilo de cada professora e de cada professor. Acreditamos que o docente que trabalha em condições adversas para a realização da atividade pode vir a esconder de si próprio seu poder de renovação, pela falta de um ambiente que permita seu desenvolvimento pessoal e profissional. (PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012, p. 142)

Tais dificuldades estão refletidas nas colocações dos(as) professores(as) quando discorrem sobre a dinâmica em sala de aula:

Em relação às crianças que apresentam alguma deficiência eu não consigo realizar, frequentemente, uma dinâmica diferenciada. Essas crianças apresentam muita dificuldade e não conseguem acompanhar os demais alunos. Eu não tenho como estar com eles sempre, pois a sala é muito cheia e não disponho de material específico. (P01, Entrevista, 2019).

Eu procuro fazer meu planejamento para atender a todas as crianças. As crianças que apresentam alguma dificuldade eu procuro atender individualmente, mas nem sempre é possível, pois a sala é muito lotada e nem sempre temos material para disponibilizar para essa criança (P05, Entrevista, 2019).

O trabalho precisa ser de forma diferenciada para a realização das atividades, porém a turma é cheia e o tempo fica curto, dificultando realizar esse trabalho individualizado. Eles necessitam de uma pessoa o tempo todo para ajudar. (P03, Entrevista, 2019).

As colocações de P 01, P05 e P 03 revelam interesse e conhecimento sobre a necessidade de realizar um planejamento diferenciado com os(as) alunos(as) que apresentam deficiência intelectual, contudo justificam que na maioria das vezes esse planejamento não é efetivado devido às dificuldades já relacionadas anteriormente. A falta de condição para a realização das atividades diárias está se tornando habitual. A respeito desse assunto, Pizzi, Araújo e Melo (2012) afirmam:

As escolas públicas de qualquer parte do país apresentam situações extremamente precárias, seja no aspecto físico, recursos didáticos, salariais, de falta de profissionais, ou de outra ordem. Alguns desses aspectos são passíveis de serem observados de imediato, tais como as condições físicas e os recursos didáticos das escolas e salas de aula. (PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012, p. 137).

Preparar o ambiente institucional para receber os(as) alunos(as) é fundamental para a realização de um trabalho que vise à aprendizagem de todos(as). Stainback e Stainback (1999, p. 434) esclarecem que “os desafios para tornar a educação inclusiva serão mais complexos, enquanto a sociedade não oferecer apoio necessário ao aluno para participar da rede regular de ensino”.

Os participantes relatam sobre as dificuldades em realizar as adaptações nas atividades, diante disso perguntei sobre a importância de adaptação no currículo escolar e os(as) participantes relataram:

As adaptações devem ser feitas para ajudar o aluno. (P 01, Entrevista, 2019).

Agente escuta muito falar nos cursos que realizo, mas acho difícil realizar. (P 06, Entrevista, 2020).

As adaptações correspondem à necessidade percebida no aluno, aí modifico as tarefas para ver se ele consegue fazer. (P 05, Entrevista, 2019).

A maioria considera que as adaptações são importantes e que devem ser feitas durante a elaboração do currículo, entretanto esse processo precisa ser trabalhado com os(as) profissionais da escola não só teoricamente, mas, principalmente na prática, assim pode-se buscar realizar atividades adaptadas que atendam às necessidades dos(as) alunos(as). Dessa forma, nota-se que os(as) participantes ainda não têm domínio sobre como realizar as adaptações curriculares.

Toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar e que podem ser um instrumento que avança o desenvolvimento geral do aluno (HEREDERO, 2010, p. 197).

Essa ação não significa “facilitar o conteúdo”, mas propiciar o desenvolvimento do nível potencial com atividades diversificadas. A adaptação curricular é necessária para permitir aos alunos com deficiência intelectual um caminho para alcançar os conteúdos curriculares e para que se torne possível e necessário o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos na educação (MARQUES; DUARTE, 2013).

Segundo Mantoan (2010), a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e aprendizagem em todos os espaços e atividades do cotidiano escolar. Assim, a política de inclusão necessita que o sistema educacional se reestruture, uma vez que

a educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da escola que beneficie a todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais. (BERTUOL, 2010, p. 17)

Se o ambiente escolar não disponibiliza as condições adequadas para professores(as) e alunos(as), ele acaba impedindo a ação pedagógica de qualidade, isso foi constatado nos momentos das observações em que a indisciplina e a desmotivação foram grandes entre os(as) alunos(as) para permanecer em sala de aula. Em relação às dificuldades, um(a) dos(as) participantes relatou:

O material nem sempre é suficiente para todos, preciso fazer atividade em grupo, copiar no quadro, isso dificulta. As crianças ficam dispersas, conversam, implicam umas com as outras. Alguns não têm caderno, lápis e a escola não tem para dar. Nem folha de ofício tem para darmos aos alunos no lugar do caderno. (P02, Registro do Diário de Campo, 2019).

Encontrei semelhanças nas falas dos(as) participantes com os momentos das observações iniciais, pois vivenciei a realidade da precarização do ambiente, da falta de material de apoio e material didático, do ambiente físico apertado, da falta de carteiras, onde o(a) aluno(a) precisa procurar carteiras disponíveis em outras salas. Assim, evidencia-se que os(as) professores(as) analisam essas dificuldades do cotidiano como um item que interfere no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Percebi, também, que P 01 e P 02, tanto nas observações como nas entrevistas, ressaltam a necessidade de conhecer o diagnóstico dos(as) alunos(as) que apresentam dificuldades na aprendizagem, pois acreditam que conhecendo esse diagnóstico, terão um direcionamento para trabalhar com esse(a) aluno(a). Nas anotações durante as observações, destaquei um trecho que chamou a atenção; durante a aula, P 01 recebeu a coordenadora e indagou sobre o diagnóstico da criança, observando: “*Sem o diagnóstico fica complicado traçar as atividades para ele*”. Durante as entrevistas, também relataram sobre a importância de saber o diagnóstico:

Quando chega um aluno na sala eu gostaria de ter mais informações sobre ele. Eu faço o diagnóstico inicial para traçar os objetivos de aprendizagem, mas se soubesse algo concreto sobre sua dificuldade ou se tem deficiência eu poderia ver outras formas de trabalhar com esse aluno. (P01, Entrevista, 2019)

Acredito que conhecer a deficiência do aluno, através do diagnóstico médico, pode me ajudar no planejamento das ações para esse aluno. (P05, Entrevista, 2019)

Percebi, com as observações e colocações nas entrevistas, que o saber especializado sobre as dificuldades/deficiências da criança é considerado pelos(as) participantes de grande importância. Ao comentar sobre isso, o(a) professor(a) P03 adverte: “*sem o laudo dele que tive acesso, sem o relatório desses profissionais que o atendem em outro ambiente, eu não teria conseguido direcionar o trabalho e não teria sucesso com esse aluno*”. Entretanto, deve-se ter cautela ao direcionar tanta importância para o diagnóstico, pois mesmo que os laudos apresentem o mesmo tipo de deficiência, as crianças possuem o desenvolvimento diferente em diversas áreas. A compreensão sobre essa percepção pode ser encontrada em Vygotsky e Luria (1996) quando esclarecem que:

A cultura e o meio ambiente refazem a pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 229)

Destaca-se, dessa forma, que cada indivíduo possui suas peculiaridades, conseqüentemente cada aluno(a) possui limitações, potencialidades e necessidades diferentes. Nesse sentido, novamente destacamos que

a superação das dificuldades decorrentes de uma deficiência só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não são intrínsecas, mas que se formam no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade das formas da manifestação do que é organicamente dado, mas também da forma como ocorre o desenvolvimento cultural da pessoa, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, das condições socioculturais de existência (CARVALHO, 2006, p. 35).

Com fundamento nisso, compreende-se que o direcionamento da aprendizagem não deve ser focado na deficiência em si, mas no todo. Assim, o desenvolvimento da pessoa com deficiência vai depender das possibilidades que lhe são oferecidas para superar ou minimizar as peculiaridades resultantes do aspecto orgânico da deficiência, oferecendo interações sociais ricas.

O último tópico a ser investigado foi sobre a necessidade e importância dos cursos de formação direcionados para a educação especial. A formação docente, segundo Mendes (2009), é fundamental para a ação da inclusão escolar, pois através dela os recursos humanos profissionais se potencializam para o exercício de suas práticas. É imprescindível que os(as) professores(as) estejam habilitados, sejam remunerados e reconhecidos socialmente. Assim, a formação desse(a) profissional não pode estar desvinculada da sua realidade, disponibilizando um ambiente condizente com o exercício do aprender e do ensinar.

A formação, tanto inicial como continuada, deve contribuir para a atuação do(a) professor(a) em sala de aula e, também, para a construção de um sujeito reflexivo e comprometido. A formação é fundamental na vida de qualquer profissional, assim, como demonstrado anteriormente, conhecer um pouco da trajetória profissional dos(as) participantes foi importante, pois revelou o grau de conhecimento acadêmico.

Com essa análise, percebi que 90% dos(as) professores(as) possuem experiência de mais de 5 anos de atuação na educação, todos(as) possuem graduação em pedagogia. Dos(as) sete entrevistados(as), quatro possuem especialização em psicopedagogia, aprofundando o conhecimento acerca das especificidades das deficiências.

Dessa forma, mais de 50% dos participantes demonstram interesse em buscar novos conhecimentos que possam auxiliar na realização de uma prática pedagógica que atenda a todos(as) os(as) alunos(as), contudo existe um consenso entre os participantes em relação à preparação para trabalhar com os(as) alunos(as) PAEE. Em termos acadêmicos, os(as) professores(as) estão devidamente qualificados(as), no entanto, em seus depoimentos, explicitam a dificuldade de incluir o(a) aluno(a) com deficiência, devido à falta de formação inicial e continuada.

Essa realidade está reforçada nas falas dos(as) participantes:

Precisamos que a formação aconteça de forma a nos ajudar nos “problemas” que surgem aqui na sala. (P 03, Entrevista, 2019)

Eu tenho muitos cursos, mas nenhum deles falava sobre a educação especial, dava apenas exemplos. (P 01, Entrevista, 2019).

Eu sinto falta de formações que me ajudem a trabalhar, a entender essas crianças. Uma formação que me dê suporte, que me oriente quais materiais é melhor (sic) para cada situação. (P 05, Entrevista, 2019).

Durante as entrevistas, observei que as falas retratam dificuldades semelhantes às percebidas durante a etapa de observação da pesquisa. Nesse momento, verifiquei que alguns dos(as) professores(as) não conseguiam planejar de forma a atender todos(as) os(as) alunos(as) da turma, com ou sem deficiência, e essa postura, muitas vezes, pode acontecer devido à organização dos cursos de formação que não inserem em seu currículo conteúdos que poderiam auxiliar/instrumentalizar esse(a) profissional.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância da realização da formação de professores(as) e como ela necessita de uma organização que traga para os estudos conteúdos que visem suprir as dificuldades dos(as) professores(as) na realização de sua prática pedagógica. Além disso, precisa inserir conteúdos direcionados para o trabalho com alunos(as) PAEE, buscando, assim, garantir as mínimas condições de ensino e aprendizagem. Entendemos que a formação dos(as) professores(as) é um dos elementos que auxiliam no processo de inclusão e enfrenta diversos problemas, como demonstrado nos depoimentos dos(as) professores(as). Entretanto, reconhecemos a importância da formação e de sua contribuição na prática pedagógica, mas ela por si só não é suficiente para superar todas as dificuldades existentes na sala de aula e no sistema de ensino. A superação depende da participação e esforço coletivo de políticos, pesquisadores, familiares e das pessoas com deficiência, para buscarem a concretização de um direito que já está formalizado por lei – a educação de qualidade para todos(as) (MENDES, 2009).

3.3 Encontros formativos: momentos de reflexão sobre a construção de um processo inclusivo

Todos os conteúdos selecionados para os encontros foram discutidos com os(as) participantes da pesquisa, na fase preliminar, no intuito de atender às demandas dos(as) professores(as) da escola em relação ao ensino inclusivo, direcionado para os(as) alunos(as)

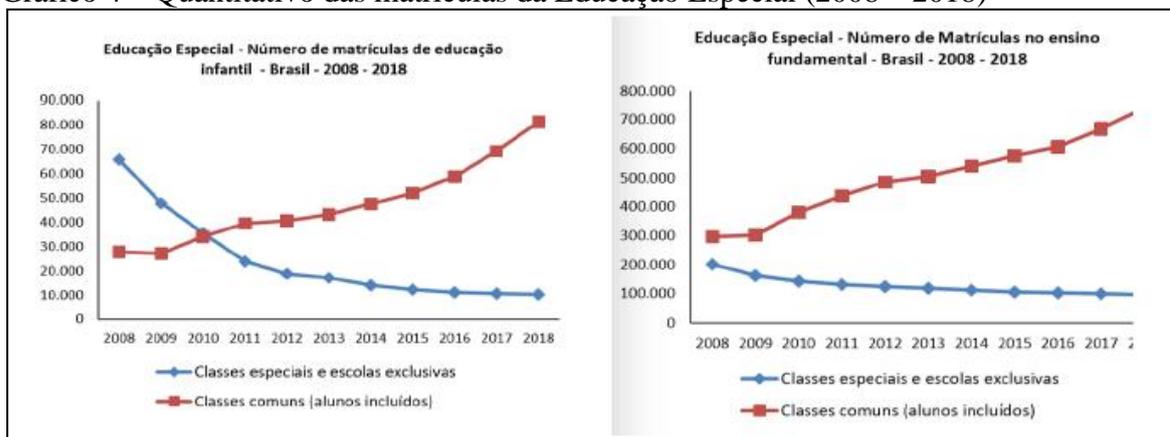
com deficiência intelectual. Uma vez definidos os temas a serem abordados nos encontros formativos, procuramos a direção e coordenação da escola com o intuito de organizar o cronograma.

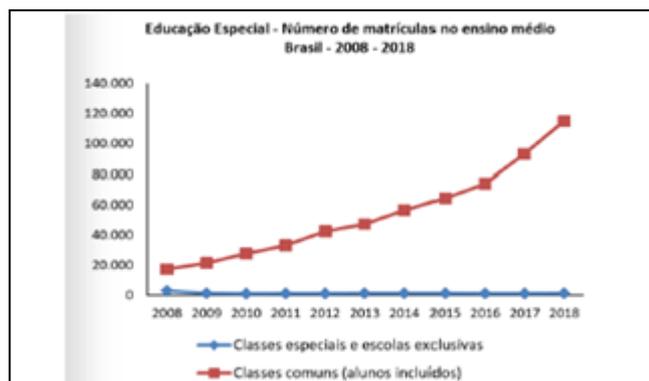
A seguir, vamos apresentar o desenvolvimento e a análise dos encontros que seguiram uma dinâmica de estudar as situações coletivas do cotidiano dos(as) participantes, com o relato das situações de como os conteúdos da formação foram trabalhados.

3.3.1 Primeiro encontro formativo: perspectivas da pesquisa

Reafirmando o compromisso com a pesquisa, iniciei esse momento com a apresentação dos dados do censo escolar do ano de 2019. A partir disso, conversamos sobre a escolha do público a ser atingido pela pesquisa, pois alguns professores(as) perguntaram o motivo da escolha da deficiência intelectual: “*nossa escola apresenta diversas deficiências e transtornos, por que escolher apenas uma?*” (P02). Nesse momento, aproveitei para reapresentar os dados e mostrar que o número de alunos(as) com DI no município é bem significativo, sendo esse um dos motivos pela escolha desse público. Neste encontro, discuti com os(as) participantes sobre o quantitativo dos(as) alunos(as) PAEE matriculados(as) no ensino regular, como sintetizado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Quantitativo das matrículas da Educação Especial (2008 – 2018)





Fonte: Censo Escolar 2018.

Após apresentar as informações dos dados coletados no censo, organizei uma roda de conversa sobre o aumento desse público na rede de ensino regular. As reflexões foram sobre os(as) alunos(as) que já se encontram matriculados e as dificuldades encontradas no dia a dia, o que possibilitou as seguintes afirmações:

No meu exercício diário, o que mais me prejudica é a quantidade de alunos na sala de aula, pois não consigo realizar um trabalho individualizado com aqueles alunos que necessitam de um olhar sensível. (P 01, Registro do Diário de Campo, 2020).

Gosto de ser professora, mas às vezes me desanimo. Além das salas cheias, também não sou inserida em nenhuma formação específica para as especificidades que tenho e praticamente não tenho material diferenciado para trabalhar com essas crianças. (P 02, Registro do Diário de Campo, 2020).

Sou professora contratada e sempre estou em uma escola diferente, cheguei aqui e já recebi a sala cheia e praticamente todos precisam de uma atenção especial, mas sinto falta de materiais específicos para auxiliar no meu cotidiano. (P 06, Registro do Diário de Campo, 2020).

Foi um momento de troca e “desabafo”; nesse momento, os(as) participantes relataram as mesmas dificuldades encontradas no cotidiano para trabalhar com os(as) alunos(as) PAEE expostas durante as entrevistas. Os docentes aproveitaram essa conversa e reafirmaram que consideram importante serem inseridos nos cursos de formação, com conteúdos que lhes auxiliem na organização e execução de uma prática pedagógica que vise alcançar todos(as) os(as) alunos(as). O princípio de equidade é fundamental nas instituições escolares, pois requer direcionar atenção específica para cada aluno(a). O princípio de equidade em educação se concretizará quando os(as) profissionais compreenderem que para esse público haverá a necessidade de medidas diferenciadas.

Não se trata de medidas curativas para modelar o(a) estudante ao contexto, mas de propostas que atendam aos variados estilos de aprendizagem, garantindo o acesso às aprendizagens com oportunidades que respeitem suas diferenças.

Assim, buscar utilizar estratégias e recursos específicos para garantir e promover a equidade, é fundamental para desenvolver uma educação inclusiva. Nesse primeiro encontro formativo, esses temas foram fundamentais para a discussão e reflexão inicial, pois acreditamos que para a escola trabalhar dentro dos princípios inclusivos, todos(as) os(as) profissionais envolvidos na educação precisam estar conscientes do seu papel nessa trajetória educativa. Entendendo que a atual educação abrange grupos de alunos(as) heterogêneos(as), não seria admissível a oferta de atividades homogêneas, em um tempo único, visando-se, com a experiência, a obtenção de resultados iguais.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõem a uma efetiva igualdade de oportunidades. (RODRIGUES, 2013, p. 23)

Esse encontro mostrou como os(as) professores(as) da sala regular necessitam que a formação continuada ofertada busque atender às necessidades do seu cotidiano, disponibilizando reflexões sobre a prática pedagógica com situações do cotidiano desse(a) profissional.

3.3.2 Segundo encontro formativo: entendendo a Educação Inclusiva e a Educação Especial

Com as informações obtidas no encontro anterior, preparei o próximo encontro formativo que aconteceu no final de fevereiro. Diante das dificuldades em entender a Educação Inclusiva e a Educação Especial, iniciei esse momento com uma conversa sobre o entendimento desses conceitos. Percebi que a maioria considera que a Educação Inclusiva é direcionada apenas para os(as) alunos(as) pertencentes à Educação Especial. Tomando como base a fala dos(as) professores(as), foi percebido que podem existir dúvidas sobre esse tema.

Sempre achei que a inclusão era direcionada para alunos com deficiência. (P 01, Registro do Diário de Campo, 2020).

Continuar a estudar é fundamental para tirar essas dúvidas, no meu curso de especialização consegui entender mais sobre a educação inclusiva e a educação especial (P 02, Registro do Diário de Campo, 2020).

A inclusão está direcionada para todos os nossos alunos, independente se ele tem uma deficiência ou não. (P04, Registro do Diário de Campo, 2020).

Conseqüentemente, esse encontro mostrou como é fundamental a retomada de assuntos que parecem bem compreendidos pelos(as) professores(as). Percebi que durante as conversas alguns professores(as) mostravam sentimentos de angústia e tristeza por terem dificuldade em atuar com a diversidade dos(as) educandos(das) em sua sala de aula.

Não sei como vou trabalhar com todas essas deficiências e transtornos que estão na sala de aula. Como posso fazer isso? Tem aluno com TDAH³³ e PAEE todos misturados. E a gente sem preparação adequada. (P 01, Registro do Diário de Campo, 2020).

Percebemos, durante a pesquisa, que 100% dos participantes ainda se sentem despreparados para atuar com os(as) alunos(as) PAEE. Dessa forma, tanto a formação inicial como a continuada são importantes para subsidiar esse(a) profissional no seu cotidiano. É de grande valia as formações no contexto institucional, pois esse ambiente é propício para desenvolver um trabalho voltado para as singularidades existentes. Assim, a inclusão precisa ser uma prática que atenda a todos(as), de forma que as situações de ensino e aprendizagem sejam conduzidas para que os(as) alunos(as) tenham acesso às mais variadas oportunidades de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. O(a) profissional da educação precisa se conscientizar que as estratégias tradicionais precisam ser modificadas para situações de atenção à diversidade (FIGUEIREDO, 2010).

Entendemos que o processo de reflexão está vinculado ao elemento de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Segundo Mizukami *et al.* (2002, p. 16), esse processo é entendido como primordial no processo formativo, pois vai “[...] produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”. Apoiar-se na prática pedagógica e na reflexão sobre ela para realizar a formação significa reconhecer que a docência é uma profissão que se constitui não só no período da graduação, mas vai além. Dessa forma, a reflexão surge como o elemento que possibilita o(a) profissional fazer as conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos que ele(ela) possui, advindos dos diversos momentos da sua vida profissional (DUEK, 2011). Inquestionavelmente, o processo de reflexão deve estar inserido em todos os momentos da vida profissional.

³³ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

3.3.3 Terceiro encontro formativo: conhecendo a deficiência intelectual e iniciando os estudos do PEI

Essa etapa foi realizada no início de março e constituiu-se como um momento para o levantamento das informações sobre os(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Na ocasião, os(as) professores(as) começaram a descrever as características dos(as) alunos(as).

O aluno que está na minha sala praticamente não sabe nada, não consegue realizar nenhuma das atividades que levo para a aula. Além disso, ele não para na sala é muito agitado. (P 01, Registro do Diário de Campo, 2020).

Bem ele é um bom aluno, depois que a turma parou de implicar com ele e entendeu suas singularidades ele começou a participar mais, realiza as atividades, já sabe ler e escrever, consegue copiar do quadro, mas é claro ele precisa de um tempo maior do que os outros alunos. (P 02, Registro do Diário de Campo, 2020).

Meus alunos ainda não sabem ler nem escrever, um ainda consegue copiar, mas não consegue ler, precisa de atenção sempre e gosta de conversar muito. (P 03, Registro do Diário de Campo, 2020).

Difícil falar dele, ele é muito inquieto. Não para nunca. Não tem autonomia nenhuma, preciso falar passo a passo o que ele tem que fazer. Bem, mas ele já sabe lê as sílabas simples e tem muita dificuldade para copiar. Só escreve bastão. (P 04, Registro do Diário de Campo, 2020).

O aluno é muito agitado, realmente é difícil trabalhar com ele. Já sabe ler algumas palavras, mas muita dificuldade para escrever. Conhece alguns números e operações as mais simples consegue fazer com ajuda de material concreto. (P 05, Registro do Diário de Campo, 2020).

Essas colocações demonstram veracidade, pois estão de acordo com as observações iniciais realizadas por mim. Podemos verificar que os(as) participantes conhecem seus(as) alunos(as) e têm conhecimento sobre o nível de aprendizagem de cada um(a). Conhecer as competências e habilidades de cada aluno(a) é fundamental para que o(a) professor(a) realize uma reflexão sobre a elaboração do planejamento visando à construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI)³⁴ (APÊNDICE C) para o(a) aluno(a) com deficiência. As reflexões sobre a definição de deficiência intelectual e a legislação que a ampara em relação às modificações pertinentes ao currículo e ao plano de aula foram cruciais para a continuação da formação.

Dessa forma, o planejamento de atividades que envolvem uma variedade de materiais favorece e promove a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998; 2003). Entender e reconhecer a

³⁴ Modelo adaptado da Tese de Doutorado de LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual baseado no coensino em dois municípios**. São Carlos: UFSCar, 2014.

necessidade do planejamento individualizado auxiliará no processo inclusivo dentro das escolas públicas, principalmente no âmbito das práticas pedagógicas que visem o ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual (PLETSCH, 2009a).

Foi possível confirmar, por meio das observações realizadas e durante as entrevistas, que o(a) aluno(a) com deficiência intelectual necessita de propostas pedagógicas específicas, já que sua aprendizagem acontece de forma diferenciada dos(as) demais colegas. Mas percebi que esse era um processo que acontecia esporadicamente, conforme registro a seguir.

Hoje foi o dia de observar a turma do 5º ano. A aula iniciou com o(a) professor(a) realizando a rotina de todos os dias, como a organização da sala e a chamada, começou a explicar a atividade do dia. Estava trabalhando com conjugação verbal, passou para a turma um exercício de registro no quadro, todos foram copiar. O(a) aluno(a) com deficiência intelectual da sala não copiava, então a professora entregou para ela(ele) uma folha em branco e pediu para desenhar o que gostaria de ser. (Impressões da Pesquisadora, Registro do Diário de Campo, 2019).

Nesse encontro, conseguimos refletir sobre o trabalho com pessoas com deficiência intelectual, enfatizando que o fundamental é investir em todas as formas de acesso ao conhecimento e planejar propostas em que esse(a) aluno(a) demonstre o que está aprendendo dentro das metas estabelecidas para ele(a). Braun (2012), em sua pesquisa com alunos(as) com deficiência intelectual, demonstrou como é importante que a escola busque estratégias específicas de aprendizagem para atender a todos(as) os(as) alunos(as).

Discorrer sobre as práticas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual demanda pensarmos sobre as formas de envolvê-lo e de estimulá-lo a envolver-se com o processo escolar. No cerne das análises percebemos o impasse que os professores vivem ao constatarem que não há uma proposta que dê conta de sanar as questões cognitivas que se apresentam no desenvolvimento deste aluno. E, nesse sentido, as propostas precisam ser na direção que cria e aceita que há diversas formas, linguagens e meios para ensinar a este aluno e que ele, por sua vez, demonstrará por outras formas o que aprende e como aproveita os conhecimentos. (BRAUN, 2012, p. 248)

Assim, concluímos esse encontro com a tarefa de selecionarmos as atividades³⁵ de português e matemática que podem ser trabalhadas com todos(as) os (as) alunos(as), a intenção é fazer uma seleção de atividades que serão organizadas para serem utilizadas com todos(as) e que possam instrumentalizar o(a) professor(a) na sua prática pedagógica. Essas atividades foram pensadas e elaboradas visando atender as especificidades dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual em seus diversos níveis (leve, moderado e grave).³⁶

³⁵ As sugestões foram sendo enviadas para o e-mail.

³⁶ As atividades foram organizadas no Caderno Pedagógico que compõe o Produto Educacional da Pesquisa.

3.3.4 Quarto encontro formativo: apropriando-se das funções do PEI

A quarta atividade aconteceu no mês de abril, mas de forma *on-line*, pois já estávamos em distanciamento social, sem possibilidade de realização presencial. O quarto encontro formativo teve como objetivo discutir a importância do planejamento diferenciado para os(as) alunos(as) PAEE. Assim, foi encaminhado para os(as) participantes, direção e coordenação o material relacionado ao estudo desse encontro, e fiquei recebendo as devolutivas por e-mail e mensagens.

Entende-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que deu início à reestruturação do atendimento aos(às) alunos(as) com deficiências, nele ficou estabelecido que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 11).

O(a) aluno(a) que apresenta déficit intelectual necessita que os processos de ensino busquem alternativas variadas para utilizar no percurso do ensino. Dessa forma, a prática pedagógica deve buscar se estruturar visando à individualização dos seus(as) alunos(as). Uma alternativa para essa mudança é a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Glat, Vianna e Redig (2012) conceituam essa estratégia com um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Nesse encontro aconteceu a reflexão sobre a importância desse documento e como ele poderá auxiliar no desenvolvimento das atividades adaptadas que devem ser elaboradas em parceria com diferentes atores da escola: professores(as) do ensino comum, professores(as) especialistas, profissionais de apoio da escola e coordenadores(as). Diferentes autores como Capellini e Rodrigues (2010; 2012), Pletsch, (2009), Glat (2016) entre outros ressaltam a importância do trabalho em parceria entre os(as) professores(as) que atuam nas classes comuns e nos atendimentos especializados. Dessa forma, esses(as) profissionais devem buscar alcançar o principal objeto do PEI que, de acordo com Munster *et al.* (2014, p. 48), é indicar caminhos pedagógicos “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”.

Imediatamente, por e-mail, retomei as análises sobre a importância da elaboração e execução do PEI, discussão iniciada no encontro formativo anterior. Os(as) professores(as) ressaltaram suas dúvidas em relação à elaboração desse documento e fizeram colocações como “*parece complicado para fazer*” (P01), “*será um plano a mais que tenho que fazer*” (P05), “*preciso fazer este plano todo dia?*” (P03) que foram enviadas para meu WhatsApp. Tentamos, durante todo o período dessa etapa, buscar esclarecer a função e a importância de se trabalhar com um plano de ensino, suas vantagens no momento de avaliar, os avanços do(a) aluno(a), constituindo-se em um momento de refletir sobre novas oportunidades de ensino e aprendizagem. Usamos uma planilha (APÊNDICE C) bem parecida com a já utilizada pelos(as) professores(as) na escola, pois a intenção era que o(a) professor(a) pudesse traçar objetivos relevantes para os(as) alunos(as) público da pesquisa. Enviei para os(as) professores(as) materiais de leitura e exemplos, que pudessem ajudar na reflexão sobre a importância desse documento, esclarecendo que ele era elaborado e reelaborado de acordo com as necessidades do(a) aluno(a).

Sobre esse tema, Capellini e Rodrigues (2014) ressaltam que esse instrumento é um desafio para os(as) docentes, pois é complexo e necessita de uma organização e adaptação do currículo da educação regular para atender as singularidades dos(as) alunos(as) que necessitam. Dessa forma, é imprescindível que essa elaboração seja realizada em conjunto com toda a equipe da escola, assim o(a) professor(a) da sala de aula regular não ficará sobrecarregado(a), quando o(a) professor(a) especialista trabalhar em conjunto para a elaboração do planejamento específico.

Entendemos a resistência dos(as) profissionais em aderir a situações novas no seu cotidiano profissional, mas os(as) professores(as) demonstraram abertura para refletir e adquirir novos conhecimentos. Dessa forma, o(a) professor(a) poderá pensar um planejamento que atenda a todos no processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase no papel fundamental da escola, que é o da transformação social de cada pessoa envolvida nesse processo. Segundo Zabala (1998, p. 35), o profissional da educação precisa dar “atenção à diversidade que implica em estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais de cada menino ou menina”, tais atitudes consideram e respeitam as necessidades, potencialidades, ritmos e formas de aprender das crianças, assim a prática pedagógica reflexiva é a ação primordial na organização educacional para tender à demanda existente.

A inclusão é um processo que exige a construção de um novo paradigma educacional, acreditamos que os encontros formativos foram momentos de grandes ganhos, principalmente

para mim na condição de pesquisadora, pois vivenciamos as angústias que os(as) professores(as) da sala de aula regular enfrentam no seu cotidiano e repensamos esses momentos. A seguir, destacamos algumas colocações dos participantes sobre as vantagens de os encontros realizados na instituição levarem discussões relevantes para a atuação em sala de aula.

Percebo que mesmo longe devido a essa situação, você está empenhada em nos orientar e saber sobre nossas dificuldades. Estou muito feliz em estar estudando sobre a deficiência intelectual, tem coisa que não tinha ideia que era dessa forma. (P 03, Mensagem de Whatsapp, 2020)

Nossas reflexões estão sendo boas, não sabia da necessidade de fazer a atividade de acordo com o que o aluno sabe. (P 01, Mensagem de WhatsApp, 2020)

Diante do exposto, concluímos que o planejamento voltado para as especificidades se revela como um instrumento pedagógico que serve de auxílio para a prática pedagógica, tornando-a compatível com os princípios da escola inclusiva, assim não serão os(as) alunos(as) que precisarão se modificar para aprender, e sim as escolas precisaram pensar junto com os professores novos caminhos/metodologias que deverão se adequar ao perfil dos(as) alunos(as).

3.3.5 Quinto encontro formativo: adaptações curriculares, reorganizando o currículo

As indagações que surgiram no quarto encontro abriram espaço para aprofundar sobre o tema das adequações curriculares. Assim neste quinto encontro, preparei momentos de estudo e reflexão sobre a necessidade das adaptações nas atividades oferecidas para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual.

Como já ilustrado anteriormente, na etapa das observações, realizar as adaptações não é um processo que acontece com frequência durante a prática pedagógica da escola. Segundo as diretrizes da SEESP/MEC (2006), as adequações curriculares constituem-se em:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (DUK, 2006, p. 61).

Dessa forma, apropriar-se desse processo significa realizar um planejamento prévio com a equipe da escola, buscar recursos apropriados e realizar as modificações no currículo a fim de adequá-lo às especificidades dos(as) alunos(as). As Políticas Públicas de Educação Inclusiva ressaltam que as adequações curriculares têm como objetivo estabelecer uma relação entre as

necessidades dos(as) alunos(as) e a programação curricular da escola e o planejamento dos(as) professores(as).

Durante a leitura do PPP da escola, selecionei trechos que falam sobre as adaptações curriculares como ilustrado:

Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

O que o aluno deve aprender;

Como e quando aprender;

Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;

Como e quando avaliar o aluno.

As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. (PPP, EUNÁPOLIS, 2019).

Diante do exposto, percebemos que existe uma grande disparidade entre o escrito no PPP e o que se pratica na sala de aula. Não queremos aqui direcionar toda a responsabilidade para o(a) professor(a), pois entendemos que a elaboração dessas atividades necessita que toda a equipe participe. Os(as) profissionais envolvidos nesse processo precisam ter clareza do que realmente é a adaptação curricular, pois nas entrevistas e nas observações iniciais, percebemos que a maioria dos profissionais da educação considera um grande desafio, o que tem dificultado a realização das adaptações e garantia do atendimento dos(as) alunos(as) com deficiência na escola regular (VALERA, 2015; FELICIO, PEDROSO; 2014).

Durante as entrevistas e nas observações iniciais, não presenciei momentos em que as atividades pedagógicas envolvessem as adequações curriculares para atender as especificidades dos(as) alunos(as), sem ou com deficiência. As ações de flexibilização e adequação curricular precisam atender as necessidades específicas de cada aluno(a), conservando os componentes curriculares e seus conteúdos. Assim, “a adaptação é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum” (CAPELLINI, 2018, p. 138).

Diante do exposto, vimos a importância de adentrar nas reflexões sobre o conceito e sugestões de como realizar tais adaptações no dia a dia da prática pedagógica. Assim, fomos percebendo, participantes e pesquisadora, que o primeiro passo para um planejamento que alcance todos(as) os(as) alunos(as) é conhecer seu público e sua realidade. Dessa forma será possível organizar as práticas pedagógicas que irão contribuir para que os(as) alunos(as) tenham acesso ao currículo e à aprendizagem.

A escola como instituição que visa uma educação inclusiva precisa incentivar e promover junto com os(as) professores(as) as adaptações curriculares, sabendo que essa ação está indicada em vários documentos orientadores e legais, nacionais e internacionais, em diferentes épocas, como a Declaração de Salamanca (1994) que destaca:

Art. 28. Flexibilidade do programa de estudos: os programas de estudos deverão ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (UNESCO, 1994).

Carvalho (2014) em seus estudos sobre educação inclusiva e reorganização do trabalho pedagógico levantou alguns questionamentos sobre a forma de utilização das adaptações e destacou que muitos(as) professores(as) as consideram fonte de discriminações, pois disponibilizam atividades que não atendem o currículo da turma regular (ARAÚJO, 2019). Esse não é o propósito das adaptações curriculares, pois a educação de qualidade que atende a diversidade não deve ser sinônima de variadas educações, deve pautar-se na oferta máxima de conteúdo (ARAÚJO, 2019). Para elucidar suas discussões, em um de seus estudos, Carvalho (2014) presenciou situações em que as adaptações eram confundidas com um currículo paralelo e não estavam provocando mudanças no desenvolvimento dos(as) alunos(as) com Síndrome de Down.

Pessoalmente já presenciei, numa classe regular na qual havia três crianças com Síndrome de Down, que, enquanto os colegas trabalhavam com a produção de um texto sobre festa junina, elas estavam colorindo figuras que nada tinham a ver com esse tema.

Seria bem diferente, se estivessem trabalhando em grupos, pois os alunos com a Síndrome de Down estariam participando da construção do texto, cada qual num dos grupos e dentro de suas possibilidades. [...] esses alunos poderiam trabalhar com o mesmo tema, como uma adaptação, desenhando ou escrevendo o que pudessem a respeito, em vez de colorirem figuras sem nenhuma relação com festas juninas (CARVALHO, 2014, p. 111).

Situação parecida encontramos durante as observações iniciais da pesquisa como sintetizado:

Hoje a atividade envolveu escrita e leitura de palavras, frases e textos, as crianças receberam para colar no caderno a atividade para realizarem a cópia e depois a leitura que foi feita coletivamente e em seguida individualmente. Enquanto os alunos realizavam essa atividade foi entregue para o(a) aluno(a) com DI uma atividade de pintura que não estava relacionada com a atividade das demais crianças. (Impressões da Pesquisadora, Registro do Diário de Campo, 2019).

Enquanto o (a) professor (a) distribuía a atividade da área de ciências humanas para todos (as) os(as) alunos (as), a criança com DI recebe um comando escrito em uma folha com a seguinte afirmativa: Faça um colorido bem bonito! O desenho fazia

alusão a uma data comemorativa da época. (Impressões da Pesquisadora, Registro do Diário de Campo, 2019).

Realizar as adaptações curriculares é uma tarefa que necessita de tempo de preparação e investigação do público para o qual se destinará tal processo. A adaptação precisa ser uma estratégia que movimenta o(a) professor(a) na procura por caminhos para atuar com o(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Não deve ser como uma receita pronta para o processo de ensino e aprendizagem relacionado aos(as) alunos(as) PAEE, assim as

adaptações curriculares foram a maneira que o sistema educacional brasileiro achou para minimizar ou amenizar os processos de exclusão latentes em nossas escolas. Convém salientar que o procedimento de adaptação do currículo tem suas controvérsias, contradições e que está longe de superar todas as questões que envolvem o tema inclusão escolar, contudo, pensamos que a promoção de adaptações curriculares é de extrema importância para estudantes que estiveram em muitos anos de suas vidas reclusos em escolas especializadas. (PAULA, 2016, p. 52-53)

Ao refletir sobre as colocações feitas pelos(as) participantes durante as entrevistas, conseguimos perceber que eles(as) possuem conhecimento sobre o conceito e as características das adaptações curriculares, mas quando direcionadas as observações para a prática pedagógica, verificamos que os(as) participantes não colocam em prática seus conhecimentos. Realizam atividades, na maioria das observações, desconectadas da realidade da criança. Notamos nas falas que o(a) professor(a) é o(a) único(a) responsável pelas adaptações; de que modo serão desenvolvidas é algo que está, unicamente, na responsabilidade do(a) professor(a) a quem cabe planejar o que os(as) estudantes devem aprender e como aprender. Como pontua Carvalho (2014),

cabe, portanto, a todos nós em geral e ao poder público em particular remover as inúmeras barreiras ainda existentes para garantirmos a todos o acesso, ingresso e permanência com êxito nas nossas escolas, até a conclusão das diferentes etapas do fluxo de escolarização do sistema educacional brasileiro, respeitando-se os interesses e as peculiaridades de cada educando. (CARVALHO, 2014, p. 127)

Reforcei que é responsabilidade de todos(as), responsáveis, profissionais da educação, professores(as) e poder público, promover o acesso ao currículo a todos(as) os(as) estudantes, pois quando almejamos um ensino inclusivo que atenda as singularidades dos(as) alunos(as), estamos advogando que deve buscar alcançar os objetivos educacionais, perpassando pelas adaptações e alcançando as mudanças na infraestrutura física, nas estratégias e recursos didáticos de sala de aula (OMOTE, 2008).

Dessa forma, durante o encontro, busquei dialogar com os(as) participantes sobre a necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a perspectiva da heterogeneidade da sala de aula. Entretanto, as colocações nos levam a entender que os(as) professores(as) estão, em sua maioria, preparados(as) para trabalhar com as turmas homogêneas, acreditando que todos(as) possuem as mesmas condições para assimilar os conteúdos.

Muitas das atividades disponibilizadas durante as aulas são idênticas para todos (as), os (as) alunos (as) devem seguir as mesmas orientações e instruções para a realização das tarefas. Não aconteceu nenhuma interferência diferenciada para aqueles(as) que apresentam dificuldades para realizar tais tarefas independentes se tem ou não deficiência. (Impressões da Pesquisadora, Registro do Diário de Campo, 2019).

Diante disso, percebemos a necessidade de pensar nas adaptações curriculares de forma que abranjam toda a diversidade dos(as) nossos(as) alunos(as), buscando formar o(a) professor(a) na busca de práticas pedagógicas inclusivas que o(a) tornem dinâmico(a), criativo(a) e disposto(a) a utilizar metodologias variadas a fim de alcançar a todos(as). O(a) professor(a) é “um orquestrador diante dos diferentes modos de viver, de ser e de conviver dos(as) seus(uas) alunos(as), fomentando ideias de respeito e valores em relação às diferenças sociais e culturais” (GOMES, 2013, p. 71).

Encerramos esse encontro com algumas reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva, organizamos, de acordo com Duk (2006, p. 65-66), alguns pontos para serem analisados. Nesse momento, através da Plataforma Meet, nos reunimos e pensamos sobre como: i) as aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas; ii) os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos; iii) desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças; iv) promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem; v) as atividades estimulam a aprendizagem cooperativa; vi) a avaliação estimula as conquistas; vii) o planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino se articulam de forma colaborativa; viii) os(as) professores(as) incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem; ix) a disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo; x) os(as) profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação; xi) as tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem; xii) todos participam das atividades fora da sala de aula.

Esses tópicos sintetizam as informações que levantamos durante o encontro virtual, contudo alguns participantes não conseguiram interagir até o final devido aos problemas com a internet e para que não ficassem sem as últimas contribuições do grupo, a parte final foi gravada e disponibilizada com a autorização dos(das) presentes.

Refletindo a prática inclusiva, ressaltai a importância da adaptação curricular como ação imprescindível na elaboração do planejamento diário ou semanal, vislumbrando contemplar a especificidade de cada aluno(a). Dessa forma, o(a) professor(a) poderá realizar modificação nas atividades, considerando os conteúdos do currículo comum, fazendo a sistematização dos dados mais relevantes que poderão compor o trabalho com o(a) estudante com deficiência. Minetto (2012) ressalta que para a realização desse processo precisam estar envolvidos todos(as) os(as) profissionais da escola, assim poderão refletir sobre o que está previsto no currículo e realizar as modificações necessárias para atender a todos(as) os(as) alunos(as).

Trabalhar com adaptação é construir um caminho para que os(as) professores(as) possam flexibilizar os objetivos, as estratégias de ensino e as atividades para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, não reduzindo os conteúdos, mas ajustando-os às condições reais de desenvolvimento e não esquecendo que as aulas devem ser inclusivas incentivando a participação de todos (as) (ARAÚJO, 2019).

Dessa forma, os participantes puderam analisar e entender um pouco mais sobre a importância de realizar as adaptações no currículo, suas devolutivas afirmam isso.

Realmente, percebo como é importante pensar no meu aluno levando em conta sua aprendizagem. (P 03, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Percebi que não tem como realizar essas “alterações” sem antes conhecer o nível que o aluno se encontra. (P 01, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Preciso de ajuda da gestão da escola, sozinha eu não consigo fazer isso. Para ajudar esses alunos é necessário o apoio de muita gente, mas entendo que fazer é importante. (P 05, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Nesse estudo, buscamos (os participantes e a pesquisadora) elaborar sugestões de metodologias que poderiam ser usadas durante a aula para auxiliar os(as) alunos(as) com deficiência na realização das atividades e que estivessem em concordância com o currículo da turma. P 06 ressaltou: “se na aula estivesse sendo trabalhadas formas geométricas todos os alunos deveriam realizar uma atividade referente a esse conteúdo e, se necessário, a atividade direcionada ao aluno com DI teria um nível diferenciado ou outro objetivo” (Registro da plataforma MEET 2020). No Quadro 8 são apresentados alguns exemplos que podem ser utilizados do 1º ao 5º ano:

Quadro 8 – Atividades sugeridas pelos(as) participantes para alunos(as) com e sem deficiência.

Disciplina	Conteúdo	Atividade	
			Orientações para o (a) aluno (a) com DI
Português	Substantivo próprio e comum	Cópia no caderno de texto explicativo e exercício de fixação.	Exercício no caderno: circular as letras que formam o nome das alunas e escrever os nomes utilizando as letras.
Matemática	Formas geométricas	Atividade impressa com explicação e exercício de fixação.	Jogo de encaixe das formas geométricas, as alunas encaixam e conversam com a professora sobre as peças. Finalizar com uma colagem no caderno das formas.

Fonte: Diário de campo 2020.

É importante esclarecer que as atividades propostas nos encontros podem e devem considerar as especificidades próprias de cada aluno(a). Assim, com a seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, foram planejadas atividades direcionadas para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual que trazem sugestões para serem trabalhadas com alunos(as) com DI leve, moderado e grave; essas atividades serão abordadas no capítulo próximo. Nesse sentido, as sugestões podem ser desenvolvidas de maneiras diferentes para cada aluno(a) com DI, pois a função maior das atividades consiste na construção de diferentes conceitos (SAAD, 2003).

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade que busca a elaboração dos sentidos e os significados dos conteúdos abordados. Trata-se de um processo que interliga os dois fatores mais importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a linguagem e o pensamento, os quais são constituídos a partir das interações com o meio cultural (VYGOSTKY, 2003). Dessa forma, durante os encontros formativos, foi possível perceber que pensar as adaptações curriculares em grupo mostrou uma forma eficiente de alcançar o processo de ensino e aprendizagem que contemple todos(as) os(as) alunos(as), sempre respeitando as particularidades deles(as).

Quando buscamos uma escola inclusiva, devemos dar oportunidades a todos(as). De acordo com Mantoan (2004), o ser humano se constrói no encontro com o outro, é valorizando as diferenças que se sustentam os propósitos da inclusão escolar, pois ela propicia benefícios à

educação dos(as) estudantes em geral, provocando mudanças na composição pedagógica das escolas. Além disso, Bezerra e Souza (2012) afirmam que as pessoas com deficiência, que estudam em escolas inclusivas, têm apresentado um desenvolvimento para além das que estudam em classe especial.

3.3.6 Sexto encontro formativo: refletindo sobre o processo de avaliação

Nesse encontro, os estudos foram sobre o processo de avaliação direcionado para os(as) alunos(as) PAEE. Esse momento também foi realizado de forma virtual, utilizando as ferramentas assíncronas e Plataforma Meet.

Avaliar está imerso no dia a dia da escola, fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e precisa ser contínuo. Dessa forma é importante conhecer a concepção que temos sobre esse processo, assim os(as) participantes ressaltaram seu entendimento sobre o que é avaliar.

Avaliar é perceber por meio da nota se o aluno está tendo aprendizagem. (P 01, Mensagem de WhatsApp, 2020).

É verificar se os alunos desenvolveram atitudes para a vida moderna, como assiduidade, interesse, participação, relacionamento e se aprenderam os conteúdos. (P 02, Mensagem de WhatsApp, 2020).

A avaliação é um processo pelo qual o aluno deve ser submetido para que possamos verificar o grau de conhecimento adquirido e constatar se os objetivos foram alcançados. (P 03, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Avaliar é difícil e a gente não aprende na universidade. Na verdade, a gente tem que colocar a nota no diário para o aluno ser aprovado ou não e ele sabe que seu desempenho nas atividades e provas são determinantes nesse processo. (P 04, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Avaliar é atribuir uma nota ao desempenho do aluno, que leva à mudança de atitude, pois fica motivado para aprender. (P 05, Mensagem de WhatsApp, 2020).

No meu entendimento avaliar é colocar nota para o desempenho do aluno, porque não podemos aprovar sem o aluno demonstrar que aprendeu. (P 06, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Percebe-se que 70% dos(as) participantes priorizam a nota no processo de avaliação. Assim, essa nota é atribuída como referencial para o desempenho do(a) aluno(a), como também é utilizada para tentar motivar e/ou buscar modificar a postura do(a) estudante em relação às atividades de sala de aula. Essas falas demonstram, em sua maioria, que a avaliação é utilizada para medir de forma quantitativa, estática e tradicional o desempenho do(a) aluno(a). Esse tipo de avaliação se concentra somente no que esse(a) aluno(a) conseguiu aprender, a prática está

sendo baseada apenas nos resultados das provas, não auxiliando na aprendizagem dos(as) estudantes (LUCKESI, 1995).

Hoffmann (2001) pontua que o processo de mediação requer que o(a) professor(a) seja sensível e utilize sua intuição para avaliar os aspectos importantes durante o desenvolvimento do(a) aluno(a) que podem se manifestar durante as atividades realizadas em sala de aula. Dessa forma, durante esse encontro, percebemos a necessidade de estudar sobre o processo de avaliação que respeite a heterogeneidade dos(as) alunos(as) e que utilize metodologias que possibilitem ao educador analisar o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, refletimos como é realizado esse processo na escola e quais alterações seriam possíveis nessa metodologia para atender o(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Essa etapa configurou-se na reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, como avaliar e acompanhar o desempenho escolar do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, buscando levar em consideração seu potencial de aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos para ele(a).

É importante destacar que cada aluno(a) é único(a), apresentando diferenças intensas e importantes entre si. Assim, cabe ao(à) professor(a) junto com a equipe da escola analisar e considerar as singularidades dos(as) alunos(as) para avaliá-los(las), buscando as competências curriculares na forma singular que cada um(a) tem para aprender. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) irá observar e registrar os aspectos do desenvolvimento e do desempenho escolar do(a) aluno(a) diariamente (SÃO PAULO, 2008).

Ao finalizarmos as análises dos dados descritos anteriormente, podemos perceber que os(as) participantes consideram a formação continuada como uma ação imprescindível no crescimento profissional e esta pode ser fundamental para garantir uma prática pedagógica que busque alcançar todos(as) os(as) alunos(as). Acreditam que essa formação precisa levar em consideração as necessidades que eles(as) têm no cotidiano, trazendo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, no último encontro, os(as) participantes ressaltaram como foram satisfatórios os momentos de estudo, principalmente os momentos de escuta e direcionamento das ações sobre as dificuldades vivenciadas com os(as) alunos(as) com DI. Continuaram esse relato através de mensagem, destacando:

A formação realizada aqui na escola, com o grupo todo de professores se torna mais proveitosa, os conteúdos abordados, as reflexões sobre o aluno com DI ajudam a entender mais eles. Eu já vinha fazendo o meu trabalho devagarinho com eles, mas me sentia frustrada por não consegui fazer mais. (P 03, Mensagem de WhatsApp, 2020).

A formação para mim é muito importante e quando ela vem trazendo o que a gente tem dificuldade ele ajuda muito mais. Agradeço pelo material e pelos momentos com a gente. (P 01 Mensagem de WhatsApp, 2020).

Gostei muito do estudo, mas não gosto muito desse trabalho virtual tenho dificuldade. Mas consegui participar dos momentos e espero que volte presencialmente depois. (P 06, Mensagem de WhatsApp, 2020).

Vivenciamos momentos de muita troca com os(as) participantes, a cada etapa que ia sendo concluída, percebia como os(as) professores(as) necessitam de momentos de trocas de experiências e de escuta, momentos que, além de trazerem enriquecimento para a atuação profissional, lhes proporcionavam refletir sobre suas ações diante do(da) aluno(a) com DI e como poderiam direcionar sua prática para que estivesse ao alcance de todos(as).

Assim, vislumbramos uma educação inclusiva, cabendo à instituição escolar se adequar para receber todos(as) os(as) alunos(as) e organizar condições de ensino que levem à aprendizagem e ao desenvolvimento. Portanto, a escola precisa levar em consideração o que o(a) aluno(a) consegue fazer sozinho(a), com autonomia e em consonância com o processo de mediação que lhe permite realizar as ações com auxílio, com suporte, pensando nas compensações necessárias para o enfrentamento de suas dificuldades (VYGOTSKY, 2003).

No próximo capítulo, expomos algumas sugestões de atividades que foram elaboradas a partir da seleção dos conteúdos realizada pelos(as) participantes da pesquisa durante os encontros formativos. As tarefas buscam atender as habilidades e competências exigidas no currículo atual.

CAPÍTULO 4 – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO(A) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Não há receita já pronta para servir em todas as circunstâncias, mas existem ideias, experiências e inovações que podem ser utilizadas com a condição de que aprendamos a escutar e a refletir juntos. (KOICHIRO MATSUURA)

Durante os encontros, refletimos sobre a prática pedagógica e analisamos as dificuldades em sua efetivação, a saber: salas cheias, falta de material didático, carência de formação continuada, pouca de valorização profissional. Contudo, entendemos que os(as) alunos(as) com ou sem deficiência têm o direito a uma educação que atenda às suas necessidades, uma educação que os(as) auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem.

A educação inclusiva, como já mencionamos anteriormente, é um dos processos mais complexos e desafiadores para a educação, sendo fundamental, para sua implementação, a aplicabilidade das políticas públicas educacionais e repensar as práticas pedagógicas, visando o respeito a cada aluno(a); pois toda a criança, ao acessar a escola regular, tem o direito de aprender junto com seus pares, independentemente de suas especificidades, a escola deve reconhecer e responder às necessidades de todos(as).

Nessa perspectiva, o conhecimento disponibilizado na escola deve ter sentido para o(a) aluno(a). Para isso, o(a) professor(a) precisa estabelecer uma relação entre o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o conhecimento prévio desse aluno(a) e respeitando os saberes já adquiridos. Por isso, neste capítulo, trazemos as sugestões de atividades que foram elaboradas a partir da seleção de conteúdos de língua portuguesa e matemática sugeridos pelos(as) participantes do estudo. Com esses conteúdos, foram elaboradas as atividades pensando na aplicabilidade em sala de aula, com recursos acessíveis e de fácil manuseio, onde o(a) aluno(a) com deficiência intelectual poderá realizá-las sozinho(a), levando em consideração seu grau de deficiência, ou com a orientação do(a) professor(a) ou dos pares.

4.1 Sugestões didáticas para o planejamento do ensino do aluno com DI

De acordo com as etapas realizadas nesta pesquisa, pode-se identificar que a formação continuada é fundamental para garantir uma prática pedagógica onde o(a) professor(a) da sala

de aula regular busque subsídios que o auxiliem no direcionamento das atividades, para que favoreçam os(as) alunos(as) com DI. Portanto, as estratégias de intervenção pedagógica necessitam ser desenvolvidas de forma que a metodologia alcance todos(as) os(as) alunos(as). Contudo, aqueles(as) que apresentam maiores comprometimentos necessitam de estratégias específicas, com uma metodologia diversificada.

Para que isso ocorra, o(a) aluno(a) com deficiência precisa ser reconhecido(a) como sujeito da educação e que pode aprender. Assim, a escola e os(as) professores(as) precisam criar as condições necessárias para que o(a) estudante supere cada dia seus limites. E, para que esse processo aconteça de forma viável, é importante que o(a) professor(a) tenha conhecimento sobre o desenvolvimento humano e onde se estabelece através da interação com o ambiente no qual a pessoa está inserida. É importante, também, que o(a) profissional busque conhecer um pouco sobre os estágios do desenvolvimento, sobre as capacidades adaptativas e funcionais dos(as) alunos(as) com DI. Esse conhecimento será fundamental no momento de planejamento das atividades para esse público, pois segundo Padilha (2007) para que possamos avançar no ensino e aprendizagem, é necessário entender que o(a) aluno(a) com deficiência se apropria dos conhecimentos que tem contato, não necessariamente só aprende por mera repetição e treinamento.

Nessa perspectiva, foram elaboradas algumas atividades de língua portuguesa e matemática que possam servir de apoio ao trabalho realizado na sala de aula comum respeitando as especificidades dos(as) alunos(as) com DI. Durante a formação continuada, os participantes relataram que elaboram um plano de curso e o planejamento semanal (ANEXO A e B respectivamente), detalhando os conteúdos, as competências e a metodologia que serão utilizados durante a aula.

Para a elaboração das sugestões pedagógicas, foram utilizados conteúdos selecionados (APENDICE H) durante os encontros formativos que, devido à situação de afastamento social por causa da pandemia, não puderam ser concluídos como planejado no início da pesquisa. Nessa etapa, além de realizar a elaboração das atividades em parceria com os(as) participantes, elas seriam desenvolvidas e analisadas em *lócus*. Embora essa etapa da pesquisa não possa ser realizada enquanto perdurar a emergência sanitária, pretendemos retornar à escola posteriormente para apresentar o Caderno Pedagógico e, se possível, observar sua aplicabilidade.

As atividades propostas têm o objetivo de contemplar todos(as) os(as) alunos(as) da sala de aula. Após a seleção dos conteúdos (ANEXO K), o planejamento foi elaborado para que

possa servir de sugestão/orientação para o trabalho em sala de aula. Para a turma do 2º ano, foi selecionado o conteúdo de português sobre o alfabeto e a ordem das letras, exposto na habilidade EF02LP31 – nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. A partir disso, foi elaborada a atividade a ser desenvolvida com os(as) alunos(as), respeitando suas singularidades e trabalhando o conteúdo curricular direcionado a toda a turma.

Para essa atividade, recomendamos que o(a) professor(a) realize a leitura do alfabeto coletivamente, fazendo a relação com as imagens trabalhadas nas aulas anteriores. Ressaltando o som da letra inicial de cada imagem, é viável que o alfabeto e as imagens correspondentes sempre fiquem expostos na sala, dessa forma o(a) aluno(a) poderá consultar sempre que sentir necessidade.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual leve, orientamos que o(a) professor(a) realize a leitura das letras junto com o(a) aluno(a), solicitando que organize-as observando o cartaz exposto na sala.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual moderada, sugerimos que receba as letras do alfabeto em MDF, ou outro material disponível, e o(a) professor(a) realiza a leitura de cada letra individualmente com o(a) aluno(a), solicitando que organize o alfabeto de acordo com o cartaz exposto na sala, o(a) aluno(a) poderá realizar com a ajuda de seus pares ou do(a) professor(a), de acordo com sua necessidade.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual grave, recomendamos que sejam disponibilizadas as letras em MDF, ou outro material disponível, e imagens representativas do alfabeto. Junto com seus pares ou com o(a) professor(a), o(a) aluno(a) deve pronunciar o nome da imagem e tentar relacionar com a letra inicial dela.

Nessa proposta, o conteúdo do currículo será trabalhado com todos(as) os(as) alunos(as), respeitando-se o tempo de cada um(a). Verifica-se que é possível organizar o ensino e aplicar o mesmo conteúdo para todos(as), mesmo que seja necessário realizar algumas adaptações no quantitativo da atividade e no material a ser utilizado. Nesse momento, podemos verificar como a formação do(a) professor(a) é parte essencial nesse processo, pois para planejar as atividades adequadamente, esse(a) professor(a) necessita conhecer não só o conteúdo que será abordado, mas também as possibilidades de aprendizagem do(a) aluno(a). Isso só será possível com momentos de estudo, reflexão e troca com os(as) demais colaboradores(as) do processo de ensino e aprendizagem como a coordenação, a gestão e os(as) demais colegas professores(as).

Todos(as) os(as) colaboradores(as) possuem papel fundamental no processo educativo desde a gestão, que deve buscar manter a organização da escola, dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (material didático, papel ofício, máquina copiadora, etc) até a coordenação pedagógica, que deve estar atenta para auxiliar os(as) professores(as) na elaboração dos planejamentos e realizar as formações direcionadas para as necessidades cotidianas.

A seguinte atividade acompanha essa mesma organização, pois buscamos valorizar o nível de aprendizagem de cada aluno(a), respeitando seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, acredita-se que os(as) alunos(as) poderão participar das atividades propostas em sala de aula e construir o conhecimento com seus pares, sendo ativos(as) no processo de aprendizagem.

Nessa atividade serão abordados os conteúdos sobre as letras do alfabeto e os sinais gráficos exigidos nas habilidades EF01LP25 – distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. Assim, recomendamos que o(a) professor(a) inicie trazendo uma música ou um vídeo que retrate a vida da joaninha como ela é, seu habitat, o que gosta de comer. Na sequência, pode ser solicitado que cada criança represente esse animal através de um desenho e depois faça uma exposição na sala de aula. Logo após, o(a) professor(a) começa a explanação do conteúdo selecionado para a aula, iniciando com a leitura do poema “UM BICHINHO DIFERENTE” – de preferência que apresente o texto escrito (cartaz ou no quadro) – passando a explorar com os(as) alunos(as) quais letras eles(as) conhecem, conversando sobre o poema. A abordagem do alfabeto pode ser ampliada de modo que o(a) professor(a) possa mostrar que existem muitos outros símbolos³⁷ que ajudam as pessoas no entendimento de uma situação e na orientação espacial. Para isso, o(a) docente pode mostrar alguns exemplos como os desenhos dos banheiros que informam o sexo, os EMOJIS que informam o humor da pessoa, os números que informam a quantidade permitida em determinado local, entre outros, perguntando se os(as) estudantes os conhecem e para que servem. É fundamental que na explanação todos(as) os(as) alunos(as) sejam convidados a participar, contribuindo com seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Concluindo a explanação e esclarecimentos, os(as) alunos(as) realizarão a atividade de registro escrito.

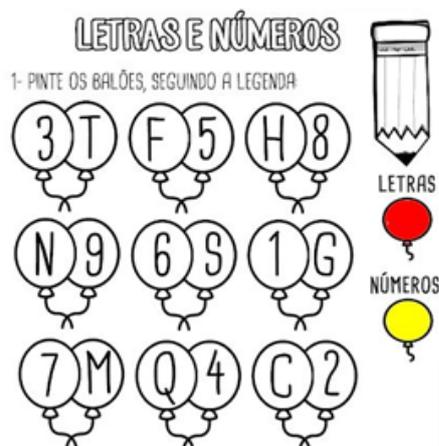
Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual leve, orientamos que o(a) professor(a) apresente e explore oralmente a atividade, demonstrando que letras e números também são

³⁷ Aqui referimos ao alfabeto, aos números, as placas, os EMOJIS, entre outros.

símbolos. Sugerimos instigar os(as) alunos(as) a identificar onde estão os números e as letras oralmente e depois realizar o registro, colorindo as letras e os números com cores diferentes (FIGURA 1).

Figura 1 – Sugestão de atividade de português 1º ano, deficiência intelectual leve

1 – Pinte os balões de acordo com a legenda.



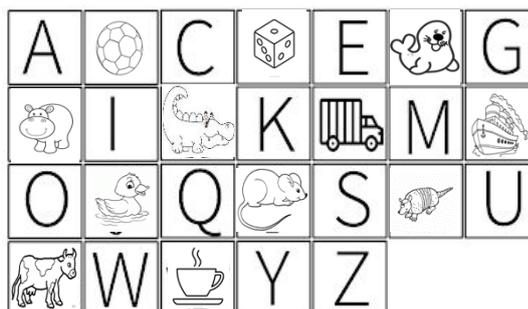
Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso outubro de 2020.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual moderada, orientamos que o(a) professor(a) apresente e explore oralmente as atividades, demonstrando que letras e números também são símbolos e instigando os(as) alunos(as) a tentarem identificar onde estão as letras oralmente. Depois realizar o registro, encaixando as letras sobre os desenhos, devendo usar o alfabeto ilustrado acima (Figura 2).

Figura 2 – Sugestão de atividade de português 1º ano deficiência intelectual moderada

1 – Encaixe cada letra do alfabeto no lugar correspondente.

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M
N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letras-e-numeros.html>. Acesso outubro de 2020.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual grave, orientamos que o(a) professor(a) apresente e explore oralmente as atividades, demonstrando que letras e números também são símbolos e instigando os(as) alunos(as) a tentarem identificar onde estão as letras oralmente. Depois realizar o registro encontrando e pintando apenas as letras com base no alfabeto ilustrado acima da atividade (Figura 3).

Figura 3 – Sugestão de atividade de português 1º ano deficiência intelectual grave.

1 – Pinte todas as letras do alfabeto que você encontrar.



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letras-e-numeros.html>. Acesso outubro de 2020.

Podemos verificar que a metodologia nas diversas atividades é praticamente a mesma, pois nossa intenção é mostrar ao(a) professor(a) que as adaptações a serem realizadas não devem alterar o conteúdo geral a ser trabalhado com toda a turma. Dessa forma, em relação à organização do material didática, recomendamos que seja impresso, com fonte Arial ou Times, tamanho 14 ou 16, e com enunciados curtos que facilitem a compreensão quando o(a) aluno(a) escutar o comando.

A atividade a seguir traz um conteúdo de matemática (estimativa de quantidade) selecionado para a turma do 3º ano sugerido na habilidade EF02MA03 – comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por estimativa e/ou por correspondência para indicar “tem mais” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.

O(a) professor(a) nessa atividade deve iniciar dividindo a turma em grupos, cada grupo recebe duas quantidades diferentes de tampinhas para identificar a quantidade de cada grupo (como demonstrado na Figura 4). O(a) professor(a) repete a atividade e a cada solicitação vai aumentando a quantidade das tampinhas, questionando como cada grupo encontrou a resposta, buscando a participação de toda a turma. Na próxima atividade, deve-se mostrar para a turma a imagem da sala do cinema e realizar alguns questionamentos (a sala está cheia? Se chegar mais 3 crianças, elas poderão entrar no cinema? Terá lugar para elas? Por que vocês acham isso?) de forma que a turma compreenda o conceito de estimativa de quantidade.

Figura 4 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano – turma toda.



Fonte: Imagem das tampinhas, disponível em: <https://plasticovirtual.com.br/tampinhas-plasticas-de-garrafas-serao-coletadas-durante-fispal-tecnologia-2017-para-fins-de-educacao-ambiental/>.

Crianças no cinema, disponível em: https://depositphotos.com/subscribe/billing.html?asxh=1&Tb3Y3bs42=82ffa73ccVKk10LW20nUws65Nzc1Ny0nLVPr_&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=NotificationBars_offer_march_100_usd&utm_term=body&utm_content=all, 2020.

Ao concluir esse momento, a turma realizará o registro escrito. Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual leve, orientamos que o(a) professor(a) entregue a atividade e realize a leitura junto com ele(ela). Nessa atividade, a criança deverá realizar a contagem das imagens e pintar as que apresentarem a maior quantidade, sempre com a orientação do(a) professor(a).

Figura 5 – Sugestão de atividade matemática 3º ano deficiência intelectual leve.

1- Conte as imagens de cada conjunto e pinte o que tem mais.



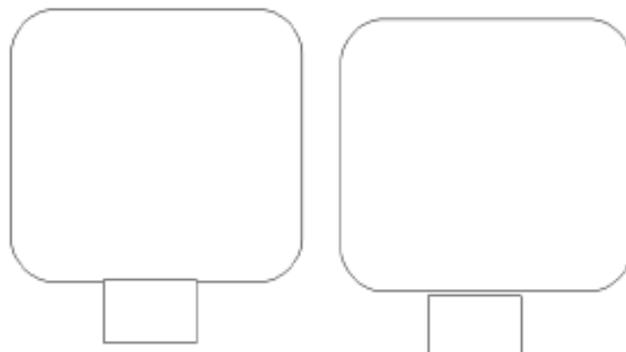
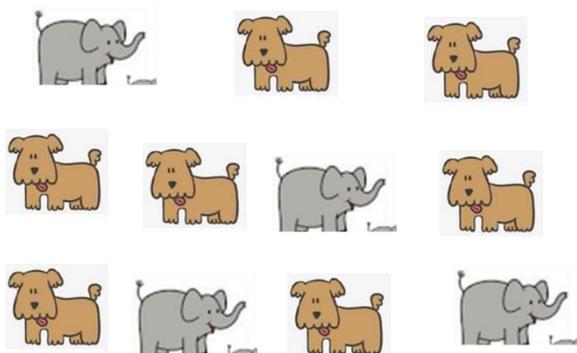
Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?spref=pi> , 2020.

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual moderada, orientamos que o(a) professor(a) entregue dois tipos de imagens ou objetos com quantidades diferentes. O(a) professor(a) solicita que a criança separe as imagens iguais, organizando-as uma próxima da outra, depois deverá sinalizar qual apresenta maior quantidade. Para finalizar, o(a) professor(a) orienta a colagem das imagens no espaço reservado e solicita que o(a) estudante assinale o quadro que representa a maior quantidade, como demonstrado na Figura 6.

Figura 6 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano deficiência intelectual moderada.

1 – Separe as imagens que são iguais.

2 – Agora cole as imagens nos espaços abaixo.



Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?spref=pi>, 2020.

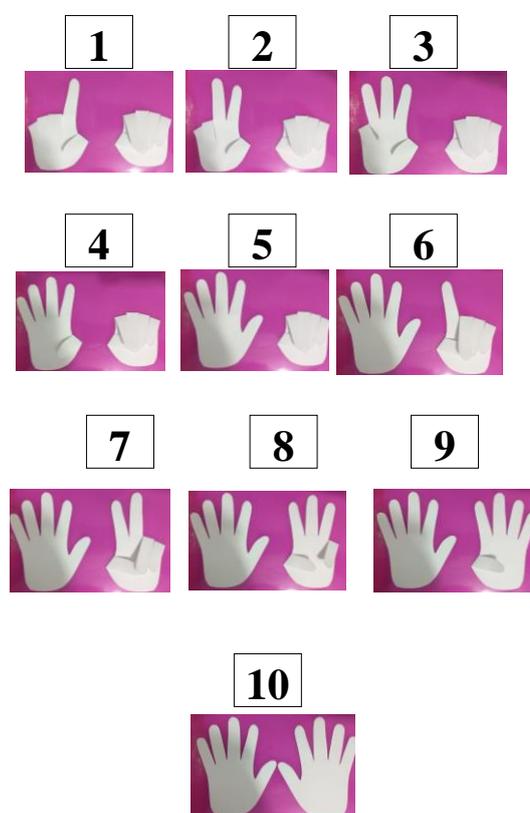
Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual grave, orientamos que o(a) professor(a) realize a leitura e oriente como deve realizá-la. Com a supervisão do(a) professor (a), a criança deve realizar as tentativas de contagem até compreender qual apresenta a maior quantidade. Se necessário, o(a) professor(a) poderá utilizar o material de apoio durante a realização dessa atividade.

Figura 7 – Sugestão de atividade de matemática 3º ano deficiência intelectual grave.

1 – Conte as imagens de cada conjunto e marque o que tem mais.



MATERIAL DE APOIO



Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?spref=pi>, 2020.

Durante a elaboração das atividades, é importante que o(a) professor(a) sempre volte aos objetivos traçados para o(a) aluno(a) após a realização da avaliação inicial. Esse procedimento é de suma importância durante toda a trajetória da criança na escola, sendo que eles sempre são revisitados para a elaboração das atividades. Dessa forma, esse material deverá ser usado em parceria com uma avaliação processual, onde a criança deverá ser analisada em várias situações como: no desenvolvimento da atividade, no desempenho durante essa

atividade, em sua socialização com seus pares e com o(a) professor(a). Em suma, deverão ser observados seus avanços desde o início da atividade até sua conclusão.

Todas as orientações aqui apresentadas permeiam o pressuposto da educação inclusiva, onde a escola deve ser um ambiente acessível, diversificado e individualizado, no qual os(as) alunos(as) possam ter acesso às condições necessárias para desenvolver sua aprendizagem, buscando atender as peculiaridades educacionais de cada aluno(a) (OLIVEIRA; LEITE, 2007). Dessa forma, para que a atividade envolva todos(as) os(as) alunos(as), são necessários o cuidado e a atenção do(a) professor(a) durante a elaboração. Assim reforçamos o como a formação continuada é imprescindível para esses(as) profissionais e necessita ser desenvolvida dentro da escola, trazendo conteúdos pertinentes às necessidades cotidianas desse(a) professor(a).

Entendemos que a escola inclusiva é a escola da diversidade, que deve estar aberta a todos(as), cujas diferenças são ressignificadas e cada estudante é visto(a) dentro de sua singularidade. Essa escola envolve um trabalho em equipe de todos(as) os(as) profissionais na construção e consolidação dessa escola. Assim, o foco deve estar centrado na aprendizagem do(a) aluno(a) e para isso precisa encontrar meios para identificar as necessidades de cada um(a), a fim de proporcionar um atendimento adequado, promovendo seu desenvolvimento educacional e social.

4.2 Uma proposta: Caderno Pedagógico com orientações para o ensino do(a) aluno(a) com deficiência intelectual

As atividades apresentadas na seção anterior foram planejadas respeitando os diversos níveis da deficiência intelectual. O planejamento foi elaborado a partir dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular, selecionados pelos(as) participantes durante os encontros formativos, compondo o produto desta pesquisa (APÊNDICE I). Assim, a elaboração desse material visa disponibilizar para o(a) professor(a) sugestões de atividades e orientações metodológicas que poderão auxiliá-lo(a) no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

O Caderno Pedagógico é composto por uma introdução, onde trazemos conceitos a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conceitualizamos a DI e seus níveis (leve, moderado, grave) além de retratarmos a importância da realização das

adaptações curriculares na elaboração das atividades direcionadas para os(as) alunos(as) com DI.

Esse material tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual e é composto de atividades que foram pensadas com o propósito de respeitar os níveis (leve, moderado e grave), trazendo sugestões da metodologia que poderá ser realizada durante a aplicação da atividade. Nossa pretensão era desenvolver as atividades e desenvolvê-las na escola para a verificação de sua eficácia para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, o que não foi possível em razão da emergência sanitária mundial.

O Caderno está organizado a partir das habilidades, dos conteúdos e das sugestões metodológicas para a execução. Iniciamos com a descrição da metodologia a ser trabalhada com toda a turma. Concluindo essa parte, passamos para a descrição da atividade de registro escrito. Dessa forma, a atividade que será disponibilizada para toda a turma sofre adaptações necessárias para ser aplicada para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Assim, descrevemos a atividade para a deficiência leve, moderada e grave e trazemos sugestões da atividade pronta para ser analisada pelo(a) professor(a) a fim de ser adequada a sua realidade, pois entendemos que a mesma deficiência pode apresentar singularidades entre os(as) estudantes.

O Caderno Pedagógico também traz algumas orientações sobre a avaliação, e nele ressaltamos que para realizar esse processo para o(a) aluno(a) com deficiência um dos pontos a serem observados diz respeito aos seus avanços, cognitivos e motores, a partir do momento que chegou na escola.

Percebemos, a partir da construção deste trabalho, que não existe uma receita pronta para tornar efetiva a educação inclusiva para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, nem mesmo para qualquer outro(a) educando(a) que apresente dificuldades na aprendizagem. Sendo assim, esse material poderá orientar o(a) professor(a) apontando caminhos que evidenciem ser possível adequar o conteúdo a ser ensinado ao(a) aluno(a) com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PENSANDO MUDANÇAS

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro. (MINAYO, p. 228)

O surgimento da inclusão no final da década de 1990 trouxe uma proposta pautada no direito de todos(as) ao conhecimento, mediante a valorização e o respeito às diferenças, no intuito de efetivar a participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino, tornando, a cada ano, a sociedade mais inclusiva. Contudo, na escola, o processo de inclusão ainda é muito difícil, constituindo-se um grande desafio para os(as) professores(as), uma vez que a inclusão escolar gera a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências nas práticas pedagógicas.

O ingresso do(a) aluno(a) com deficiência nas escolas regulares de ensino induz uma reflexão sobre as atitudes e posturas dos(as) professores(as) frente ao direcionamento da sua prática pedagógica. O processo de inclusão na escola comum não é fácil, pois requer o compromisso de toda a comunidade escolar em querer colaborar com o desenvolvimento dos(as) alunos(as) PAEE em todos os aspectos: afetivo, social e humano. Esse(a) aluno(a), portanto, tem o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem.

A investigação demonstrou que a formação continuada é uma ação que pode ajudar a garantir que a prática pedagógica do(a) professor(a) de sala de aula regular que atende os(as) alunos(as) com DI vise contemplar a todos(as). Contudo, percebemos que ainda não é disponibilizada uma proposta de formação continuada que atenda de forma eficaz às necessidades dos(as) professores(as) que trabalham com os(as) alunos(as) que apresentam DI.

A pesquisa foi iniciada no ano de 2019 e concluída em 2020. Nesse período, passamos por alguns imprevistos: em 2019, os(as) professores(as) contratados(as) foram dispensados(as) antes do término do ano letivo, dificultando o contato da pesquisadora com os(as) participantes; em 2020, enfrentamos um início da greve dos(as) professores(as) e, em seguida, veio o afastamento social devido à pandemia da COVID-19.

No decorrer do estudo, observamos que os(as) professores(as) da sala de aula regular são os(as) que mais ficam sobrecarregados(as), pois precisam dar conta de seu planejamento, dos conteúdos, da assistência e atenção aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Percebemos que são diversas as dificuldades enfrentadas no cotidiano desses(as)

professores(as), que necessitam de mais suporte, pois o que observamos durante o período da realização da pesquisa, foi que as formações não são trabalhadas com o intuito de sanar as dificuldades do cotidiano desse(a) profissional, mas abrangem conteúdos de forma geral.

Outra questão relatada pelos(as) participantes está relacionada com a grande quantidade de alunos(as) nas salas de aula, pois o(a) professor(a) fica sem condição de acompanhar todos(as) os(as) alunos(as) PAEE, principalmente aqueles(as) com deficiência intelectual, uma vez que possuem um comprometimento na cognição e necessitam de um tempo maior para a execução das atividades, bem como de apoio constante.

Outro ponto destacado durante a investigação foi a dificuldade que os(as) professores(as) relataram ter quando precisam realizar uma adaptação nas atividades. Durante os encontros formativos, esse tema foi abordado com o intuito de tentar sanar algumas das dificuldades apresentadas pelos(as) participantes. Para tanto, fizemos discussões e elaboramos em conjunto algumas atividades, pois entendemos a importância dessa ação no processo de ensino e aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Dessa forma, a utilização das adaptações curriculares se torna uma ação essencial na flexibilização dos conteúdos, dos objetivos, das metodologias e das avaliações para cada especificidade (SILVA, 2015).

Verificamos, também, que a realização da avaliação da aprendizagem é um grande obstáculo para os(as) professores(as), pois alegam não saberem como avaliar esse(a) aluno(a). No entanto, refletimos nos encontros sobre esse processo do ponto de vista de estar baseado na busca por caminhos e estratégias para a superação das dificuldades encontradas no processo de escolarização, considerando seus avanços, cognitivo e motor, essa avaliação deve levar em consideração os conhecimentos prévios desse(a) aluno(a) realizando em todas as etapas da aprendizagem.

Superar o processo de avaliação tradicional não é tarefa simples, mas durante a formação, percebi que os(as) professores(as) demonstraram vontade e interesse em aprender a superar essa prática tradicional. Diante disso, necessitam de políticas públicas que contemplem a necessidade da formação continuada, com o objetivo de capacitá-los(as) para atender aos diversos níveis de aprendizagem dos(as) alunos(as), principalmente os(as) com deficiência intelectual, foco deste estudo. Ao participar de uma formação continuada que traga discussões sobre as dificuldades cotidianas, esse(a) professor(a) irá refletir sua prática com a teoria e assim compartilhar vivências, buscando novas estratégias didáticas.

A investigação demonstrou que muitos são os obstáculos para o acesso desse aluno à educação. Apesar dos avanços nos direitos e na legislação, muitas mudanças ainda precisam

acontecer, e o poder público (Federal, Estadual e Municipal) precisa desenvolver as mudanças esperadas, pois entre o discurso legal e a realidade existente no contexto da maioria das escolas brasileiras, ainda há muito o que se fazer para se concretizar a política de inclusão (MELO, 2008).

A universalização da educação, isto é, o acolhimento de todos(as) os(as) alunos(as) na escola regular, respeitando não só o acesso, mas sua permanência e aprendizagem, ainda é um longo caminho a ser trilhado. Todos os desafios a serem enfrentados precisam convergir com o propósito de combater a exclusão decorrente de preconceitos construídos durante décadas em que alunos com DI tinham acesso, em sua maioria, a escolas especiais ou a classes especiais.

As políticas educacionais direcionadas para a educação inclusiva buscam a mudança desse cenário. Contudo precisamos reforçar a necessidade premente de formação continuada para os(as) professores(as) e demais educadores(as) que lidam na escola com a diversidade do alunado, incluindo-se os(as) alunos(as) com deficiência. Isso porque a formação inicial não busca suprir todas as necessidades desses(as) profissionais, sendo fundamental a formação continuada, pois se apresenta como um espaço que permite que novos conhecimentos sejam acessados, sobretudo sobre as possibilidades de aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência.

Percebemos, a partir da construção deste trabalho, que a prática pedagógica direcionada para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual é uma ação que precisa ser pensada de forma individual para cada aluno (a), pois cada um apresenta uma forma única de desenvolver a aprendizagem como qualquer outro(a) educando(a). Diante do objetivo da pesquisa, constatamos que é através da formação continuada dos(as) professores(as) que podemos propiciar momentos de reflexão e avaliação da prática desenvolvida no cotidiano das salas de aula. Os participantes deixam evidente em suas explicações como a formação, desenvolvida na escola, foi enriquecedora, esta proporcionou momentos de trocas de experiências, estudo da teoria, direcionamentos sobre as situações reais vivenciadas em sala de aula e, principalmente, trouxe momentos de ensinar como fazer, como planejar, como adaptar as atividades.

Percebemos que a formação continuada não tem sucesso almejado quando realizada fora do ambiente escolar e com conteúdos que não trazem subsídios, teóricos e práticos, para o(a) professor(a) desenvolver sua prática pedagógica. Dessa forma, entendemos que para auxiliar o(a) professor(a) a desenvolver uma ação que vise a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) e que respeite as particularidades desse público, os cursos de formação precisam ser repensados e organizados a partir das necessidades do cotidiano desse(a) professor(a).

Nesta perspectiva, entendemos que as formações continuadas precisam inserir em seu

planejamento conteúdos que visem auxiliar o(a) professor(a) no exercício da sua prática pedagógica. Portanto, esta pesquisa mostrou a necessidade de direcionar estudos para assuntos relacionados às deficiências, às adaptações curriculares e como realizá-las e as formas de realizar as avaliações com os(as) alunos(as) PAEE, sendo temas que podem e devem ser inseridos em futuras investigações.

Assim, almejamos que esta investigação possa oferecer uma contribuição, tanto para a escola *locus* da pesquisa, como para outros contextos educacionais, com vistas ao entendimento de que a formação continuada precisa ser trabalhada de forma que ajude o(a) professor(a) a superar as dificuldades que encontra no seu cotidiano e que seja um auxílio para a realização de uma prática pedagógica que atenda a todos(as) os(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11. ed. Traducción de Miguel Ángel V. Alonso. Madrid: Editorial Alianza, 2011. Disponível em: <http://www.aamr.org>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Nascimento. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington-DC: American Psychiatric Association, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 188-201. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- ARAÚJO, M. A. de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NORTE-AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de Diagnóstico e Estatística: DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica diretoria de ensino e suas modalidades. Coordenação de Educação Especial. **Diretrizes da educação**. 2017. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/diretrizes-da-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, 2005. p. 15-20.

BATALHA, D. V. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, 2009, p. 77-89.

BEDAQUE, S. A. de P. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró-RN: Editora EdUFERSA, 2015.

BERTUOL, G. de L. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais**. 2010. 127 f. Monografia (Especialização em História da Educação) – UNIOESTE/Cascavel-SP, 2010.

BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. de. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógica da política de educação inclusiva**. Fortaleza-CE: UFC, 2012.

BOGDAN, R.; BILKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso: 9 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília-DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal2.pdf. Acesso em: 1º out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Palácio do Planalto, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Org. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília-DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília-DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: orientações gerais**. Brasília-DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF: MEC, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº. 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília-DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília-DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília-DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRET%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília-DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 1 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 27, de 02 de junho de 2011.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica [...]. Brasília-DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8312-resolucao-27-020611-secadi-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília-DF: Presidência da República,

2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRAUN, P. A. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_49be73bd3583b95fbeab20d78519796c. Acesso em: 11 dez. 2019.

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas? *In*: PLETCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 201-217.

CAPELLINI, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-141. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARLETO, E. A.; GUIMARÃES, S. A formação continuada como espaço de formação leitora. **Olhares & Trilhas**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/30771>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1º jun. 2019.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CECHIN, M. B. C.; COSTA, A. C.; DORNELES, B. V. Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. **Ver. Bras. Educ. espec.**, v. 19, n. 1, p. 79-92. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COPETTI, J. R. **A Educação Física escolar e o autismo**: um relato de experiência no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de Ijuí (RS). 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1273/jocielitcc.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 fev. 2020.

CORREIA, L. de M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**: considerações para uma educação com sucesso. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

COSTA, A. L. de O. **Formação continuada e representação social**: implicações para a educação inclusiva. 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14508>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DA ROSA, N. T. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2017. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/processo-de-alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DE CARLO, M. M. R do P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação Especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. Manual de pesquisa qualitativa. Sage Publications, 2000.

DIAMENT, A. Aprendizagem e deficiência mental. *In: Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 417-422.

DIAS, M. A. **Interface do corpo e da corporeidade na pedagogia Freinet**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14342>. Acesso em: 17 fev. 2010.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

EISENHARDT, K. M. Construindo teorias a partir de pesquisa de estudo de caso. **Academy of management review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMR.1989.4308385>. Acesso em: 5 dez. 2019.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. **Documento final**. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FELICIO, N. C.; PEDROSO, C. C. A. O ensino do aluno com deficiência na escola regular. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 447-458, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7048>. Acesso em: 1º fev. 2020.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. *In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 192-214.

FIGUEIREDO, R. V de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 141-145.

FIGUEIREDO, R. V. de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 1, p. 32-38, jan./jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5571-revistainclusao8&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2019.

FONSECA, V. da. **Dificuldade de aprendizagem**: abordagem neuropsicopedagógica. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 2005.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *In*: LOPES, A. de; MACEDO, B. (org.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Portugal: Editora Profedições, 2008. p. 133-153.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, p. 16-23, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S0104-4060200900010001000017&lng=es. Acesso em: 9 jun. 2019.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, ano 14, v. 24, p. 22-27, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 16 set. 2019.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GLAT, R. **Educação inclusiva na rede municipal de educação do Rio de Janeiro**: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Relatório científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-91.

GLAT, R. **Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ**: impactos sobre a cultura escolar. 2016. Relatório de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial. Cnotinfor, 2003. 63 p. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 21 jan.2020.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação**, v. 6, p. 13-30, 2006.

GLAT, R.; MASCARO, C. A.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Série Cadernos CIEE Rio, n. 5. Centro Integrado Empresa-Escola CIEE Rio. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC; Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43221>. Acesso em: 13 set. 2019.

GOMES, S. F. D. R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ, E. et al. **Necessidades Educacionais Específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GREGORIS, M. R. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1728>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GRIBOSKI, C. M. et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília-DF, edição especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52470>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

GROSSMAN, H. J. (ed.). **Classification in mental retardation**. Washington-DC: American Association on Mental Deficiency, 1983. Disponível em: <https://law.resource.org/pub/us/cfr/ibr/001/aamd.classification.1973.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In: Ensaios pedagógicos*: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 7-20.

GUIMARÃES, R. C. M.; SANTOS, J. N. S. **O lúdico como instrumento facilitador no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual**. Paço do Lumiar, 2013.

GUIMARÃES, S.; ZAMBONI, E. Aprender e ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo ‘Perspectivas...’. *In: Perspectivas do Ensino de História*: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331183292_Perspectivas_do_ensino_de_historia_em_sino_cidadania_e_consciencia_historica. Acesso em: 15 jan. 2020.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 2 jun. 2019.

HOFFMANN, J. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. The active interview. **Sage Publication**, London: Thousand Oaks; New Delhi, v. 37, 1995. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LgR3TjzCxf8C&oi=fnd&pg=PP9&dq=HOLSTEIN,+J.+A.+%3B+GUBRIUM,+J.+F.+The+active+interview.+London:+Thousand+Oaks%3B+New+Delhi:+Sage+Publicatio n,+v.+37,+1995.+&ots=PAiAF14odL&sig=sC-mD3vbf11FDkP1LiD42Pux-HI#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 9 jul. 2019.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IÁCONO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? *In*: ANPED SUL, 5, 2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Estadual de Maringá, 2004. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/nov_pos_de_incl_ou_excl_vel.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

IBGE. **Base cartográfica integrada digital do Brasil ao milionésimo**: versão 1.0 para ArcGis Desktop-ArcView. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 17 set. 2019.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas/SP, n. 11, p. 24-34, 2001. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331>. Acesso em: 11 out. 2019.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 2009.

KASSAR, M. C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M (org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622014000200207&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 8 jan. 2020.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEÃO, A. M. C. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8830/TeseDMR.pdf>. Acesso em: janeiro de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. A “visão singular” nos estudos de caso de gerenciamento. **Pesquisa qualitativa em organizações e gestão**, v. 2, n. 3, p. 194, 2007.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151854.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: DUFBA, 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MAFEZONI, A. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (org.) **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. É. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista do Centro de Estudos Jurídicos**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/622>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2010.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba92/5bc5a68045d4af472b314c73733c5d7a0e59.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2020.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>. Acesso em: 8 set. 2019.

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (org.) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. **Atendimento Educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14106/1/FranciscoRLVM.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019

MENDES, E. G. Construindo um lócus de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de (org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 18 set. 2019.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 22, n. 80, ago. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/274239655> Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade desafios para a escolarizacao de sujeitos com deficiência. Acesso em: 2 set. 2019.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo-SP: Hucitec, 2014.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: <http://www.intersaberes.com/item-catalogo/curriculo-na-educacao-inclusiva-entendendo-esse-desafio/>. Acesso em: 7 mar. 2020.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, L. M. de A. **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MUNARI, D. B.; Bezerra, A. L. Q. Inclusão da competência interpessoal na formação do enfermeiro como gestor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 4, p. 484-486, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v57n4/v57n4a20.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de ensino individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em português. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 43-54, 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/4186>. Acesso em: 11 mar. 2020.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. *In*: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, fasc. 57, p. 511-524, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40362007000400004&script=sci_arttext. Acesso em: 17 out. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Academia, UNESP/Marília: Fundepe, 2008.

OMS. Retardo mental (F70-F79). *In*: **CID-10**. Classificação de transtornos mentais e comportamentais. Descrições clínicas e diretrizes de diagnóstico. 10 rev. ed. 2010. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000200014. Acesso em: 17 jan. 2020.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

PAN, M. **O direito à diferença**. Editora Ibepex, 2008.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]. 12. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PATTON, M. G. **Qualitative research and evaluation methods**. 3 ed. Thousand Oaks -CA: Sage, 2002.

PAULA, H. I. G. de. **Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8690>. Acesso em: 4 jan. 2020.

PEREIRA, R. R. **O papel da variação do número de cópias genômicas no fenótipo clínico de deficiência intelectual em uma coorte retrospectiva da rede pública de saúde do Estado de Goiás**. 2014. Tese (Doutorado em Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3093>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 14. ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

PIECZKOWKI, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais** – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo/RS, 2003.

PIRES, G. N. da L. Educação Inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIZZI, L. C. V.; ARAUJO, I. R. L.; MELO, W. L. A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/439>. Acesso em: 14 dez. 2019.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-198-ME.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 fev. 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. 2009b. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-140415/repensando-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia-mental--diretrizes-politicas-curriculo-e-praticas-pedagogicas>. Acesso em: 11 ago. 2019.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 447- 458, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7655>. Acesso em: 9 jan. 2020.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. *In*: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos. **Revista Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007. Disponível em: [http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_08\[11067\].pdf](http://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_08[11067].pdf). Acesso em: 4 jan. 2020.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: MARTINS, L. de A. R. *et al.* (org). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal A Página, 2013.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T.; MACHADO, R. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010. (Coleção A Educação Especial

na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf
. Acesso em: 5 out. 2019.

ROSA, N. T. da. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. 178 f. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/processo-de-alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual.pdf/view>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. São Paulo: Vetor Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 1º jan. 2020.

SÃO PAULO. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual**. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16178.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C.; FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação especial. Eixo temático: A formação docente na perspectiva da inclusão. *In*: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 9, 2007. **Anais** [...]. Águas de Lindóia: UNESP, 2007. p. 9-18.

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou deficiência intelectual**. (s.l), dez. 2004. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/%20acessibilidade-e-%20inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 1º jan. 2019.

SCHALOCK, R. L. *et al.* **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington-DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE EUNÁPOLIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Roberto Santos**. Eunápolis-BA, 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 9 jan. 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. P. da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21628/1/JosenildoPereiraDaSilva_DISSERT.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

SILVA, M. R. P. da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva**: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BRSIFE/558/silva_mrp_tmp371.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1º fev. 2020.

SILVA, V. **Ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas**. 2002. Disponível em: http://br.geocities.com/portalttoolbox/CALL_ferramentasSinAss.html. Acesso em: 20 out. 2020.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, S. B. de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10425/1/Sirleine%20Brandao%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Observações finais: preocupações sobre a inclusão. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana-SP, 2012. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dde.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1-2, p. 1-16, 2006. Disponível: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/603>. Acesso: 6 dez. 2019.

THOMA, A. da S.; KRAEMER, G. M. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governmentação**. Curitiba: Appris, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 16 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123892>. Acesso em: 3 mar. 2020.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S71-S82, abr. 2004.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537/2686>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAIDAN, S. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, n. 18, p. 47-57, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/>. Acesso em: 11 out. 2019.

ANEXO A – PLANO DE CURSO DA ESCOLA PESQUISADA

PROFESSOR(A):		SERIE/ANO:	
COMPONENTE CURRICULAR/DISCIPLINA:			
OBJETIVO GERAL.			
ÁREA DE CONHECIMENTO:		COMPONENTE CURRICULAR:	
PLANO ANUAL – I UNIDADE			
Eixos Temáticos:			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDO	HABILIDADES	AVALIAÇÃO

ANEXO B – PLANEJAMENTO SEMANAL DA ESCOLA PESQUISADA

PLANO DE AULA

ÁREA DE CONHECIMENTO: _____

COMPONENTE CURRICULAR: _____

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

- () Projeto () Atividade Sequenciada () Atividade Permanente
 () Atividade Ocasional

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC:

- () Conhecimento () Produções artísticas () Cultura digital
 () Argumentação () Empatia e cooperação () Comunicação
 () Pensamento científico, crítico e criativo () Comunicação () Autogestão
 () Autoconhecimento e autocuidado () Autonomia

UNIDADE TEMÁTICA/EIXO:			
OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	AVALIAÇÃO

Alunos que não desenvolveram a habilidade trabalhada

ANEXO C – CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE EUNÁPOLIS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.

CRONOGRAMA 2020 FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ANOS INICIAIS

TEMÁTICAS	DATAS
Atribuição do coordenador Práticas de planejamento Projeto Macro da escola Avaliação formativa diagnóstica e intervenção pedagógica	10/03/2020 Manhã
Sequencia didática – preta, parda, pintada Metodologias ativas Conselho de classe	08/04/2020 Tarde
Avaliação formativa de percurso e intervenção pedagógica Sequência didática – projeto junino	14/05/2020 Manhã
Devolutiva dos dados da avaliação do 1º semestre Conselho de classe Mostra pedagógica – fiz e deus certo...(sorteio das escolas)	14/07/2020 Tarde
Mostra pedagógica – fiz e deu certo...IFBA	18 e 19/08/2020
Avaliação formativa de saída e intervenção pedagógica	09/09/2020 Tarde
Práticas docentes	08/10/2020 manhã
Devolutiva dos dados das avaliações 2º semestre Relato de Experiências	10/11/2020

CRONOGRAMA 2020 FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS - ANOS FINAIS

TEMÁTICAS	DATAS
Educação Ambiental e as Metodologias Ativas	05/03/2020
Práticas de Planejamento	02/04/2020
Educação Especial – Adaptação Curricular	07/05/2020
Socialização das discussões - Proposta dos Anos Finais	04/06/2020

Apreciação do documento	
Competências Socioemocionais	09/07/2020
Mostra Pedagógica – Anos Finais	11/08/2020
Projetos de intervenção pedagógica: um olhar sobre os processos avaliativos	03/09/2020
Cultura Digital e os desafios pedagógicos	01/10/2020
Relato de Experiências	05/11/2020

ANEXO D – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Escola: _____

Professor(a): _____

Ano: _____ Turno: _____

Mês: _____

Data:	
Aluno:	
Horário de chegada:	Horário de saída:
Acompanhante:	Acompanhante:
Deixa o aluno: () na sala () no portão da escola	Pega o aluno: () na sala () no portão da escola
Ao chegar à sala de aula o aluno:	
• Cumprimenta a professora? () SIM () NÃO	
• Cumprimenta os colegas? () SIM () NÃO	
• É cumprimentado pelos colegas? () SIM () NÃO	
• Vai sentar? () SIM () NÃO	
Na sala de aula o aluno:	
• Demonstra autonomia com seus materiais escolares? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Realiza as mesmas atividades que os colegas? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Realiza algumas das atividades propostas pela professora? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Recebe da professora os mesmos materiais dos colegas? (cadernos, livro, atividade xerografada) () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Recebe alguma atividade pedagógica diferenciada? () SIM () NÃO () ÀS VEZES Se, sim ou às vezes descreva as atividades.	
• Pede para sair da sala? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Interage com os colegas? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Presta atenção às explicações da professora? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Movimenta-se com frequência pela sala? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• É comunicativo? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	
• Concentra-se por mais de 10 minutos em uma atividade? () SIM () NÃO () ÀS VEZES	

No intervalo o aluno:
<ul style="list-style-type: none"> Sai para o intervalo junto com seus colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> Participa de todo o intervalo? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> Interage com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
Na aula de Educação Física, o aluno:
<ul style="list-style-type: none"> Participa junto com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> Participa das atividades propostas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> Interage com o professor(a)? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
<ul style="list-style-type: none"> Interage com os colegas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> ÀS VEZES
Outras observações

ANEXO E – INVENTÁRIO DE HABILIDADES

Aluno:				
Data:				
Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza	Não foi observado
COMUNICAÇÃO ORAL				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
LEITURA E ESCRITA				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (como objetivo de saber aonde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas.				
RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário nas atividades realizadas em sala de aula				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana?				
31. Reconhece horas				
32. Reconhece horas em relógio digital				

33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Perguntas obre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				

ANEXO F – ASPECTOS GERAIS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUAL-PEI, PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Identificação

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Idade: _____ Série: _____ Laudo (CID 10) _____

Parceiros

Professores: _____

Coordenação: _____

Psicopedagoga: _____

CATEGORIAS A SEREM TRABALHADAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
LEITURA E ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstrar a função social da leitura e da escrita por meio de exemplos do dia a dia. ➤ Ampliar a comunicação e vocabulário. ➤ Propiciar atividades que possam estimular a oralidade e a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoio/suporte da família. ➤ Suporte da professora da SEM. ➤ Ficha de identificação com nome do aluno. ➤ Contato com diversos tipos de textos. ➤ Proporcionar ao aluno o contato com as mais variadas formas de comunicação. ➤ Diferenciar letras de números e outros sinais gráficos. ➤ Montar e desmontar pequenos textos. ➤ Leitura de imagens.
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver a capacidade de conceituar, generalizar, comparar, selecionar. ➤ Proporcionar atividades que envolvam cálculos de maneira mais lúdica. ➤ Compreender as noções de Adição e Subtração simples e aplicá-las utilizando os números de 1 a 10 e assim sucessivamente. ➤ Estimular a concentração e o raciocínio lógico do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicação das operações matemáticas de Adição e Subtração utilizando materiais concretos. ➤ Atividades que envolvam noções de Tempo (hora, períodos do dia, dias da semana, meses e ano), bem como de orientação espacial (rua, avenida, bairro, cidade). ➤ Atividades que envolvam números de maneira contextualizada.

ANEXO G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRIMEIRA PARTE

1. Dados pessoais:

1.2 Nome completo: _____

1.3 Tels de contato: _____

1.4 E-mail: _____

1.5 Possui faixa etária correspondente a:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

1.6 Sexo: () Masculino () Feminino

2. Formação Acadêmica:

2.1 Ensino Médio: Curso: _____

2.2 Instituição: _____

2.3 Graduação: Curso: _____

2.4 Instituição: _____

2.5 Ano de conclusão: _____

2.6 Pós-Graduação: Curso: _____

2.7 Instituição: _____

2.8 Ano de conclusão: _____

2.9 Mestrado: Curso: _____

2.10 Instituição: _____

2.11 Ano de conclusão: _____

2.12 Cursos de Aperfeiçoamento em Educação: _____

3. Descrição da atuação docente:

3.1 Atua há quanto tempo em educação? _____

3.2 Turnos de trabalho:

() Matutino () Vespertino () Noturno

3.3 Exerce outras funções na escola, além da regência?

() Não () Sim _____

3.4 Trabalha em outras unidades escolares da rede municipal?

() Não () Sim _____ Turno: _____

3.5 Trabalha em outras redes de ensino? () Não () Sim

Pública: _____ Turno: _____

Privada: _____ Turno: _____

3.6 Qual(ais) ano(s) escolar(es) você trabalha?

3.7 Possui quantos alunos em média, por turma? _____

3.8 Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você tem na turma em que será realizada a pesquisa? _____

3.9 Você sabe identificar quais as deficiências desses alunos?

() Não () Sim _____

3.10 Estes alunos tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado?

() Não () Sim Onde? _____

Quantas vezes durante a semana? _____

SEGUNDA PARTE (SE POSSIVEL GRAVAR EM AUDIO)

4. Como é a dinâmica em sala de aula?

- Relação com os colegas;
- Na execução do planejamento para esse aluno
- Organização das atividades em sala de aula.

5. Quais as maiores dificuldades para o ensino que você possui? E dentro dessa dificuldade como é trabalhar com o aluno com deficiência?

6. Você consegue identificar as deficiências existentes em sua sala de aula?

7. Como você percebe o papel da família diante da deficiência do aluno?

8. Como é feita a devolutiva do desempenho do aluno?

9. Você já realizou cursos direcionados para a Educação Inclusiva?

10. Atenderam sua expectativa?

11. Você teria algum exemplo de uma experiência exitosa na sua aula (com o aluno com deficiência)?

12. Quais são suas expectativas diante um curso de formação?

ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidada a participar como voluntário(a) da Pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**” a ser desenvolvida pela pesquisadora Fabricia Zanelato Bertolde, mestrande do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, orientada pela Profa. Dra. Jeanes Martins Larchert.

A pesquisa será realizada com professores que atuam na sala regular em uma escola pública do município de Eunápolis/BA, pois mesmo com os avanços nas políticas referentes à formação dos(as) professores(as) percebemos que muitos ainda se sentem despreparados para atuarem com os(as) alunos(as) público alvo da educação especial. O objetivo desta pesquisa é compreender como a formação continuada dos (as) professores (as) possibilita encontros formativos capazes de intervir no ensino – aprendizagem transformando-os em práticas educativas que levem ao aprendizado dos alunos com DI.

A pesquisa é qualitativa e será desenvolvida com método de estudo de caso, utilizaremos como procedimento a entrevista. As perguntas da entrevista pretendem saber sobre as concepções que o (a) senhor (a) tem em relação à educação especial. Em primeiro lugar apresentamos a proposta do trabalho e dividimos a entrevista em duas partes: a primeira pretende saber sobre seus dados de identificação (nome, idade, estado, civil) e informações sobre sua formação; na segunda parte terá a intenção de investigar seus conhecimentos sobre educação especial, o trabalho com os alunos com deficiência intelectual e o interesse em participar de uma formação continuada direcionada para esse público. A entrevista tem um roteiro que foi elaborado por nós e que será apresentado ao (a) senhor (a) antes de começar a entrevista, o(a) senhor(a) avaliará o roteiro e dará a sua concordância, em caso de não concordância o item será retirado. Com a sua autorização as entrevistas poderão gravadas.

Asseguramos que o nosso comportamento durante e após a entrevista será de muito respeito, mas podem ocorrer possíveis riscos como o constrangimento ou desconforto no percurso da pesquisa. Tudo que for dito pelo (a) senhor (a) durante a entrevista será utilizado com fins exclusivamente didáticos. Em relação aos benefícios da pesquisa: esperamos que este estudo resulte em reflexões significativas em relação à prática docente no fazer pedagógico com os alunos com deficiência intelectual.

As entrevistas serão realizadas em ambiente da sua escolha, seu nome não aparecerá em nenhum lugar, a não ser nessa folha. Sua participação é voluntária, ou seja, só participará se quiser, sendo que a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento, a sua desistência não trará nenhum problema para a pesquisa. É garantido ao participante o ressarcimento de quaisquer gastos decorrentes da pesquisa. É garantido o direito a indenização se o participante tiver dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados através da produção de artigos em revistas e congressos. Este Termo foi impresso em duas vias iguais e você receberá uma via, onde constam os contatos da pesquisadora, podendo tirar todas as dúvidas sobre a pesquisa e a sua participação.

Jeanes Martins Larchert
(73) 9134 -7811
jelarchert@yahoo.com.br

Fabricia Zanelato Bertolde
Pesquisadora Responsável
(73) 8102-0384
bertoldi.fabricia@hotmail.com.br

Eu, _____ aceito participar da “ **FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO/A ALUNO/A COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL** ”. Declaro que fui devidamente orientada pela pesquisadora. Foi-me garantido de que poderei desistir da pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto leve a quaisquer prejuízos e que as informações confidenciais serão mantidas em sigilo. Fui também informada que este documento será emitido em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra comigo.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura: _____

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 36805319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA

Ilhéus, 24 de julho de 2019.

Ao: Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
Universidade Estadual de Santa Cruz

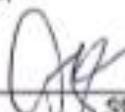
Senhor(a) Coordenador(a) do CEP - UESC :

Eu, **MAUREEN ELEONOR T. LACERDA SOUZA**, responsável pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Eunápolis/BA, conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado **"FORMAÇÃO CONTINUADA: O ensino do aluno com deficiência intelectual"**, desenvolvido pela pesquisadora Fabícia Zanelato Bertolde, e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento Livre e esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes.

O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo



Maureen Eleonor T. Lacerda Souza
SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO
EUNÁPOLIS - BA

Scanned by CamScanner

ANEXO J – PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

FORMAÇÃO CONTINUADA: o ensino do aluno com deficiência intelectual.

Pesquisadora: Fabricia Zanelato Bertolde

PLANO DE CURSO

PARTICIPANTES DA PESQUISA:

- ✚ 06 professoras da rede municipal que atuam na sala regular
- ✚ 01 coordenadora

INÍCIO DOS ENCONTROS FORMATIVOS: 04 de fevereiro de 2020

PERIODICIDADE: Mensalmente

CARGA HORÁRIA: 2 horas cada encontro

LOCAL DOS ENCONTROS: Os primeiros encontros aconteceram na escola. Os três últimos foram realizados usando as ferramentas assíncronas e síncronas.

OBJETIVO GERAL: Realizar encontros formativos que possam garantir o desenvolvimento de atividades que contribuam para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

CONTEÚDOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS:

1º ENCONTRO Educação Especial X Educação Inclusiva	
TEMÁTICA	Explicação sobre o quantitativo dos alunos PAEE e dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de Eunápolis; Aspectos históricos e legais sobre a educação especial;
OBJETIVO	Sensibilizar os docentes sobre a necessidade de rever as práticas direcionadas a esse público.
2º ENCONTRO Deficiência Intelectual (DI)	
TEMÁTICA	Conceitos, caracterização, causas, diagnóstico e prognóstico. Desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual;
OBJETIVO	Conhecer os aspectos e características dos alunos com DI.
3º ENCONTRO Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual	
TEMÁTICA	Propor ações para serem realizadas na prática pedagógica. Deficiência Intelectual (DI): Conceitos, caracterização, causas, diagnóstico e prognóstico. PEI – Plano de Ensino Individualizado: Elaboração e finalidade

OBJETIVO	Refletir sobre a aplicação das atividades que serão produzidas no encontro. Aprofundar os conhecimentos sobre a deficiência intelectual. Iniciar as reflexões sobre o PEI, para o aluno com DI.
4° ENCONTRO PEI – Plano Educacional Individualizado	
TEMÁTICA	PEI adaptado para o aluno com deficiência intelectual; A importância do PEI para a aprendizagem do aluno com DI; Elaboração do PEI para o aluno com DI;
OBJETIVO	Discutir a importância do planejamento diferenciado para os (as) alunos (as) PAEE.
5° ENCONTRO Adaptações curriculares	
TEMÁTICA	O que são e finalidades? Adaptação de pequeno e grande porte. Adaptação no processo avaliativo.
OBJETIVO	Refletir as situações de aprendizagens apresentadas para os (as) alunos (as) a partir das atividades que eram propostas pelos professores durante as aulas presenciais. Entender o processo de adaptações de pequeno porte na sala de aula regular.
6° ENCONTRO Avaliação	
TEMÁTICA	Tipos de avaliação; Produzir junto com os professores um formulário que sirva de direcionamento para realizar a avaliação dos alunos com DI.
OBJETIVO	Reconhecer a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Todos os conteúdos do projeto serão abordados de acordo com as necessidades que serão colocadas pelos professores durante o estudo de caso de cada aluno que apresenta deficiência intelectual da escola.

AValiação

Acontecerá de forma processual a partir da participação.

Ao final realizaremos uma mesa redonda para as colocações dos pontos negativos e positivos.

Todos os encontros serão registrados no diário de campo, que será usado para subsidiar a sistematização dos dados.

REFERÊNCIA

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação. Brasília: MEC; Ministério da Justiça, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB2/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola VIVA – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. 2000.

CAPELLINNI, V. L. M. F. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. In: A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. Marília: ABPEE, 2012.

CUNHA, Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2013.

DUCK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

EDLER, R. Escola Inclusiva – a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAGO, D. C. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual baseado no coensino em dois municípios. Tese de Doutorado em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da educação especial. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., ZERBATO, A. P., Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2012.

TEIXEIRA, Josele, Nunes, Liliane. Avaliação Inclusiva – A diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VALADÃO, G. T. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese de Doutorado em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

ANEXO K – HABILIDADES E CONTEÚDOS

Disciplina: Língua Portuguesa e Matemática.

Ano Escolar: 1º ano

PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
HABILIDADE	CONTEÚDO	HABILIDADE	CONTEÚDO
Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Letras do alfabeto; Sinais gráficos.	Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos tais como, cor, forma e medida.	Padrão, Regularidade.
Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Alfabeto; Ordem das letras do alfabeto.	Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas.	Contagem de 0 a 10.

Ano Escolar: 2º ano

PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
HABILIDADE	CONTEÚDO	HABILIDADE	CONTEÚDO
Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos em sala de aula.	Alfabeto; Relação fonema e grafema; Formação de palavras.	Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por estimativa e/ou por correspondência para indicar “tem mais” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.	Estimativa de quantidade.
Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Alfabeto; Ordem das letras do alfabeto.	Construir fatos básicos da adição e subtração utilizá-los no cálculo mental ou escrito. EF02MA05	Adição e subtração.

Ano Escolar: 3º ano

PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
HABILIDADE	CONTEÚDO	HABILIDADE	CONTEÚDO
Localizar informações explícitas no texto.	Interpretação textual.	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo.	Problemas de adição.
Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Vogais e consoantes; Encontro de vogais Encontro de consoantes;	Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo) em relação a seus lados e vértices.	Figuras geométricas.

Ano Escolar: 4º ano

PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
HABILIDADE	CONTEÚDO	HABILIDADE	CONTEÚDO
Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita o ponto final, de interrogação, de exclamação.	Sinais de pontuação.	Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potência de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo. EF04MA02	Decomposição e composição de números naturais.

Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar.	Escrita das palavras	Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadrinhos ou de metades de quadrinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.	Conhecer o formato das figuras planas.
--	----------------------	---	--

Ano Escolar: 5º ano

PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
HABILIDADE	CONTEÚDO	HABILIDADE	CONTEÚDO
Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)
Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.	Tempos verbais.	Problemas: adição e subtração de números naturais	Resolução e elaboração de problemas de adição e subtração com números naturais.
		Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	Classificação de triângulos. Classificação de quadriláteros.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no planejamento da escola pesquisada.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE**

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

JEANES MARTINS LARCHERT

**CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO (A)
ALUNO(A) (A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**ILHÉUS – BAHIA
2021**

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

JEANES MARTINS LARCHERT

**CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DO (A)
ALUNO(A) (A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Produto Educacional da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA E A DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação- PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.a Jeanes Martins Larchert.

**ILHÉUS – BAHIA
2021**

B546 Bertolde, Fabricia Zanelato.

Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual / Fabricia Zanelato Bertolde. – Ilhéus, BA: UESC, 2021. 157 f. : il. ; anexos.

Orientadora: Jeanes Martins Larchert.

Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação.

Inclui referências e apêndice.

1. Educação inclusiva. 2. Professores – Formação. 3. Didática. 4. Ensino e aprendizagem. I. Título.

CDD 371.9

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS COM O(A) ALUNO(A)(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	7
AVALIAÇÃO	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Este produto educacional é resultado da pesquisa intitulada “Formação continuada e a didática para o ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual” realizado em uma escola pública do extremo sul da Bahia iniciado no ano de 2019 e concluído no ano de 2020. Este trabalho surgiu do desejo de demonstrar as possibilidades existentes na educação; pois, como dizia Paulo Freire, “[...] se a educação não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2006, p. 35). A educação nos dias de hoje nos leva a pensar sobre o importante papel de transformação subjugado à escola. Os envolvidos nesse processo vivenciam a grande complexidade do processo de desenvolvimento da aprendizagem daqueles que todo ano ingressam na instituição.

Dessa forma, este Caderno é direcionado para os(as) professores(as) do ensino regular e tem como objetivo propor orientações pedagógicas para o ensino do(a) aluno(a)(a) com deficiência intelectual (DI), respeitando seus níveis cognitivos; pois entendemos a complexidade do trabalho direcionado para o atendimento a toda a diversidade existente nas escolas regulares. Dentro dessa vasta diversidade há o público da Educação Especial que apresenta um crescimento significativo nos últimos anos, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2018, em relação a 2014. Pode-se perceber, assim, um aumento nas matrículas dos(as) aluno(a)s(as) PAEE na rede regular de ensino, como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1: Número de matrículas de aluno(a)s(as) com necessidades especiais nos anos de 2014 até 2018 no Brasil

ANO	EDU. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL	ENS. MÉDIO	EJA	TOTAL
2014	61.374	652.473	57.754	111.963	886.815
2015	64.048	882.667	65.757	114.905	930.683
2016	69.784	709.805	75.059	113.825	917.372
2017	79.749	768.360	94.274	120.515	1.066.446
2018	91.394	837.993	116.287	130.289	1.181.276

Fonte: INEP - Censo Escolar, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Com esse crescimento, as escolas precisam se adaptar para receber e desenvolver as habilidades em todos os(as) aluno(a)s(as). Esse processo é repleto de desafios quando direcionamos para o ensino e aprendizagem dos(as) aluno(a)s(as) com deficiência intelectual. Sem dúvida, essa deficiência apresenta formas singulares de se manifestar, porém não se pode admitir que seja “rotulada” em uma concepção que destaca apenas o que falta, sem dar oportunidades para que outras capacidades se revelem.

Para que a DI seja diagnosticada é necessário que as limitações causem dificuldades importantes na vida dessas pessoas. Essas dificuldades geralmente podem ocorrer nas situações conceituais – em que as questões de leitura, escrita e raciocínio matemático estejam relacionadas –; situações sociais, em que a pessoa apresenta dificuldade para entender o que os outros sentem e pensam, o que prejudica a comunicação e a relação com outros pares. As pessoas diagnosticadas com DI caracterizam-se também por sua inocência, pois podem ser facilmente enganadas por não compreenderem a intenção dos outros e situações práticas. Além disso, apresentam dificuldade para assumir responsabilidades e compromissos. Isso pode afetar os cuidados pessoais (higiene e saúde), o controle do próprio dinheiro e a organização de tarefas do dia a dia.

Dessa forma, precisamos compreender essa deficiência para posteriormente traçar os caminhos a serem disponibilizados durante seu processo de aprendizagem. Os fatores que desencadeiam essa deficiência são diversos e podem estar relacionados a questões genéticas ou até ambientais, como quadros genéticos, infecções, drogas na gravidez, dificuldade no parto, prematuridade, meningites, traumas cranianos, entre outros. A referida deficiência pode apresentar níveis diferenciados como leve, moderado, grave e profundo. Assim, é imprescindível conhecer esses níveis para que seja possível planejar e organizar atividades que possam auxiliar o(a) aluno(a)(a).

Várias instituições trazem suas definições sobre a deficiência intelectual, mas a maioria delas classifica esse sinal neurológico em quatro graus de gravidade – leve, moderado, grave e profundo –, com base no Quociente de inteligência (QI), conforme Tabela 2.

Tabela 2: Classificação da deficiência intelectual de acordo com o quociente de inteligência

<i>Nível da DI</i>	CID 10	AAMR	APA	
<i>Leve</i>	QI: 50-69 IM: 9-11 anos	QI: 50-55 a 70-75	QI: 55-70	+ dois déficits adaptativos
<i>Médio</i> ou <i>Moderado</i>	QI: 35-49 IM: 6-8 anos	QI: 35-40 a 50-55	QI: 35-54	
<i>Grave</i> ou <i>Severo</i>	QI: 20-34 IM: 3-5 anos	QI: 20-25 a 35-40	QI: 20-34	+ Déficits em todas as oito categorias
<i>Profundo</i>	QI: < 20 IM:< 3 anos	QI: < 20-25	QI:<20	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos estudos realizados.

Abreviações: DI - deficiência intelectual; QI - quociente de inteligência; IM - idade mental de um adulto; CID 10 - Classificação internacional de Doenças para a DI de acordo com a Organização Mundial de Saúde; AAMR - American Association on Mental Retardation/Deficiency; APA- American Psychological Association. (APA, 2000).

De acordo com cada nível cognitivo, a criança apresenta um desenvolvimento específico. Deficiência intelectual leve: as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, mas têm facilidade de adaptação. Nesse caso, é necessário acompanhamento especial e programas de ensino adequados e específicos para acompanhá-las no período escolar. Deficiência intelectual moderada: as crianças apresentam atrasos marcantes de desenvolvimento e precisam de auxílio para o autocuidado, em parceria com as salas de AEE. Essas crianças podem treinar várias habilidades, incluindo os hábitos higiênicos, bons modos, disciplina etc. Com um trabalho específico e bem desenhado, podem aprender diferentes conteúdos acadêmicos. Deficiência intelectual grave: os(as) aluno(a)s(as) necessitam de acompanhamento constante, pois há limitações em autocuidado, comunicação e mobilidade. (SMITH, 2008; GONZÁLEZ, 2007).

Diante disso, entendemos que a criança com deficiência intelectual, em relação ao seu nível de domínio abstrato e aprendizagem autônoma, é diferenciada, assim necessita que as atividades sejam mais específicas e que as explicações sejam mais curtas e diretas, utilizando uma fonte de letra que não dificulte a leitura do aluno e com tamanho maior. E, decorrente da deficiência apresenta problemas relacionados a concentração e de memória sendo necessário que antes da inserção de novos conteúdos o professor (a) resgate o conteúdo trabalhado na aula anterior.

Essa deficiência pode ser ocasionada por questões biológicas, psicossociais ou uma combinação das duas. A deficiência intelectual leve é a mais frequente e apresenta-se na maioria das vezes associada a influências ambientais, como problemas durante a gestação e fatores

perinatais –má qualidade da nutrição do feto, prematuridade, problemas de oxigenação, infecções ou traumas.

Nesta perspectiva, é imprescindível que o(a) professor(a) conheça seu aluno(a)(a) para poder traçar os objetivos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Entendemos a complexidade dessa ação, assim buscamos desenvolver esse caderno para que seja um auxílio para o(a) professor(a) no desenvolvimento de sua prática pedagógica. As sugestões disponibilizadas nesse Caderno não são engessadas, portanto o(a) professor(a) poderá adequá-las da melhor forma para conseguir atender ao(à) seu(sua) aluno(a)(a).

Essas atividades foram desenvolvidas para serem realizadas na escola, *lócus* da pesquisa, para a verificação de possíveis alterações, porém o afastamento social, devido à pandemia da COVID-19³⁸, nos impossibilitou de realizar essa etapa. Percebemos, com a construção desse trabalho, que não existe uma receita pronta para tornar efetiva a educação inclusiva para os(as) aluno(a)s(as) com deficiência intelectual, nem mesmo para qualquer outro educando que apresente dificuldades na aprendizagem. Constatamos que é por meio da formação continuada dos(as) professores(as) que podemos propiciar momentos de reflexões e avaliações das práticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula e traçar novos caminhos.

Almejamos que essa investigação possa oferecer uma contribuição, tanto para a escola, *lócus* da pesquisa, como para outros contextos educacionais, com vistas ao entendimento de que a formação continuada precisa ser trabalhada de forma que ajude o(a) professor(a) a superar as dificuldades que encontra no seu cotidiano. Desse modo, desejamos que esse trabalho seja um auxílio para a realização de uma prática pedagógica que atenda a todos os alunos(a)s(as), respeitando suas singularidades.

Entendemos que a escola inclusiva é a escola da diversidade, que deve estar aberta a todos, para que as diferenças sejam ressignificadas e cada estudante seja visto dentro de sua singularidade. Essa escola envolve um trabalho em equipe, abrange todos os profissionais na construção e consolidação dessa instituição. Assim, o foco deve estar na aprendizagem do(a) aluno(a)(a) e, para isso, é preciso encontrar meios para identificar as necessidades de cada um,

³⁸ “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

a fim de proporcionar um atendimento adequado e promover o desenvolvimento educacional e social de todos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS COM O(A) ALUNO(A)(A) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PORTUGUÊS – 1º ANO

HABILIDADE - EEF01LP25³⁹ - Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

CONTEÚDO - Letras do alfabeto; sinais gráficos.

METODOLOGIA

Iniciar a atividade com a leitura do poema “um bichinho diferente”. Preferencialmente, apresentar o texto escrito (cartaz ou no quadro), explorar com os(as) aluno(a)s(as) quais letras eles conhecem, conversando sobre o poema.

Além do alfabeto, indagar que existem muitos outros símbolos que ajudam na orientação, mostrar alguns exemplos, perguntando se conhecem esses símbolos e para que servem. Se for oportuno, também dá para inserir a utilização dos *Emojis*. É fundamental que na explanação todos os(as) aluno(a)s(as) sejam convidados a participarem, contribuindo com seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Após concluir toda a explanação e esclarecimentos com os alunos(a)s(as), realizar a atividade de registro escrito.

ATIVIDADE 1:

Deficiência intelectual leve

Solicitar que a criança realize a identificação das letras conhecidas por ela, depois complete a segunda imagem com base na primeira.

Deficiência intelectual moderada

Solicitar que encaixe em cima das letras as placas com as letras correspondentes, relacionar e pronunciar a letra com ajuda de seus pares ou do(a) professor(a).

Deficiência intelectual grave

³⁹ O primeiro par de letras: EF, corresponde a etapa do Ensino Fundamental; o primeiro par de números: 01 indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade; o segundo par de letras: LP, diz respeito à componente curricular Língua Portuguesa; por fim, o último par de números: 02, corresponde ao número sequencial da habilidade dentro da quantidade de habilidades que existem para cada área de conhecimento, unidade temática e objetos de conhecimento.

Realizar a pronúncia das letras com ajuda do(a) professor(a) e depois pedir que complete as patinhas que faltam da joaninha.

ATIVIDADE 2:

Deficiência intelectual leve

Apresentar e explorar oralmente a atividade, demonstrando que letras e números são símbolos. Instigar os(as) aluno(a)s(as) a tentarem identificar onde estão os números e as letras oralmente. Depois, realizar o registro, colorindo com cores diferentes as letras dos números.

Deficiência intelectual moderada

Apresentar e explorar oralmente as atividades, demonstrando que letras e números são símbolos. Instigar os(as) aluno(a)s(as) a tentarem identificar onde estão as letras oralmente. Depois, realizar o registro, encontrando e pintando apenas as letras com base no alfabeto ilustrado.

Deficiência intelectual grave

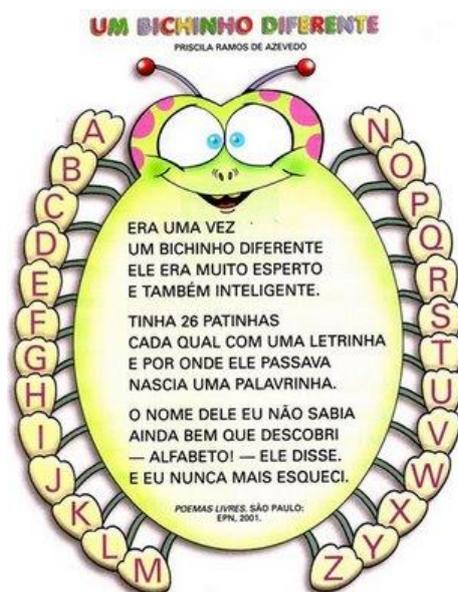
Apresentar e explorar oralmente as atividades, demonstrando que letras e números são símbolos. Instigar os(as) aluno(a)s(as) a tentarem identificar onde estão as letras oralmente. Depois, realizar o registro, encaixando as letras em cima dos desenhos. Deverá usar o alfabeto ilustrado.

Exemplo da atividade 1 – DI leve:

1. IDENTIFIQUE AS LETRAS CONHECIDAS E COMPLETE A SEGUNDA JOANINHA DE ACORDO COM A PRIMEIRA.

FIGURA 1 – Poema o Alfabeto.

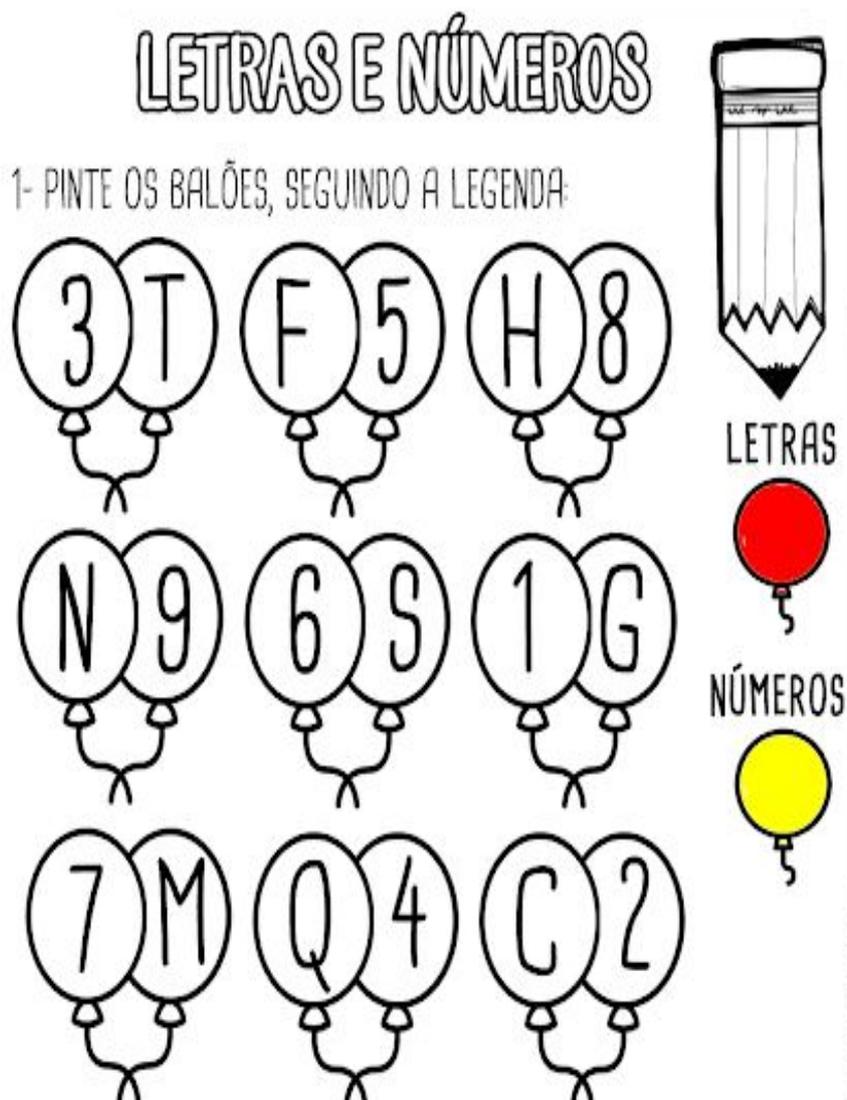
UM BICHINHO DIFERENTE



Fonte: Disponível em: <https://sandravez.wordpress.com/2009/06/11/um-poeminha-lindo/>, 2020.

Exemplo da atividade 2 – DI leve:

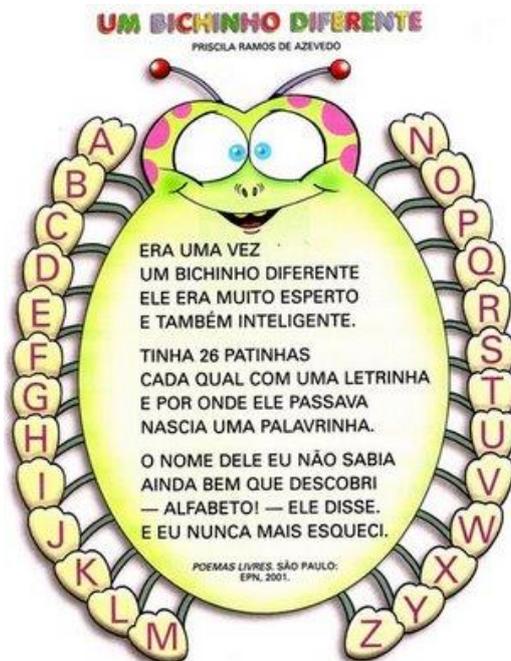
FIGURA 2 - Proposta de atividade com letras e números



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso em: out. 2020.

Exemplo da atividade 1 – DI moderada:

1. IDENTIFIQUE AS LETRAS CONHECIDAS E RELACIONE AS LETRAS DAS PLACAS (FIGURA 3) COM AS LETRAS CONTIDAS NA JOANINHA.



Fonte: Disponível em: <https://sandravez.wordpress.com/2009/06/11/um-poeminha-lindo/>, 2020.

LETRAS PARA RECORTAR.

FIGURA 3 - Alfabeto para recortar

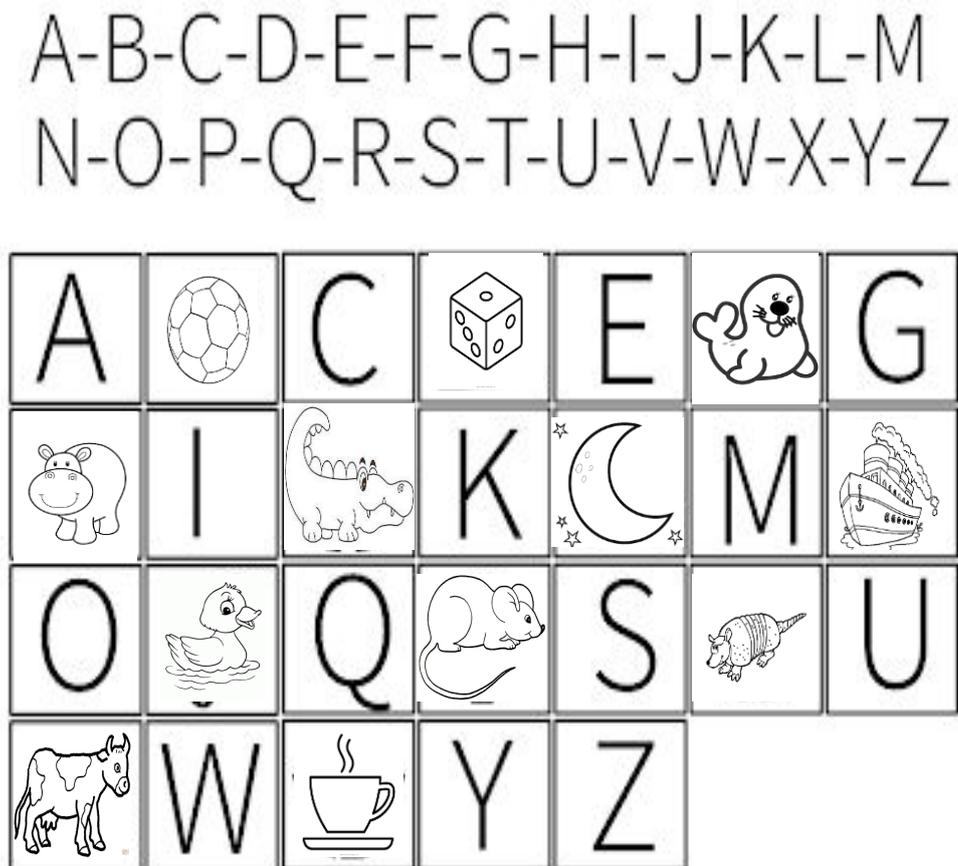


Fonte: imagem coletada na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/798403840164967010/>

Exemplo da atividade 2 – DI moderada:

2. REALIZE A LEITURA JUNTO COM SEUS PARES E ENCAIXE AS LETRAS EM CIMA DOS DESENHOS. VOCÊ DEVERÁ USAR O ALFABETO ILUSTRADO E O BANCO DE LETRAS.

FIGURA 4 - Relação entre imagem e letra



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso em: out. 2020.

Exemplo da atividade 1 – DI grave:

2. FAÇA A LEITURA DAS LETRAS COM O(A) PROFESSOR(A) E COMPLETE AS PATINHAS COM AS LETRAS QUE FALTAM.

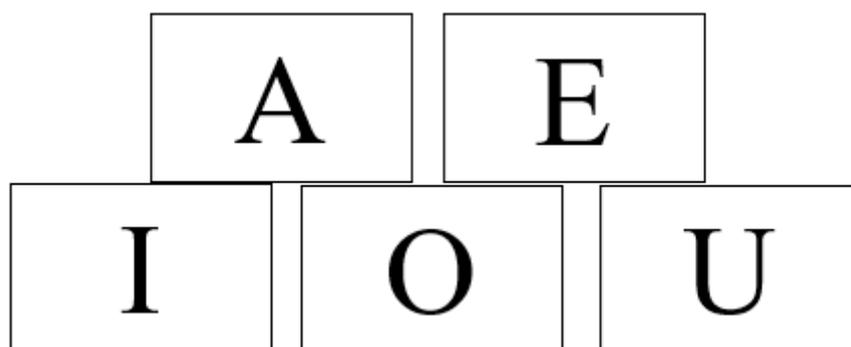
UM BICHINHO DIFERENTE



Fonte: Disponível em: <https://sandravize.wordpress.com/2009/06/11/um-poeminha-lindo/>, 2020.

Letras para recortar:

FIGURA 5 – AS VOGAIS DO ALFABETO

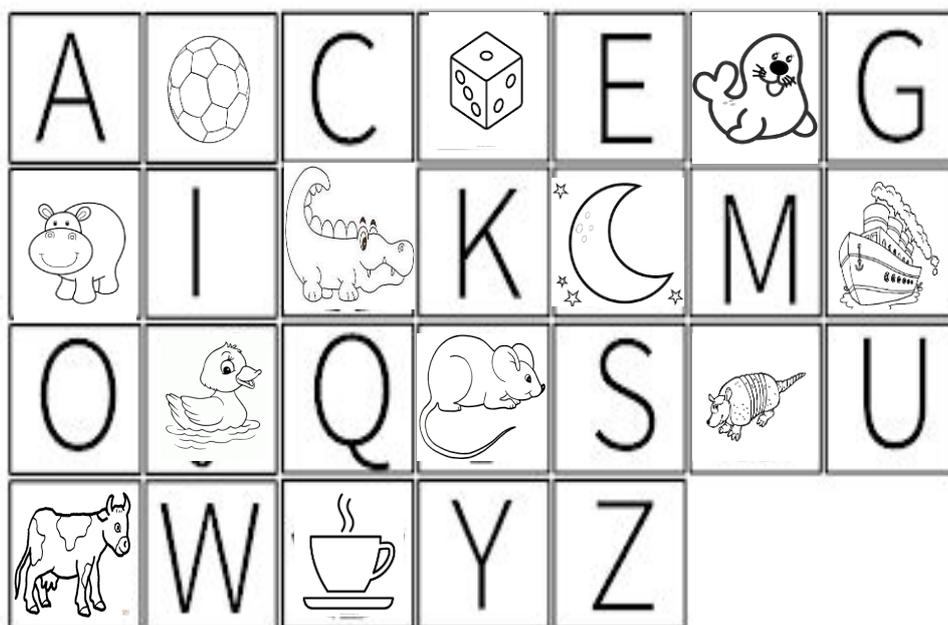


Fonte: imagens coletadas na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020.

Exemplo da atividade 2 – DI grave:

2. REALIZE A LEITURA JUNTO COM SEUS PARES E ENCONTRE E PINTE APENAS AS LETRAS, COM BASE NO ALFABETO ILUSTRADO.

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M
N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso em: out. 2020.

PORTUGUÊS – 1º ANO

HABILIDADE - EF01LP32 - Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

CONTEÚDO - Alfabeto; ordem das letras do alfabeto.

METODOLOGIA

Apresentar para a turma o alfabeto, podendo deixá-lo exposto na parede da sala. O professor inicia mostrando para os alunos as imagens que iniciam com a letra do alfabeto, depois realiza vários questionamentos onde os alunos devem participar com as contribuições sobre o que já sabem sobre a imagem apresentada. Pode fazer questionamentos como sugerido abaixo:

Letra A – Vocês sabiam que as aranhas tecem um fio muito resistente? Vocês já viram uma aranha? Como elas são?

Letra B – Vocês acham a borboleta bonita? Elas são todas iguais?

Letra C – Como é sua casa? Grande, pequena? Tem quintal?

Letra D – Conhecem esse jogo? Vocês já viram alguém jogando dominó? Será que é difícil?

Letra E – Qual o nome desse animal? Vocês acham que ele é muito pesado? Onde será que ele vive?

Letra F – O que é isso? Onde a encontramos? Será que nas árvores têm muitas folhas?

Letra G – Que animal é esse? Vocês já viram um? Gostam desse animal?

Letra H – Essa imagem é de um homem, eles são todos iguais?

Letra I – Vocês já viram uma igreja? Como ela é?

Letra J – O que vocês imaginam que faz um jardineiro?

Letra K – Vocês já viram uma corrida de *Kart*? Como acontece?

Letra L – Essa é a Lua! Onde podemos encontrá-la? Será que sempre apresenta a mesma forma?

Letra M – Prestem atenção nesse animal! Qual o nome dele? Vocês já viram um? Onde ele vive? Qual sua comida preferida?

Letra N – Onde podemos ver as nuvens? E qual a cor dela?

Letra O – Vocês gostam de ovo? Como costumam comer? Vocês sabem o nome do animal que coloca ovo?

Letra P – Observem esse animal. Já viram ele nadando?

Letra Q – Esse é o queijo! Vocês já viram? Vocês gostam?

Letra R – Qual o nome dessa flor? Vocês a acham bonita? Já viram de qual cor?

Letra S – Qual o nome desse objeto? Qual o som que ele faz? Vocês gostam desse som?

Letra T – Onde esse animal costuma morar?

Letra U – Esse é o urso! Vocês já viram um desse? Qual o tamanho dele?

Letra V – Qual o nome dessa roupa? Vocês já viram um vestido? Achem bonito?

Letra W – Vocês já viram um campeonato de *windsurfe*? O que acham?

Letra X – Vocês já viram uma xícara? Vocês gostam?

Letra Y – Quem já experimentou *yaksoba*? Sabem que alimentos usamos para fazê-lo?

Letra Z – Qual o nome desse animal? Como ela é? Vocês a acham bonita?

ATIVIDADE 1

Deficiência intelectual leve

Solicitar que a criança realize a identificação das letras e pinte-as (figura 6). Na outra imagem, a criança deve realizar a leitura e circular as letras que aparecem no seu nome.

Deficiência intelectual moderada e grave

A criança deve realizar a identificação e a pronúncia das letras com ajuda de seus pares ou do(a) professor(a). Na outra imagem, a criança deve realizar a leitura e/ou repetição com ajuda. Depois, receberá as letras do seu nome em outro material para encaixar em cima da letra correspondente.

ATIVIDADE 2

Deficiência intelectual leve

O(a) professor(a) distribui as cartelas para os(as) aluno(a)s(as) e inicia o sorteio das letras. O(a) aluno(a)(a) deve marcar na cartela a letra sorteada.

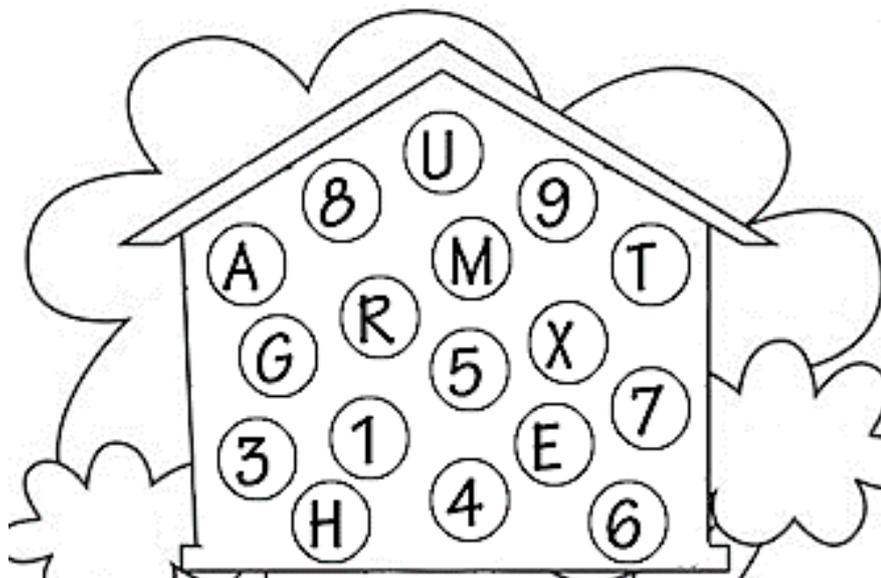
Deficiência Intelectual moderada e grave

Ao realizar o sorteio da letra, o(a) professor(a) coloca na mesa do(a) aluno(a)(a) a ficha com a letra sorteada. Nesse momento, o(a) aluno(a)(a) deve procurá-la na sua cartela e pintá-la.

Exemplo da atividade 1 – DI leve:

1. IDENTIFIQUE ONDE AS LETRAS ESTÃO E PINTE-AS.

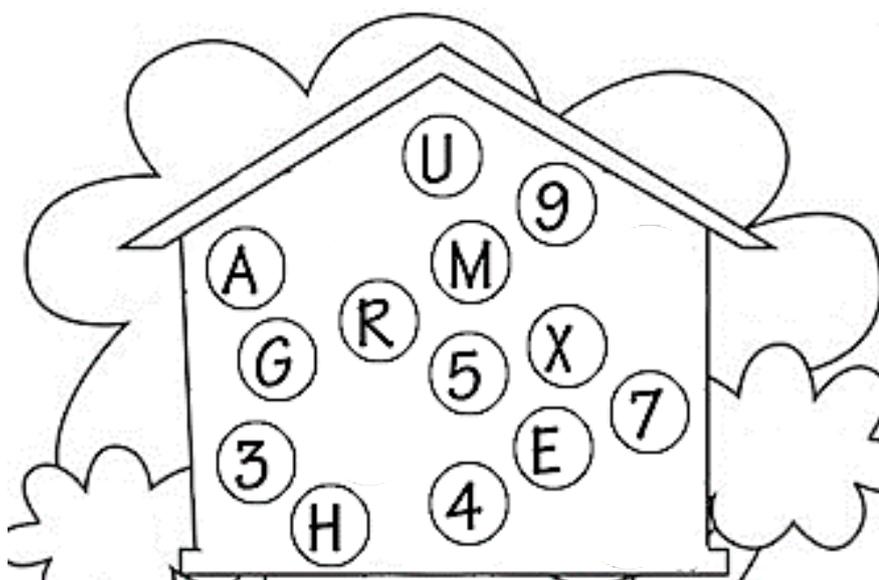
FIGURA 6 – Casa alfabeto e números.



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso em: out. 2020.

Exemplo da atividade 1 – DI moderada/grave:

1. IDENTIFIQUE ONDE AS LETRAS ESTÃO.



Fonte: Todos os direitos reservados A Arte de Ensinar e Aprender. Disponível em <https://www.aartedeensinareaprender.com/2020/01/atividade-pronta-letas-e-numeros.html>. Acesso em: out. 2020.

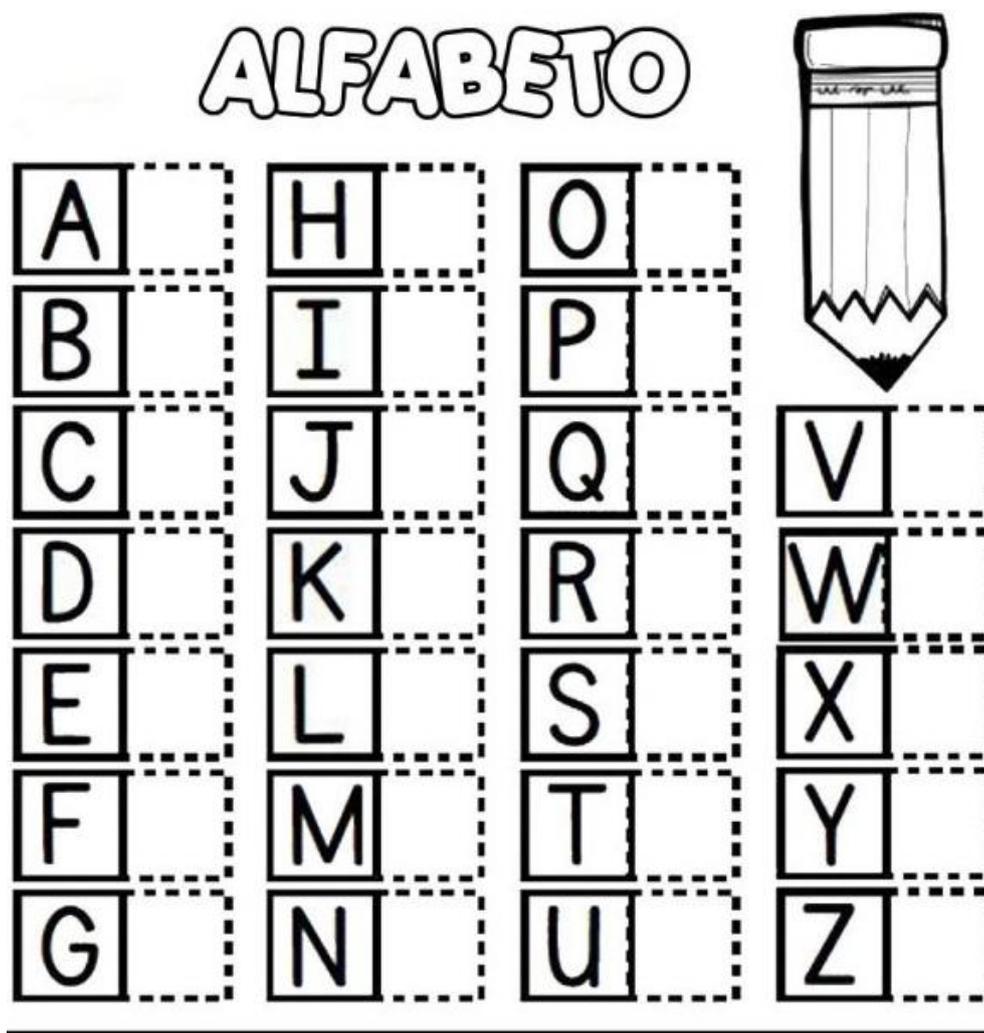
Exemplo da atividade 1 – DI leve:

1. REALIZE A LEITURA DO ALFABETO COLETIVAMENTE E ASSINALE AS LETRAS QUE APARECEM NO SEU NOME. OBSERVE SEU NOME NA SUA FICHA. (Figura7)

Exemplo da atividade 1 – DI moderada e grave:

1. IDENTIFIQUE E PRONUNCIE AS LETRAS COM A AJUDA DE SEUS PARES OU DO(A) PROFESSOR(A). DEPOIS, RECEBERÁ AS LETRAS DO SEU NOME EM OUTRO MATERIAL PARA ENCAIXÁ-LAS DO LADO DA LETRA CORRESPONDENTE. (Figura7)

FIGURA 7 - Alfabeto

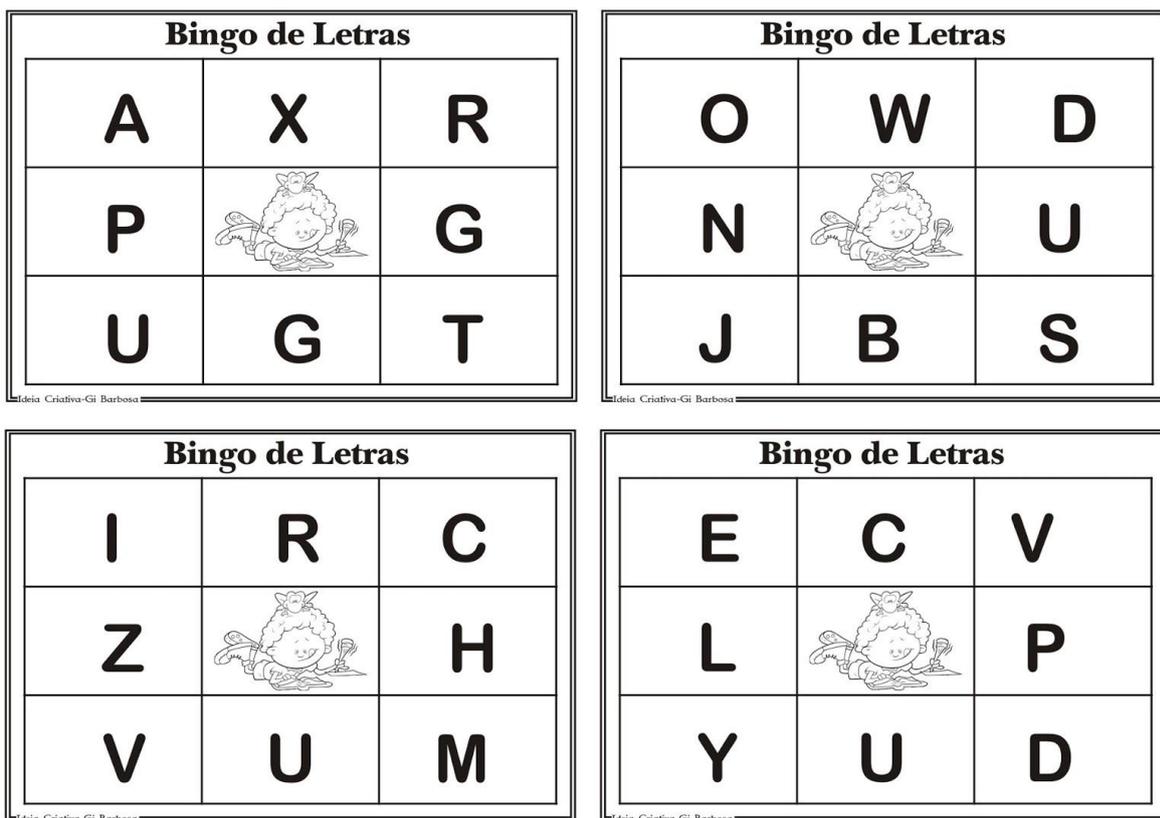


Fonte: Disponível em: <https://atividadespedagogicas.net/2019/05/texto-a-magia-do-alfabeto-para-imprimir.html>, 2020.

Exemplo da atividade 2 – DI moderada e grave:

1. O(A) PROFESSOR(A) DEVE PREPARAR AS LETRAS SEPARADAMENTE PARA ENTREGÁ-LAS AO(À) ALUNO(A)(A) DEPOIS DO SORTEIO. O ALUNO RECEBERÁ AS CARTELAS DO BINGO, O PROFESSOR ORIENTA QUE DEVEM MARCAR AS LETRAS QUE ELE FOR SORTEANDO.

FIGURA 8 - Jogando com o alfabeto



Fonte: Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2012/03/cartelas-para-bingo-de-letas.html>, 2020.

PORTUGUÊS – 2º ANO

HABILIDADE - EF02LP31 - Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

CONTEÚDO - Alfabeto; ordem das letras do alfabeto.

METODOLOGIA

O professor(a) deve solicitar à turma que realize a leitura do alfabeto coletivamente, estabelecendo a relação com as imagens trabalhadas nas aulas anteriores e ressaltando o som da letra inicial das imagens.

ATIVIDADE 1:

Deficiência Intelectual leve

Realizar a leitura das letras junto com o(a) aluno(a)(a) e solicitar-lhe que registre no caderno o alfabeto e faça um desenho para ilustrar cada letra, observando o cartaz exposto na sala.

FIGURA 9 - Alfabeto colorido e ilustrado.



Fonte: <https://www.magazineluiza.com.br/alfabeto-e-numeros-ilustrado-brinquedo-educativo-pedagogico-atelie-da-decoracao/p/ch7fghdgjg/br/lemb/>, 2020.

Deficiência intelectual moderada

Entregar para o(a) aluno(a)(a) as letras do alfabeto em MDF ou outro material disponível; solicitar a ele que organize o alfabeto de acordo com o cartaz exposto na sala. O(a) aluno(a)(a) deve realizar a atividade com ajuda de seus pares ou do(a) professor(a).

FIGURA 10 - Alfabeto bimóvel



Fonte: Disponível em: <https://www.magazineluiza.com.br/alfabeto-bimovel-mdf-128-pecas-carlu-brinquedos/p/cjkifacc7f/br/lemb/>, 2020.

Deficiência intelectual grave

Disponibilizar para o(a) aluno(a)(a) letras em MDF e imagens representativas do alfabeto. Junto com seus pares ou com o(a) professor(a), o(a) aluno(a)(a) deve pronunciar o nome da imagem e tentar relacioná-la com a sua letra inicial.

FIGURA 11 - Alfabeto Ilustrado



Fonte: Disponível em: <https://www.mundobrink.com/alfabeto-ilustrado-cx-em-madeira>, 2020.

PORTUGUES – 2º ANO

HABILIDADE - EF02LP35 - Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos em sala de aula.

CONTEÚDO - Alfabeto; relação fonema e grafema; formação de palavras.

METODOLOGIA

O professor(a) pode realizar a leitura do texto e cantar com eles. Explorar sobre o autor do texto levando, se possível, imagens para a turma conhecê-lo. Depois, retomar a leitura, destacando algumas palavras para aprofundar o estudo. Questionar oralmente o significado, a quantidade de letras, quais são as vogais e quais são as consoantes. Pode chamar os(as) aluno(a)s(as) para desenharem a palavra no quadro e escreverem o nome.

ATIVIDADE 1:

Deficiência Intelectual leve

Ao ser chamado no quadro, o professor(a) pode solicitar ao(à) aluno(a)(a) que escreva apenas a primeira letra da palavra ou que complete as vogais. O(a) professor(a) pode ainda desenhar, escrever dois nomes e pedir a ele para ligar a imagem à palavra correspondente. A docente deve ajudá-lo durante a leitura das palavras.

Deficiência Intelectual moderada

Ao ser chamado no quadro, o(a) professor(a) pode solicitar ao(à) aluno(a)(a) que faça o desenho da palavra que será escrita pelo colega ou professor(a).

Deficiência Intelectual grave

Ao ser chamado no quadro, o professor(a) pode solicitar ao(à) aluno(a)(a) que diga o nome dos desenhos feitos pelo(a) professor(a).

Exemplo:

FIGURA 12 - Imagem do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes



A CASA

ERA UMA CASA
MUITO ENGRAÇADA
NÃO TINHA TETO
NÃO TINHA NADA
NINGUÉM PODIA
ENTRAR NELA NÃO
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA CHÃO
NINGUÉM PODIA
DORMIR NA REDE
PORQUE NA CASA
NÃO TINHA PAREDE
NINGUÉM PODIA
FAZER PIFI
PORQUE PENICO
NÃO TINHA ALI
MAS ERA FEITA
COM MUITO ESMERO
NA RUA DOS BOBOS
NÚMERO ZERO.

GLOSSÁRIO
ESMERO: CUIDADO
MUITO GRANDE.

VINICIUS DE MORAES, A ARCA DE NOÉ.
SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2004.

Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna

FIGURA 13 – Atividade sobre a relação entre imagem e palavra

1 – LEIA AS PALAVRAS COM O AUXÍLIO DA PROFESSORA E LIGUE AS IMAGENS AO SEU NOME. DEPOIS COMPLETE O QUADRO ABAIXO COM AS LETRAS QUE FALTAM PARA FORMAR O NOME DA IMAGEM.



CASA DORMIR

MENINO REDE

C _ _ S _ _ R _ _ D _ _

Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna.

PORTUGUÊS – 2º ANO

HABILIDADE - EF02LP12- Localizar, em textos curtos, informações pontuais.

CONTEÚDO - Interpretação textual.

METODOLOGIA

O professor(a) retoma a leitura coletiva do texto “A casa” e realiza a sua interpretação com a turma, de forma que os(as) aluno(a)s(as) compreendam as informações do texto. Concluindo esse momento, a turma realizará o registro escrito da atividade.

ATIVIDADE 2:

Deficiência Intelectual leve

Solicitar aos(as) aluno(a)s(as) que preencham o segundo texto com as palavras que faltam. Fazer o desenho de como imagina ser essa casa e criar uma frase oralmente para o professor(a). Depois orientar o(a) aluno(a) para que ele consiga escrever no caderno.

Deficiência Intelectual moderada

Solicitar ao aluno(a) que conte o que entendeu do texto lido pelo professor(a). O professor(a) pode questionar sobre as informações do texto para que ele responda oralmente. Fazer o desenho de como imagina ser essa casa e criar uma frase oralmente. (Figura 14)

Deficiência Intelectual Grave

Solicitar ao(a) aluno(a) que conte o que entendeu do texto lido pelo(a) professor(a). O(a) professor(a) pode questionar sobre as informações do texto para que o(a) aluno(a) responda oralmente. Fazer o desenho de como imagina ser essa casa.

FIGURA 14 - Imagem do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes

A CASA

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero.



A Arca de Noé,
Vinicius de Moraes

A CASA

Era uma _____
Muito engraçada
Não tinha _____
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na _____
Porque na casa
Não tinha _____
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque _____
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero.

Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna.

PORTUGUÊS – 3º ANO

HABILIDADE - EF03LP008 - Localizar informações explícitas no texto.

CONTEÚDO - Interpretação textual.

METODOLOGIA

Realizar a leitura oral do texto “O corvo e o jarro”, em seguida, a leitura dos parágrafos, com a ajuda dos alunos(as). Realizar a interpretação oralmente para que todos compreendam as informações. Ressaltar as partes do texto, como o título, autor, parágrafos, entre outros. Concluída essa parte, realizar o registro escrito.

ATIVIDADE 1

Deficiência intelectual leve

Realizar leitura com a criança, indagando-a e ajudando-a na compreensão do texto. Solicitar que circule o título. Preparar um banco de palavras para que ela procure-as e circule-as no texto.

Deficiência intelectual moderada

Realizar a leitura junto com a criança, indagando-a e ajudando-a na compreensão do texto. Solicitar que circule a primeira letra de cada palavra, observe as imagens e relacione-as de acordo com a letra inicial de cada figura. O(a) aluno(a) pode relacionar e pronunciar a letra com a ajuda de seus pares ou do(a) professor(a).

Deficiência intelectual grave

Realizar a leitura junto com a criança, indagando-a e ajudando-a na compreensão do texto. Solicitar que circule desenhos que aparecem no texto.

Exemplo:

1. REALIZE A LEITURA JUNTO COM SEUS PARES E FAÇA O QUE SE PEDE.

FIGURA 15 - Imagem do texto “O corvo e o jarro”

O corvo e o jarro

Um corvo, quase morto de sede, foi a um jarro, onde pensou encontrar água. Quando meteu o bico pela borda do jarro, verificou que só havia um restinho no fundo. Era difícil alcançá-la com o bico, pois o jarro era muito alto.

Depois de várias tentativas, precisou desistir, desesperado. Surgiu, então, uma ideia em seu cérebro. Apanhou um seixo e jogou-o no fundo do jarro. Jogou mais um e muitos outros.

Com alegria verificou que a água vinha, aos poucos, se aproximando da borda. Jogou mais alguns seixos e conseguiu matar a sede, salvando a vida.

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.



GLOSSÁRIO
Seixo: pedra arredondada.

Ler e escrever: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010. p. 142.

Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna.

Exemplo de atividade - DI leve:

A) CIRCULE O TÍTULO DO TEXTO.

B) OBSERVE O BANCO DE PALAVRAS ABAIXO E CIRCULE AS PALAVRAS NO TEXTO.

FIGURA 16 – Banco de palavras

CORVO JARRO ÁGUA BICO

CÉREBRO VIDA BORDA

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

2. OBSERVE O BANCO DE PALAVRAS E CIRCULE A PRIMEIRA LETRA DE CADA PALAVRA.

CORVO

JARRO

ÁGUA

BICO

CÉREBRO

VIDA

BORDA

ALEGRIA

Exemplo de atividade - DI moderado:

1. OBSERVE AS IMAGENS E RELACIONE-AS COM A LETRA INICIAL DE CADA FIGURA.

FIGURA 17 - Imagens diversas



C



J



A

B



Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna.

Exemplo de atividade - DI grave:

A) CIRCULE AS IMAGENS CUJOS NOMES APARECEM NO TEXTO.

FIGURA 18 - Imagens diversas



Fonte: Coleção Itororó, 2º ano, Editora Moderna.

PORTUGUÊS - 3º ANO

HABILIDADE - EF03LP25 - Ler e escrever corretamente palavras com CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

CONTEÚDO - Vogais e consoantes; encontro de vogais, encontro de consoantes.

METODOLOGIA

O professor(a) inicia a atividade, recordando as letras do alfabeto e lembrando que este é formado por consoantes e vogais. Quando tais letras se juntam, formam as sílabas e estas, as palavras. Ela pode solicitar que o aluno fale algumas palavras, as escreve no quadro, e mostra os exemplos de sílabas e realiza a leitura com os alunos(as). Depois, começa a instigar a turma para que os alunos(as) tentem formar as palavras. Formando as palavras, realiza a leitura delas de forma bem articulada, de modo que os(as) alunos(as) percebam quais sílabas se juntaram para formar a palavra que está sendo pronunciada. Realizar a atividade de registro.

ATIVIDADE 1:

Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe as fichas com a imagem e as sílabas. A criança pronuncia o nome do desenho e tenta ler as sílabas com a ajuda dos seus pares ou do(a) professor(a). Após a leitura, vai organizar as sílabas para formar o nome da imagem.

Deficiência Intelectual moderada

O(a) aluno(a) receberá as fichas com as imagens e sílabas. O(a) professor(a) realizará a leitura junto com o aluno(a). O(a) aluno(a) tentará organizar as sílabas para formar a palavra, usando como base as cores das fichas.

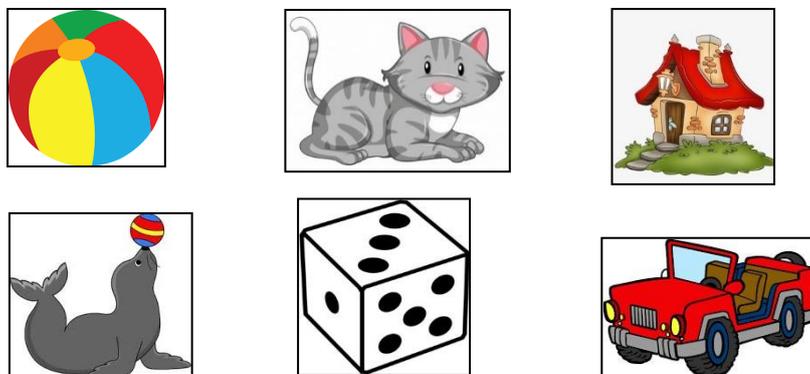
Deficiência intelectual grave

O(a) aluno(a) receberá as fichas com as imagens e sílabas. O(a) professor(a) realizará a leitura coletivamente.

Relacione a imagem com a palavra levando em consideração a cor das fichas.

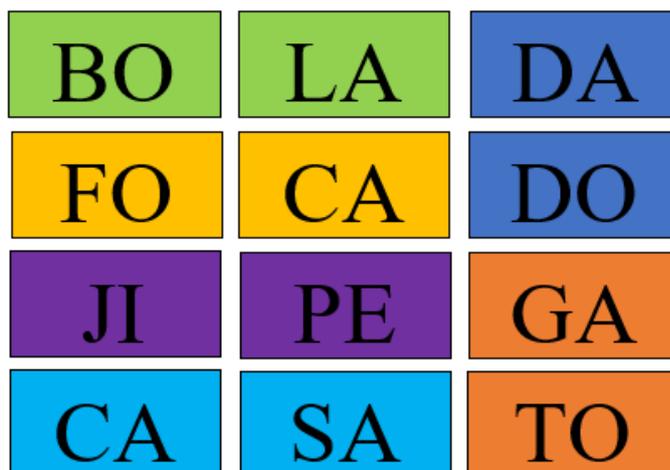
Exemplo - DI leve

FIGURA 19 - Imagens diversas



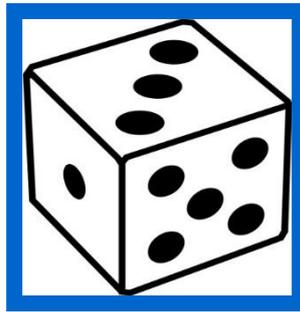
Fonte: Coleção Sucesso, Educação Infantil, 2018.

FIGURA 20 - Imagens diversas



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Exemplo - DI moderada



BO

LA

DA

FO

CA

DO

JI

PE

GA

CA

SA

TO

Exemplo - DI grave



BOLA

DADO

FOCA

GATO

JIPE

CASA

PORTUGUÊS - 4º ANO

HABILIDADE - EF04LP27 - Identificar função dos sinais de pontuação (ponto-final, de interrogação, de exclamação e vírgula) na leitura e usá-los, adequadamente, na escrita.

CONTEÚDO - Sinais de pontuação.

METODOLOGIA

Realizar a explanação do conteúdo sobre os sinais de pontuação, ilustrando cada um com exemplos. Deixar exposto na sala um cartaz com a explicação de cada sinal abordado na aula. Convidar alguns alunos(as) para tentarem pronunciarem a leitura de frases com pontuações diferentes, chamando a atenção para a entonação da leitura. Distribuir para o(a) aluno(a) placas com os sinais que serão reforçados (?/ !/ .). O(a) professor(a) escreve no quadro algumas frases e realiza a leitura com a entonação de cada pontuação, questionando se percebem a diferença. Poderá trabalhar com música e/ou jogos para ajudar na compreensão do assunto. Após esse processo, o(a) professor(a) pode pronunciar devagar e pedir para os(as) alunos(as) levantarem a placa que indica a pontuação a ser usada. Concluída essa parte, realizar o registro escrito.

ATIVIDADE 1:

Deficiência Intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade contendo várias frases. O(a) professor(a) realiza a leitura das frases e o(a) aluno(a) pinta o quadro com a pontuação correta.

Deficiência intelectual moderada

O(a) aluno(a) recebe a atividade contendo os sinais de pontuação estudados, o(a) professor(a) relembra com o(a) aluno(a) a função e o nome de cada um. O(a) professor(a) faz a leitura do nome da pontuação e o(a) aluno(a) deve ligá-lo ao símbolo que o representa.

Deficiência Intelectual grave

O(a) aluno(a) recebe a atividade com desenhos diversos e o(a) professor(a) solicita ao(a) aluno(a) que forme frases oralmente, de acordo com a pontuação que ela pede.

Exemplo - DI grave

1. LEIA AS FRASES E PINTE O SINAL CORRETO DE ACORDO COM A LEITURA DO(A) PROFESSOR(A).

FIGURA 21 – Sinais de pontuação

O DIA ESTÁ LINDO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COMO É O SEU NOME	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VOCÊ VAI A AULA HOJE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EU GOSTO DE CHOCOLATE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Exemplo - DI moderada

1. LIGUE OS SINAIS CORRETAMENTE.

FIGURA 22 - Sinais de pontuação

	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

PONTO FINAL
INTERROGAÇÃO
EXCLAMAÇÃO

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Exemplo - DI grave

1. FORME FRASES ORALMENTE USANDO OS SINAIS ESTUDADOS.

FIGURA 23 – Imagens diversas



Fonte: imagens coletadas na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020.

PORTUGUÊS - 4º ANO

HABILIDADE - EF04LP29 - Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar.

CONTEÚDO - Escrita das palavras.

METODOLOGIA

O professor(a) expõe na sala um cartaz com palavras escritas com J e G, realiza a leitura com os(as) aluno(as) e indaga: As letras G e J possuem o mesmo som? / Quais as vogais que aparecem depois delas?

Ela vai levantando essas reflexões para que os(as) alunos(as) compreendam que diante das vogais a letra G pode ter o som diferente. Aproveitar para explicar que o G só tem o som parecido com o J quando estiver diante das vogais I e E. Realizar o registro escrito.

Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) realiza a leitura das palavras com auxílio, depois o(a) professor(a) realiza a leitura das frases e pede para o(a) aluno(a) tentar descobrir qual palavra se encaixará corretamente. Após esse processo, o(a) aluno(a) pode registrar a palavra na frase certa.

Deficiência intelectual moderada

O professor(a) realiza a leitura das palavras e das frases junto com o(a) aluno(a) indagando qual palavra se encaixa corretamente em cada frase. Depois, ele escreve a palavra na frase, relacionando as cores.

Deficiência intelectual grave

O(a) professor(a) realiza a leitura das palavras e frases e ajuda o(a) aluno(a) a entender o sentido das frases para encaixar corretamente cada palavra oralmente. Depois, o(a) professor(a) entrega as palavras recortadas e solicita que o(a) aluno(a) encaixe cada palavra na frase adequada, de acordo com as cores.

Exemplo – DI leve

1. LEIA AS PALAVRAS DO BANCO ABAIXO COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A).

GEMA	GIRASSOL	MÁGICO	PÁGINA
	GILETE	GIRAFÁ	

AGORA, COM AJUDA DO(A) PROFESSOR(A) OU DOS SEUS PARES, COMPLETE AS FRASES UTILIZANDO AS PALAVRAS DO QUADRO.

TODO LIVRO TEM _____.

O PAPAÍ USA A _____ PARA FAZER A BARBA.

O _____ É UMA FLOR AMARELA.

O OVO TEM A CLARA E A _____.

GIGI É O NOME DA _____ DO ZOOLÓGICO.

QUEM FAZ MÁGICAS É O _____.

Fonte: Elaborado pela autora.

Exemplo – DI moderada

1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A).

GEMA	GIRASSOL	MÁGICO	PÁGINA
GELO	GILETE	GIRAFA	RELÓGIO

AGORA, COM AJUDA DO(A) PROFESSOR(A) OU DOS SEUS PARES, COMPLETE FRASES UTILIZANDO AS PALAVRAS DO QUADRO.

TODO LIVRO TEM _____.

O PAPAÍ USA A _____ PARA FAZER A BARBA.

O _____ É UMA FLOR AMARELA.

O OVO TEM A CLARA E A _____.

GIGI É O NOME DA _____ DO ZOOLOGICO.

QUEM FAZ MÁGICAS É O _____.

Fonte: Elaborado pela autora.

Exemplo – DI grave

1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A).

GEMA	GIRASSOL	MÁGICO	PÁGINA
	GILETE	GIRAFÁ	

AGORA, COM AJUDA DO PORFESSOR OU DOS SEUS PARES, COMPLETE AS FRASES UTILIZANDO AS PALAVRAS DO QUADRO.

TODO LIVRO TEM



O PAPAÍ USA A



PARA FAZER A BARBA.

O É



UMA FLOR AMARELA.

O OVO TEM A CLARA E A



GIGI É O NOME DA



DO ZOOLOGÍCO

QUEM FAZ MÁGICAS É O



Fonte: Elaborado pela autora.

PORTUGUÊS – 5º ANO

HABILIDADE - EF05LP27 - Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente.

CONTEÚDO - Trabalhar a ortografia R/RR.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia expondo os bancos de palavras na sala, realiza a leitura com a turma e pergunta se percebem diferenças entre as palavras. Indagar os(as) aluno(as) até perceberem que a letra R muda de som de acordo com sua posição na palavra. Realizar o registro escrito.

Deficiência intelectual leve

Realizar a leitura das palavras com o(a) aluno(a) e pedir que circule onde aparece a letra R, mostrando para o(a) aluno(a) como o som pode variar de acordo com a posição da letra na palavra.

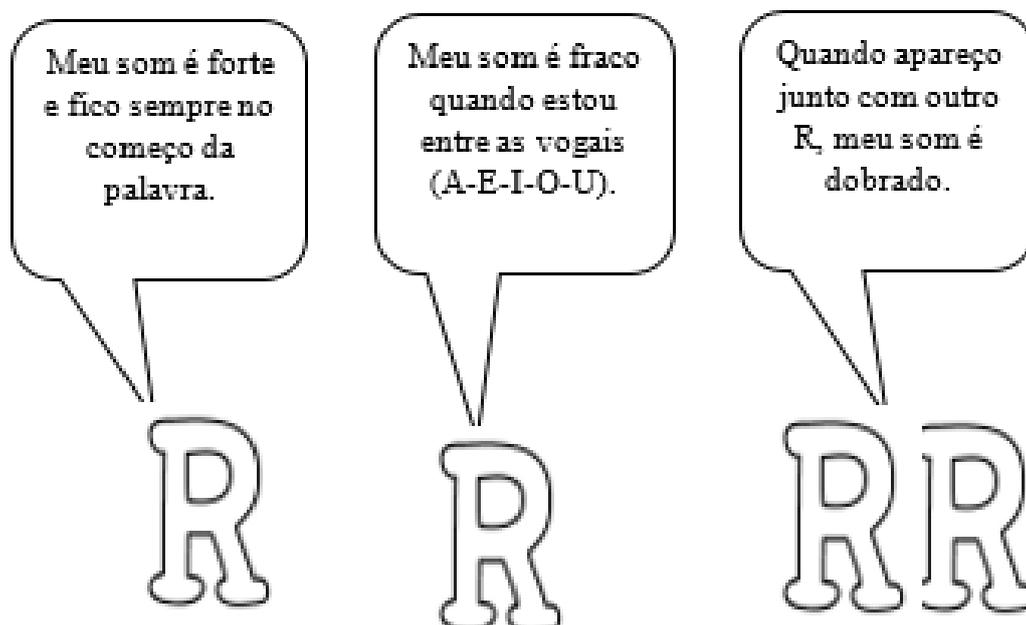
Deficiência intelectual moderado

Realizar a leitura das palavras com o(a) aluno(a) e pedir que circule a letra R toda vez que ela aparecer, mostrando para o(a) aluno(a) como o som pode variar de acordo com a posição da letra na palavra. O(a) aluno(a) poderá utilizar um cartaz com a letra trabalhada na aula.

Deficiência intelectual grave

Realizar a leitura das palavras com o(a) aluno(a) e solicitar que circule a palavra que tenha a letra R, mostrando para o(a) aluno(a) como o som pode variar de acordo com a posição da letra na palavra. O(a) aluno(a) poderá utilizar um cartaz com a letra trabalhada na aula.

FIGURA 24 – Os usos do R



Fonte: Elaborado pela autora.

Exemplo – DI leve

1. LEIA AS PALAVRAS JUNTO COM O(A) PROFESSOR(A) OU SEUS PARES E CIRCULE TODA LETRA /R/.

RATO	RAPOSA	RIO
REDE	RICO	RAINHA
REI	RIACHO	RÁDIO
REGADOR	ROBO	RUA
RELÓGIO	RABO	RATUEIRA

CORRIDA	FERRO	TERRA
BURRO	SURRA	CORREIO
TERRENO	SERROTE	BARRACA
GARRAFA	VERRUGA	JARRA
FERRADURA	BETERRABA	MARRECO

ARARA	MARIA	TIARA
JACARÉ	CARECA	CORUJA
COROA	CADEIRA	ZERO
URUBU	BARATA	PIRULITO
AMORA	PERIGO	BAILARINA

Fonte: Elaborado pela autora.

Exemplo – DI moderada

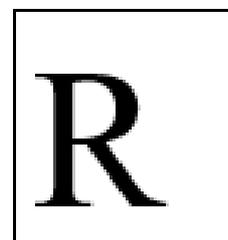
1. O(A) PROFESSOR(A) VAI REALIZAR A LEITURA DAS PALAVRAS DO BANCO ABAIXO. CIRCULE A LETRA /R/ TODA VEZ QUE ELA APARECER. OBSERVE O EXEMPLO AO LADO.

RATO	RAPOSA	RIO
REDE	RICO	RAINHA
REI	RIACHO	RÁDIO

CORRIDA	FERRO	TERRA
BURRO	SURRA	CORREIO
TERRENO	SERROTE	BARRACA

ARARA	MARIA	TIARA
JACARÉ	CARECA	CORUJA
COROA	CADEIRA	ZERO

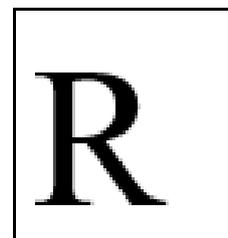
Fonte: Elaborado pela autora.



Exemplo – DI grave

1. O(A) PROFESSOR(A) REALIZARÁ A LEITURA DAS PALAVRAS AB
CIRCULE AS PALAVRAS QUE TIVEREM A LETRA /R/.

RATO	RAPOSA	RIO
CASA	MACACO	ESPELHO
BURRO	SURRA	CORREIO
TELEFONE	MULHER	COPO
URUBU	BARATA	PIRULITO



Fonte: Elaborado pela autora.

PORTUGUÊS – 5º ANO

HABILIDADE - EF05LP05 - Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.

CONTEÚDO - Tempos verbais.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) pode iniciar a aula retomando o conceito de verbo. Depois, pode exercitar com a brincadeira “Encontre o verbo”. A turma deve ser dividida em equipes, pois dessa forma um pode ajudar o outro a consolidar o conteúdo. Dentro de um saquinho o(a) professor(a) coloca várias palavras que são classificadas como verbos, conjugados no presente. Um membro de cada equipe pega um verbo e forma uma frase com ele, escrevendo no quadro, mas no lugar do verbo escreverá a palavra CONJUGAR. A equipe deve tentar adivinhar qual o verbo que foi sorteado e completar a frase. Depois devem escrever a mesma frase passando o verbo para o passado. Vence quem acertar mais frases. Realizar o registro escrito.

Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) ou um dos seus pares realiza a leitura em conjunto das frases. O(a) aluno(a) deverá circular a palavra que representa o verbo. Em seguida ele escreve o verbo no passado.

MATEMÁTICA – 1º ANO

HABILIDADE - EF01M09 - Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como, cor, forma e medida.

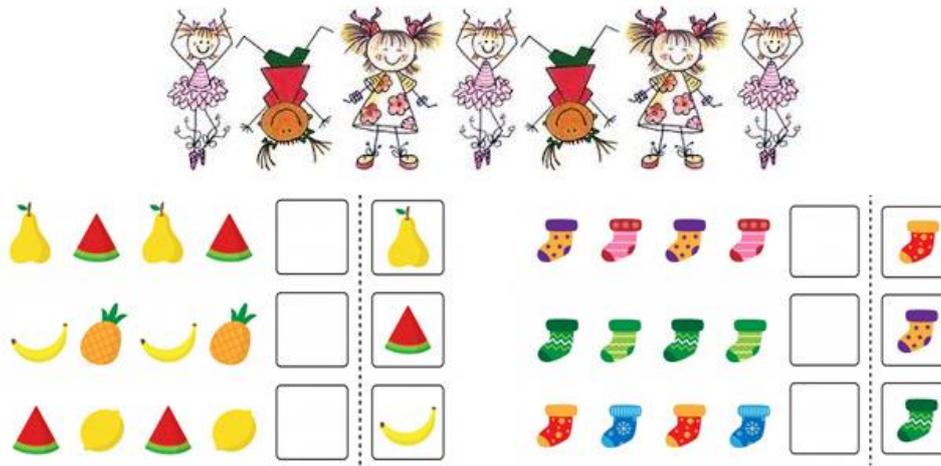
CONTEÚDO - Padrão, Regularidade.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia explicando as noções de sequência e padrão e expõe na sala alguns exemplos, indagando a turma até descobrirem como foi formada a sequência. Ele pode trabalhar com vários exemplos, de modo que todos entendam como as sequências e padrões estão sendo formados. Após esse momento, realizar o registro escrito.

FIGURA 25 – Formação de sequência

1. DESCUBRA A SEQUENCIA E COLE A IMAGEM CORRETA.



Fonte: imagens coletadas na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020.

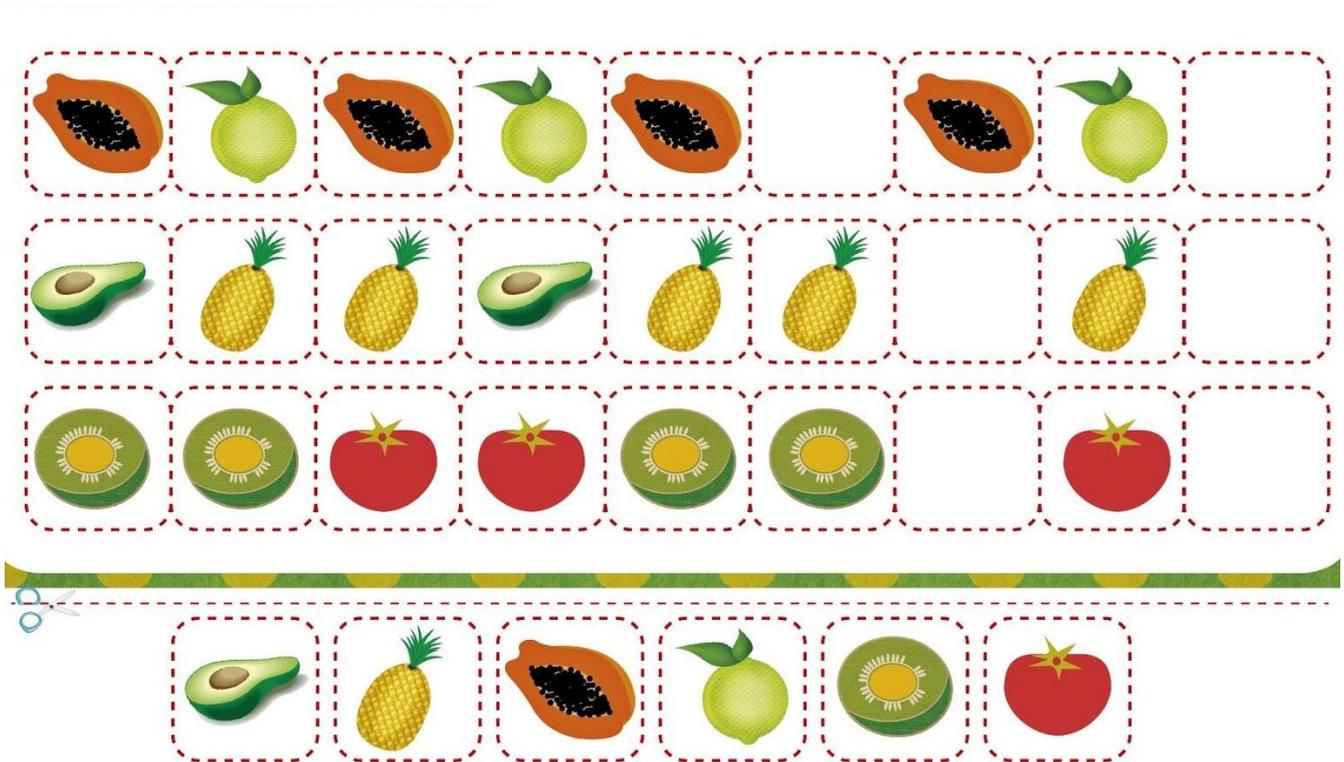
Deficiência Intelectual Leve/Moderada/Grave

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) faz a leitura e a explicação individual, ajudando-o a entender como a sequência foi formada. Assim que perceber que o(a) aluno(a) conseguiu entender, entregar as imagens avulsas e pedir para encaixar na sequência adequada.

Exemplo – DI leve, moderada, grave

1. OBSERVE A SEQUÊNCIA ABAIXO E ENCAIXE AS IMAGENS ADEQUADAMENTE.

FIGURA 26 – Formação de sequência



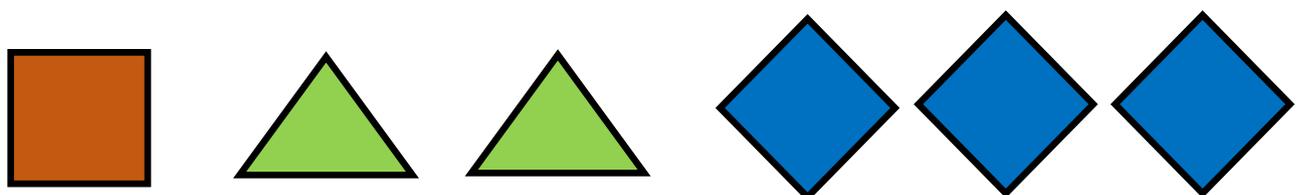
Fonte: imagem coletada na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020.

Deficiência intelectual leve/moderada/grave

O(a) professor(a) poderá organizar essa atividade em duplas ou trios. O(a) aluno(a) recebe um envelope com as figuras geométricas e organiza sua sequência. Depois, todos os trabalhos ficarão expostos na parede da sala.

1. COM AS FIGURAS ORGANIZE UMA SEQUÊNCIA.

FIGURA 27 - Figuras geométricas



Fonte: Elaboração própria, 2020.

MATEMÁTICA – 1º ANO

HABILIDADE - EF01M01 - Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas.

CONTEÚDO - Contagem de 0 a 10.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) expõe os numerais de 0 a 10 trazendo sua representação com quantidades concretas (tampinhas, palitos ou outro objeto). Essa atividade pode ser realizada em duplas, solicitar que os(as) aluno(as) agrupem os objetos para formarem a quantidade solicitada pelo(a) professor(a) (mostrar uma ficha com o número 3 os(as) alunos(as) organizam os objetos para demonstrarem essa quantidade) realizar várias vezes essa solicitação. Percebendo que os(as) alunos(as) compreenderam a relação de quantidade realizar o registro escrito.

FIGURA 28 – Imagens diversas



Fonte: Material da pesquisadora, 2020.

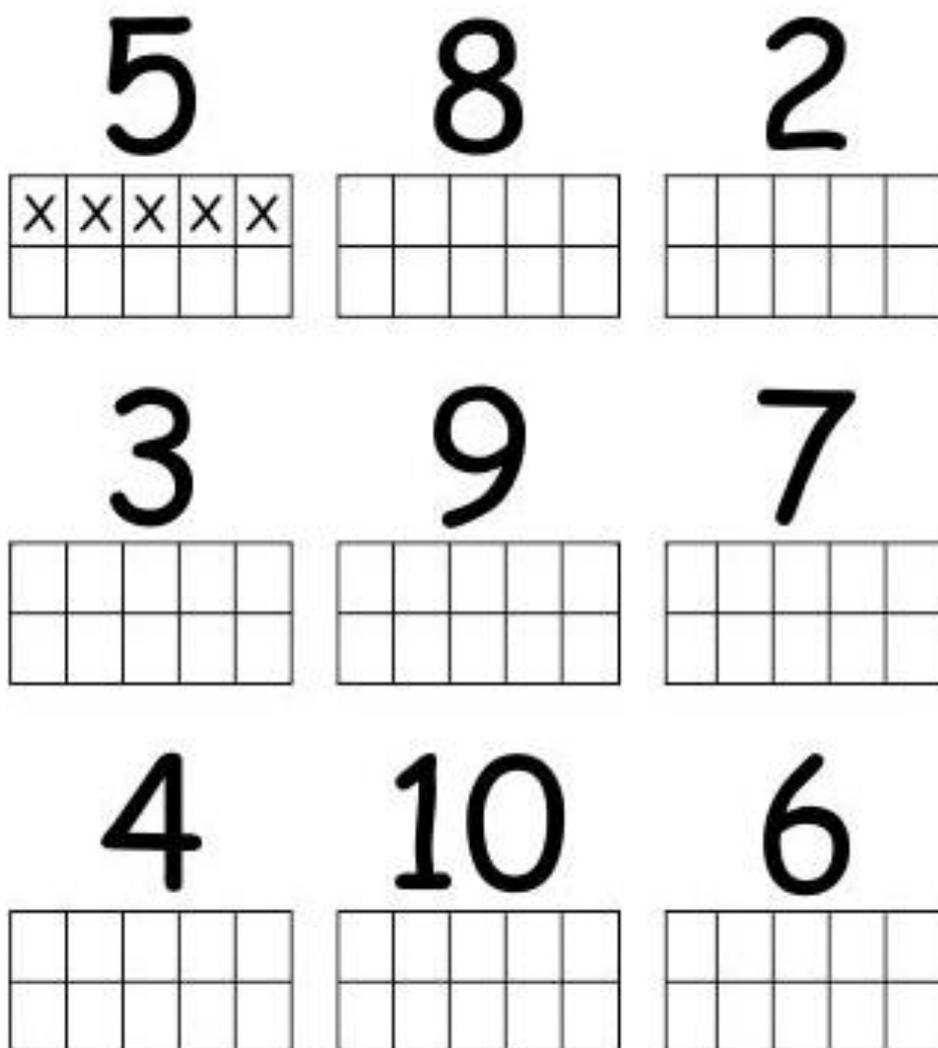
Deficiência Intelectual Leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e a explicação. Solicitar ao aluno(a) que pinte os quadros que representam a quantidade do número em destaque. Se o(a) aluno(a) apresentar dificuldade, o(a) professor(a) pode realizar a atividade com o material concreto, novamente.

Exemplo – DI leve

1. REALIZE A LEITURA DOS NÚMEROS E PINTE OS QUADRINHOS DE ACORDO COM A QUANTIDADE.

FIGURA 29 – Números e quantidades



Fonte: imagens coletadas na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020.

Deficiência Intelectual Moderada

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e a explicação. Solicitar que pinte os quadros que representam a quantidade do número em destaque. O(A) professor(a) pode realizar a atividade com o material concreto.

1. REALIZE A LEITURA DOS NÚMEROS COM O AUXÍLIO DO(A) PROFESSOR(A) E RELACIONE O NUMERAL À QUANTIDADE CORRESPONDENTE.

FIGURA 30 – Números e quantidades

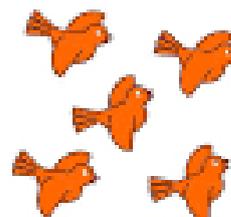
5



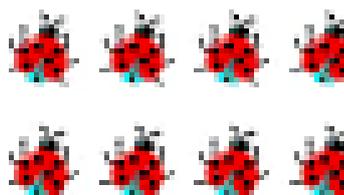
3



8



4



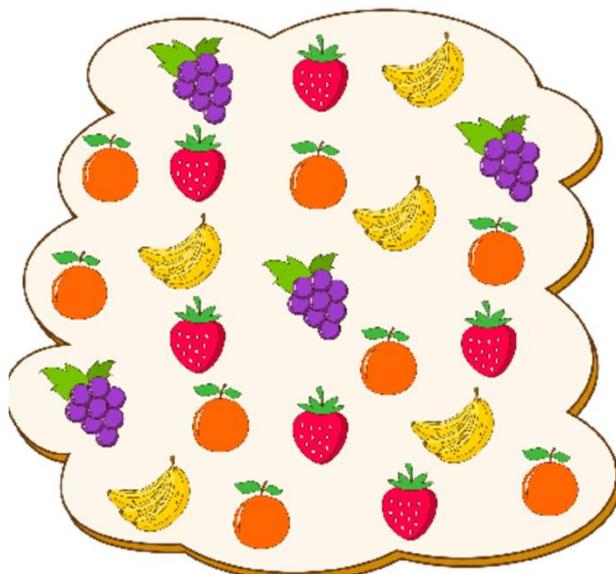
Fonte: Coleção Sucesso, Educação Infantil, 2018.

Deficiência Intelectual Grave

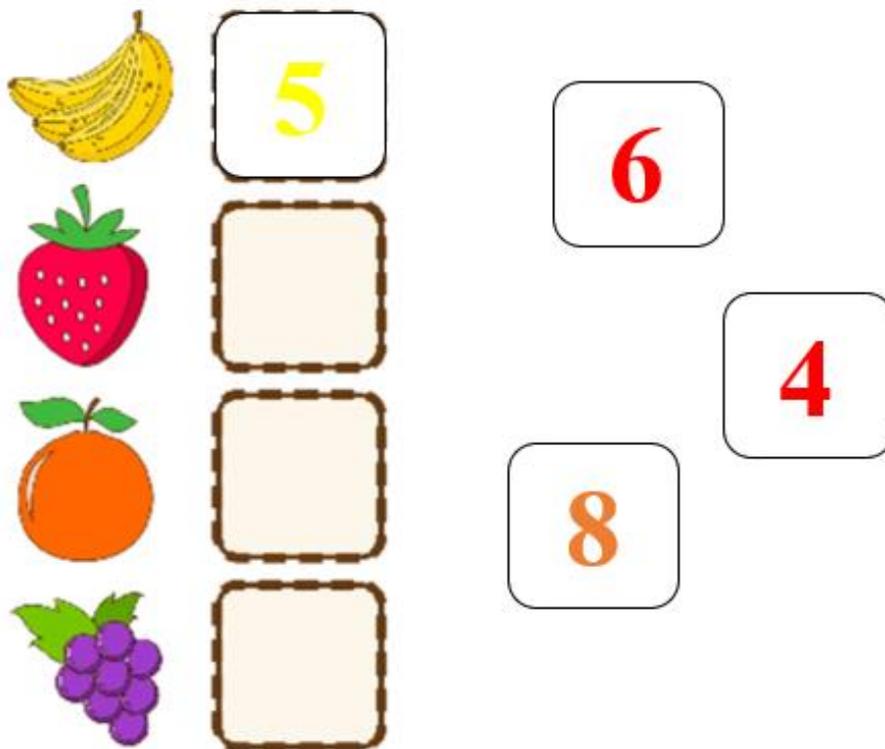
O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e a explicação. Solicitar ao(à) aluno(a) que relacione os números de acordo com a quantidade que aparece no quadro, levando em consideração as cores das frutas e dos números.

1. COM AJUDA DO(A) PROFESSOR(A), REALIZE A CONTAGEM DAS FRUTAS DA FIGURA 31 E ESCREVA A QUANTIDADE CORRESPONDENTE.

FIGURA 31 – Frutas diversas e números



Fonte: Coleção Sucesso, Educação Infantil, 2018.



Fonte: Atividade adaptada pela autora.

MATEMÁTICA – 2º ANO

HABILIDADE - EF02M03 - Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por estimativa e/ou por correspondência, para indicar “tem mais” ou “tem a mesma quantidade” e, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.

CONTEÚDO - Estimativa de quantidade.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia dividindo a turma em grupos. Cada grupo recebe duas quantidades diferentes de tampinhas para que possam identificar a quantidade de cada grupo de tampinhas. O(a) professor(a) repete a atividade e, a cada solicitação, vai aumentando a quantidade das tampinhas e questiona como cada grupo encontrou a resposta. Mostrar para a turma a imagem da sala do cinema e realizar alguns questionamentos (A sala está cheia? Se chegar mais 3 crianças, elas poderão entrar no cinema? Terá lugar para elas? Por que vocês acham isso?), de forma que a turma compreenda o conceito de estimativa de quantidade. Concluir com o registro escrito.

FIGURA 31 - Estimativa de quantidade

Sugestão de atividade de matemática 3º ano – turma toda.



Fonte: Imagem das tampinhas, disponível em: <https://plasticovirtual.com.br/tampinhas-plasticas-de-garrafas-serao-coletadas-durante-fispal-tecnologia-2017-para-fins-de-educacao-ambiental/>.

Crianças no cinema, disponível em:

https://depositphotos.com/subscribe/billing.html?asxh=1&Tb3Y3bs42=82ffa73ccVKk10LW20nUws65Nzc1Ny0nLVPr&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=NotificationBars_offer_march_100_usd&utm_term=body&utm_content=all, 2020.

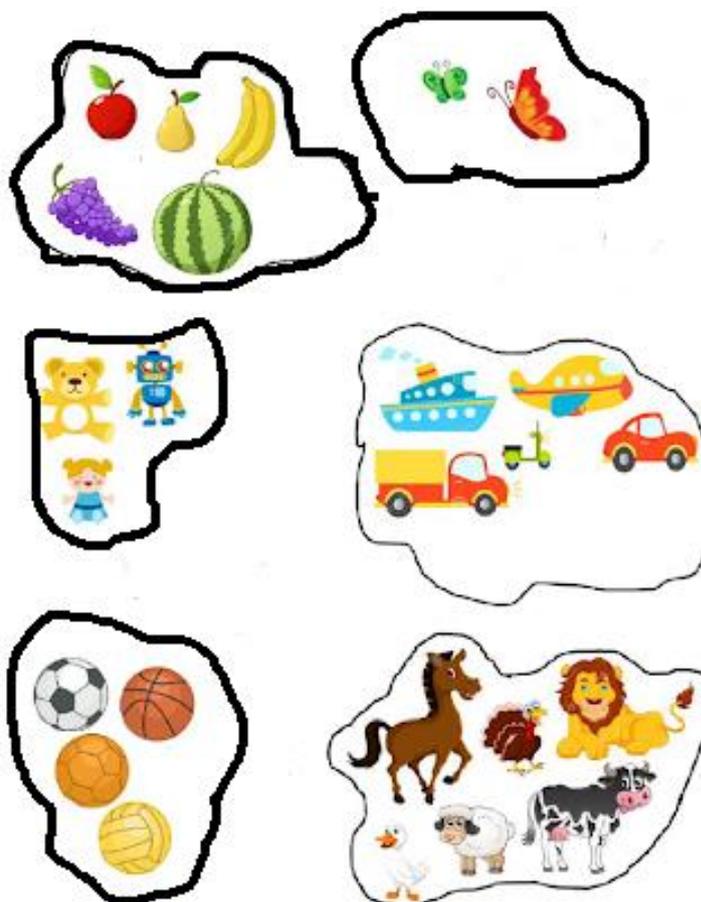
Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) deve realizar a leitura. O(a) aluno(a) conta os elementos de cada conjunto e pinta o que apresenta maior quantidade, sempre com a supervisão do(a) professor(a).

Exemplo – DI leve

1. OBSERVE OS CONJUNTOS E PINTE O QUE APRESENTA MAIS QUANTIDADE.

FIGURA 32 – Conjuntos



Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?sref=pi>, 2020.

Deficiência Intelectual Moderada

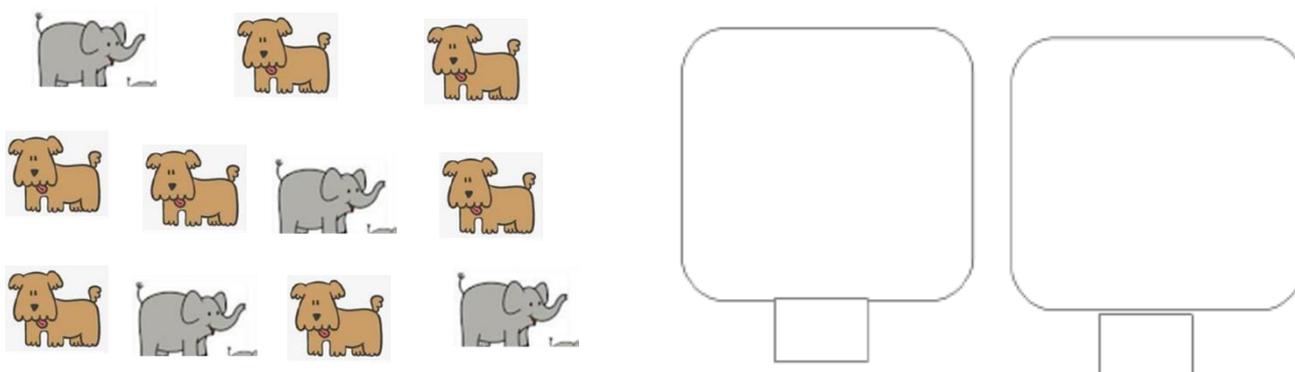
O(a) aluno(a) recebe várias imagens ou objetos e o(a) professor(a) solicita que ele separe as imagens iguais. Depois, o(a) professor(a) solicita que organize e sinalize qual apresenta maior quantidade. Finalizando, o(a) professor(a) orienta a colagem no espaço reservado e assinala o quadro que representa a maior quantidade.

VOCÊ RECEBEU ALGUMAS IMAGENS. SEPRE AS IGUAIS E ORGANIZE-AS UMA PERTO DA OUTRA. QUAL TEM A MAIOR QUANTIDADE?

FIGURA 33 – Cães e elefantes.

1 – SEPRE AS IMAGENS QUE SÃO IGUAIS.

2 – AGORA COLE AS IMAGENS NOS ESPAÇOS ABAIXO.



Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?spref=pi>, 2020.

Deficiência intelectual grave

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o professor realiza a sua leitura e explica. O(a) aluno(a) faz as tentativas sozinho de contagem e, em seguida, o(a) professor(a) orienta a contagem até o(a) aluno(a) perceber que conjunto apresenta maior quantidade. O(a) professor(a) pode utilizar o material de apoio para ajudar o aluno no entendimento das quantidades.

FIGURA 34 – Conjuntos

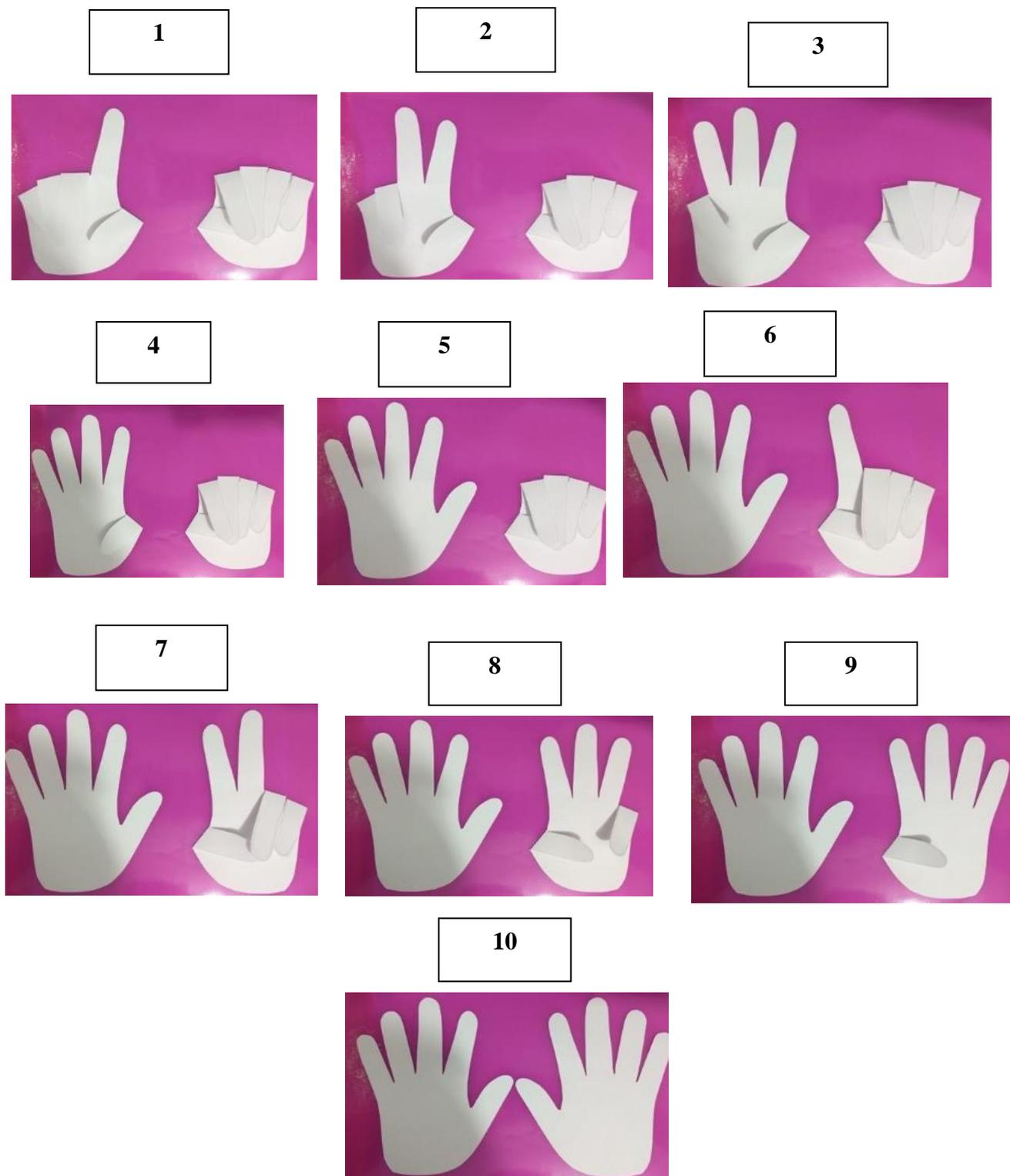
1 – CONTE AS IMAGENS DE CADA CONJUNTE E MARQUE O QUE TEM MAIS.



Fonte: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/trabalhando-com-conjuntos.html?sref=pi>, 2020.

MATERIAL DE APOIO

FIGURA 35 – Mãozinhas e quantidades



Fonte: Elaborado pela autora.

MATEMÁTICA – 2º ANO

HABILIDADE - EF02M05 - Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.

CONTEÚDO - Adição e subtração.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia a atividade, trabalhando com a turma a adição e mostrando que tal operação está relacionada à ideia de acrescentar. Trabalhar essa definição na prática. O(a) professor(a) pode trazer para a aula vários objetos e agrupá-los de forma que os(as) alunos(as) entendam a ideia de adição. “Tenho três bolas aqui na mesa e vou juntar com esses 2 carrinhos. Quantos brinquedos eu tenho em cima da mesa?” Realizar várias indagações com a participação da turma. Ao perceber que começaram a entender a ideia da adição, passar para o registro escrito.

FIGURA 36 – Bolas e carrinhos



Fonte: Coleção Sucesso, Educação Infantil, 2018.

Deficiência intelectual leve

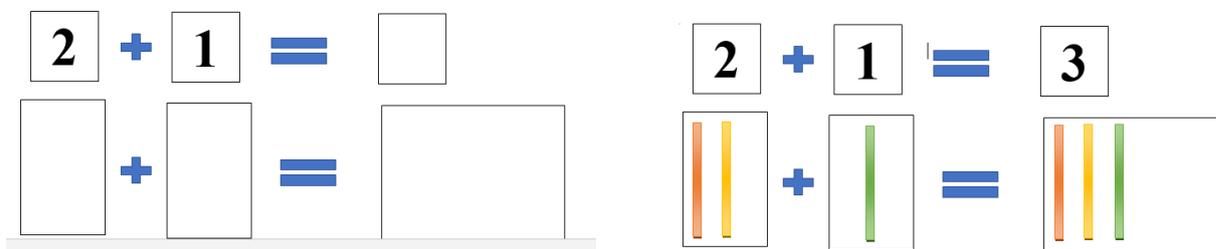
O(a) aluno(a) recebe a atividade junto com o material manipulável para auxiliar na resolução das adições.

Deficiência intelectual moderada:

O(a) aluno(a) recebe a atividade junto com o material manipulável para auxiliar na resolução das adições, com o qual poderá observar o agrupamento dos palitos e seus respectivos números.

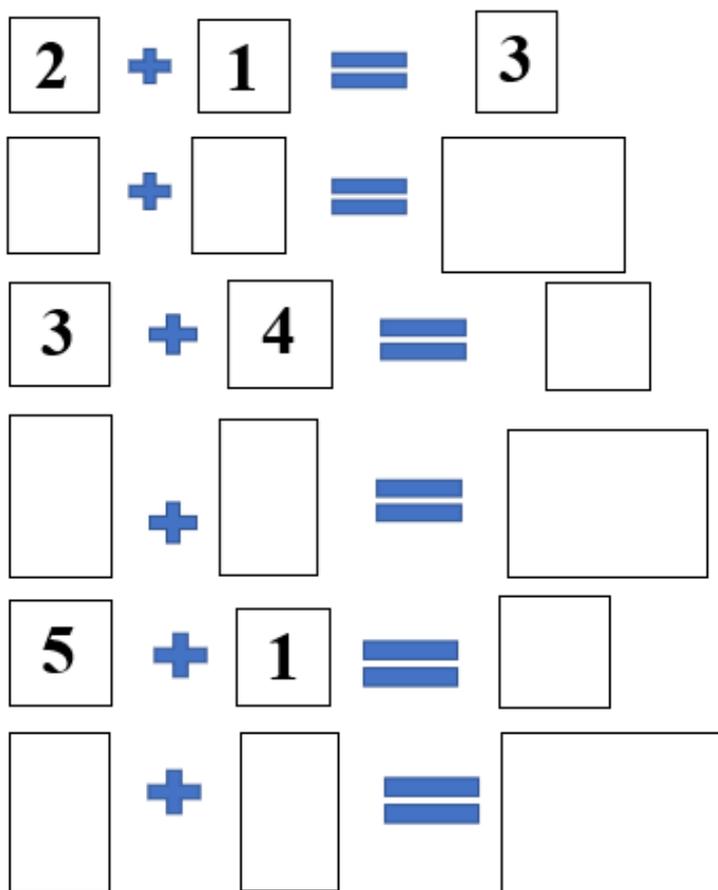
FIGURA 37 – Adição e material de apoio. (Exemplo da realização da atividade).

1. OBSERVE AS ADIÇÕES A SEGUIR E, COM O AUXÍLIO OS PALITOS RESOLVA CORRETAMENTE.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

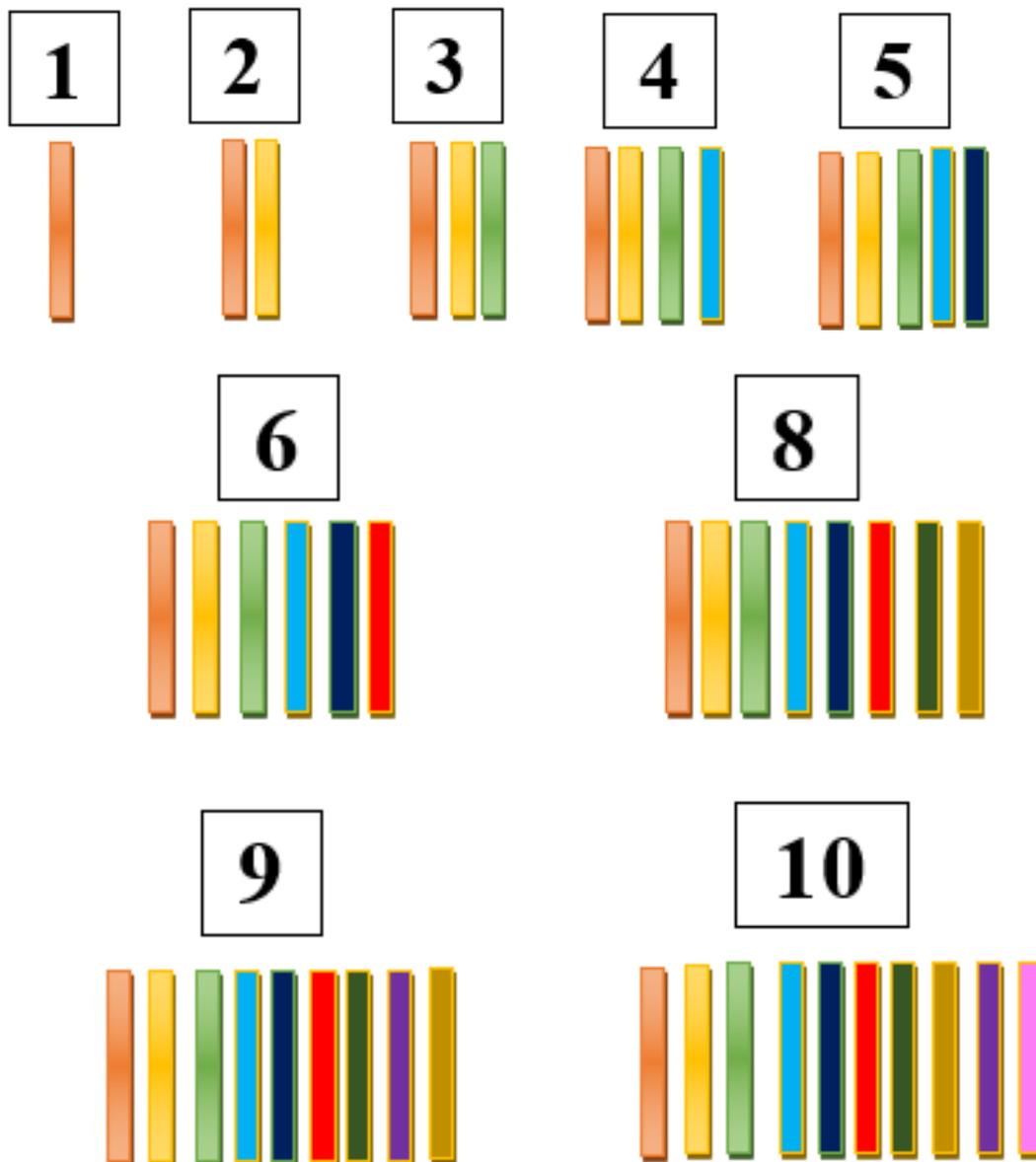
1. OBSERVE AS ADIÇÕES A SEGUIR E, COM O AUXÍLIO DOS PALITOS, RESOLVA-AS ADEQUADAMENTE.



Fonte: elaborada pela autora.

MATERIAL DE APOIO

FIGURA 38 – Adição e material de apoio



Fonte: elaborado pela autora.

Deficiência intelectual grave

O(a) aluno(a) recebe a atividade que será lida e orientada pelo(a) professor(a). Com o material manipulável para auxiliar na resolução das adições, com ele poderá observar os números sendo

representados pelos dedos das mãos. Receberá as fichas com números para encaixá-los nos lugares correspondentes durante a resolução da atividade.

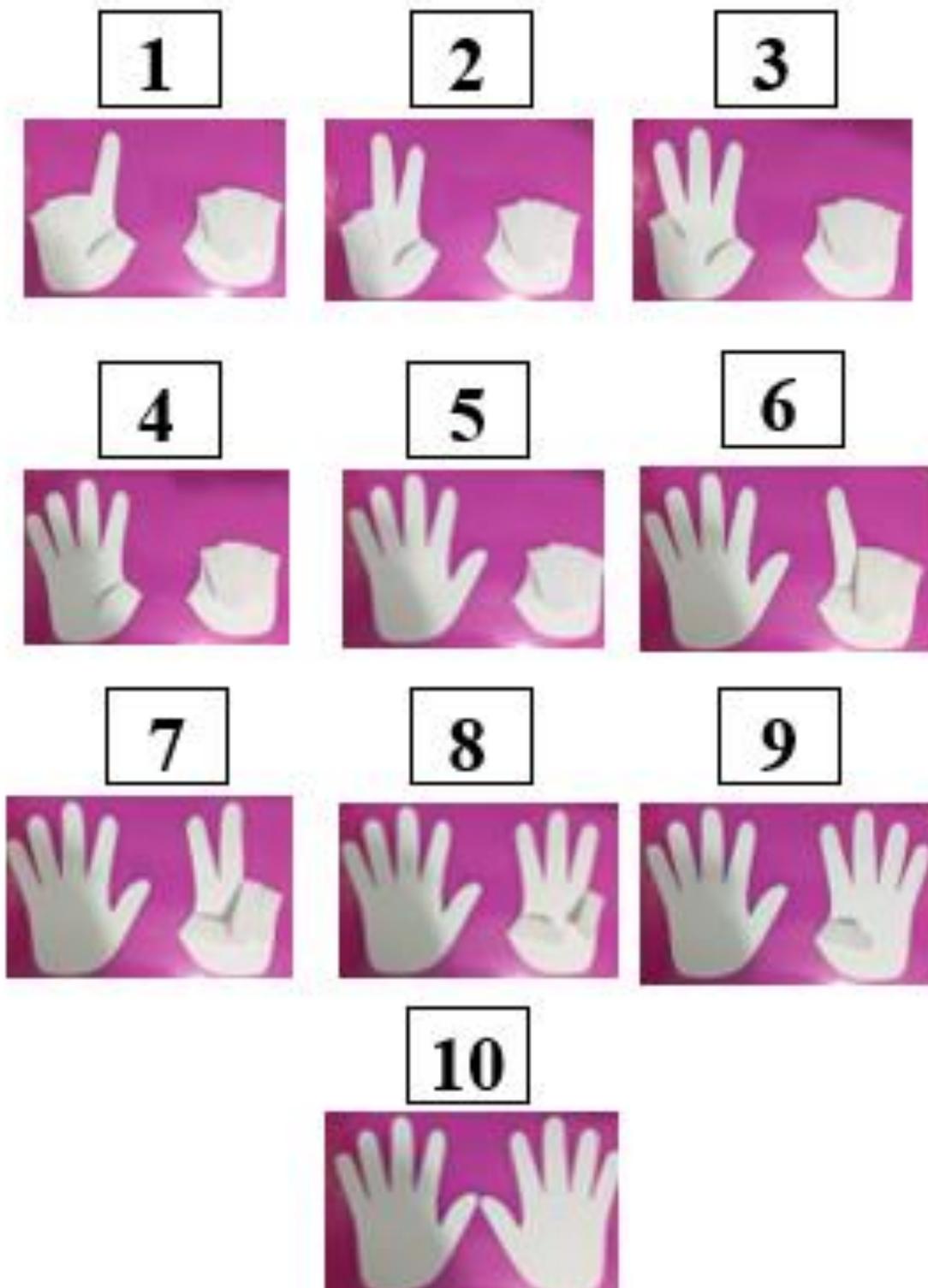
1. OBSERVE AS ADIÇÕES A SEGUIR E, COM O AUXÍLIO DO MATERIAL DE APOIO, RESOLVA ADEQUADAMENTE.

				
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
				
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
				
<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

Fonte: elaborado pela autora.

MATERIAL DE APOIO QUE AUXILIARÁ O ALUNO NA COMPARAÇÃO DA QUANTIDADE COM OS NÚMEROS.



Fonte: elaborado pela autora.

MATEMÁTICA – 3º ANO

HABILIDADE - EF03MA06 - Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo.

CONTEÚDO - Problemas de adição.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia trabalhando os conceitos de adição, de forma que os(as) alunos(as) retomem os conteúdos. Pode trazer para a sala de aula situações problemas para serem resolvidas em conjunto com os(as) alunos(as), sempre instigando a participação de todos, de forma que compreendam e os significados da adição e subtração. Concluindo esse momento de explanação, realizar o registro escrito. Exemplo:

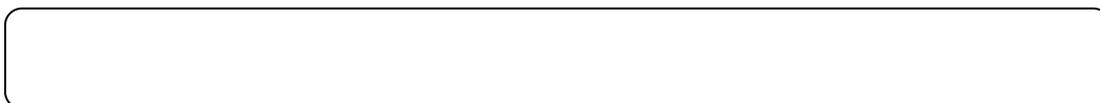


FIGURA 38 – CHOCOLATE



Fonte: Atividade elaborada pela autora, 2020.

Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade e a professora realiza a leitura. O(a) aluno(a) poderá utilizar a tabela com os números e suas respectivas quantidades e, se necessário, utilizar material concreto para contagem.

Deficiência intelectual moderada

O(a) aluno(a) receberá a atividade e o(a) professor(a) fará a mediação, lendo e explicando. O(a) professor(a) ajuda o(a) aluno(a) na compreensão e resolução oral, depois orienta na resolução do registro.

Deficiência intelectual grave

O(a) professor(a) realiza a leitura da atividade orientando na resolução oral. Depois, o(a) aluno(a) é orientado o registro da atividade. Os problemas devem contemplar os números e suas respectivas quantidades, para que o(a) aluno(a) faça a correspondência. Os números podem estar registrados com cores idênticas, como demonstrado no exemplo.

Exemplo – DI leve:

1. LEIA OS PROBLEMAS ABAIXO E RESPONDA.

CARLOS GANHOU UMA CAIXA DE BOMBOM, ELA TEM 7 CHOCOLATES AMARGOS E 9 CHOCOLATES BRANCOS. QUANTOS CHOCOLATES HÁ NA CAIXA?



MARIA COMPROU 10 GIBIS PARA LER. GANHOU MAIS 2 GIBIS. QUANTOS GIBIS MARIA TEM AGORA?



FORAM VISTAS 5 BORBOLETAS GRANDES E 3 BORBOLETAS PEQUENAS EM UM JARDIM. QUANTAS BORBOLETAS TINHAM AO TODO NO JARDIM?



Exemplo – DI moderado:

1. LEIA OS PROBLEMAS ABAIXO E ASSINALE A RESPOSTA CORRETA.

CARLOS GANHOU UMA CAIXA DE BOMBOM, ELA TEM 7 CHOCOLATES AMARGOS E 1 CHOCOLATES BRANCOS. QUANTOS CHOCOLATES HÁ NA CAIXA?



1

7

8

6

5

MARIA COMPROU 10 GIBIS PARA LER. GANHOU MAIS 2 GIBIS. QUANTOS GIBIS MARIA TEM AGORA?



10

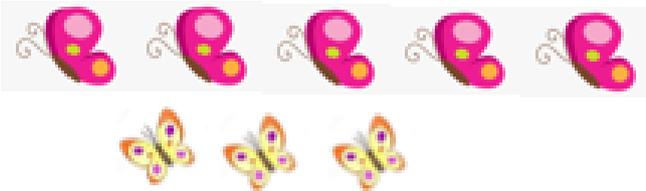
2

11

8

12

FORAM VISTAS 5 BORBOLETAS GRANDES E 3 BORBOLETAS PEQUENAS EM UM JARDIM. QUANTAS BORBOLETAS TINHAM AO TODO NO JARDIM?



5

3

5

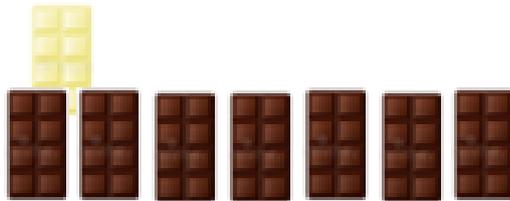
8

10

Exemplo – DI moderado:

1. LEIA OS PROBLEMAS ABAIXO E MARQUE A RESPOSTA CORRETA.

CARLOS GANHOU UMA CAIXA DE BOMBOM, ELA TEM 7 CHOCOLATES AMARGOS E 1 CHOCOLATES BRANCOS. QUANTOS CHOCOLATES HÁ NA CAIXA?



1

7

8

7

4

2

MARIA COMPROU 10 GIBIS PARA LER. GANHOU MAIS 2 GIBIS. QUANTOS GIBIS MARIA TEM AGORA?



10

2

6

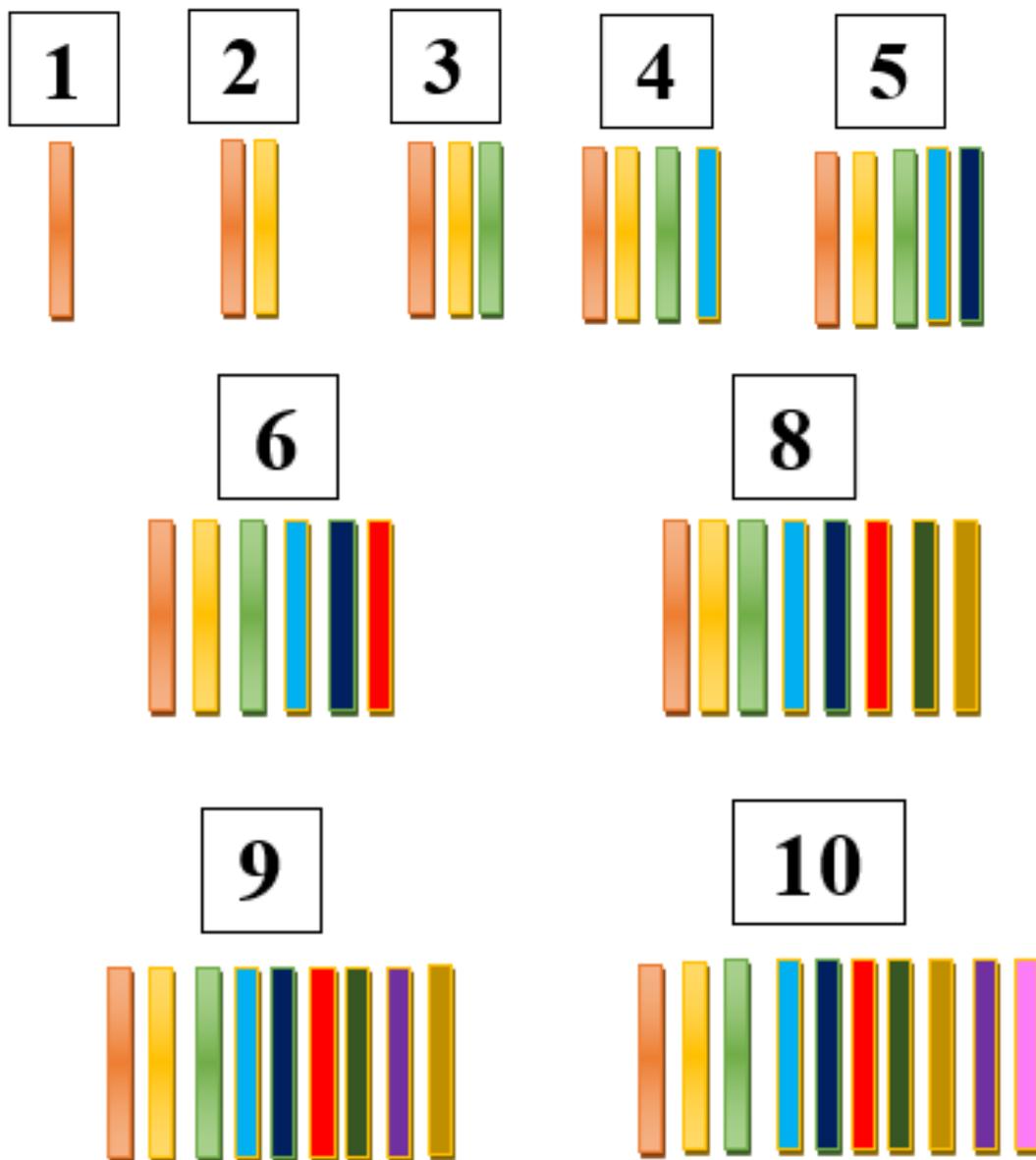
12

3

1

Fonte: imagens coletadas na página do *Pinterest*, rede social de compartilhamento de fotos, 2020. Atividades elaboradas pela autora.

MATERIAL DE APOIO PARA AUXILIAR O ALUNO NA COMPARAÇÃO DAS QUANTIDADES E NÚMEROS.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

MATEMÁTICA – 3º ANO

HABILIDADE - EF03MA15 - Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo) em relação a seus lados e vértices

CONTEÚDO - Figuras geométricas.

METODOLOGIA

Antes de iniciar essa atividade, recomenda-se que exponha na sala um cartaz com a representatividade das formas geométricas a serem estudadas. O(a) professor(a) leva para a aula vários materiais que podem representar as formas geométricas, mostra um objeto de cada vez e indaga sobre a forma que ela representa. Vai dando dicas até a turma acertar o nome da forma geométrica, ressaltando que podemos defini-la observando os lados e vértices. Repetir essa atividade várias vezes. Pode mostrar a figura geométrica e solicitar que eles peguem um objeto que represente tal figura. Exemplo: mostrar o retângulo para que os(as) aluno(a)s possam pegar o caderno, o livro, a agenda.

FIGURA 39 – Formas geométricas

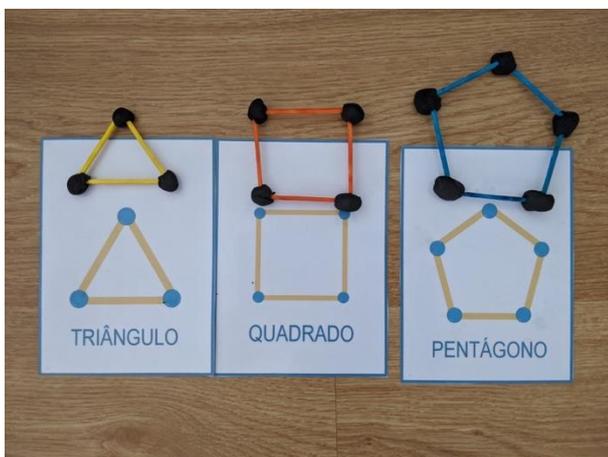


Fonte: Elaboração própria, 2020

Deficiência intelectual leve

O(a) aluno(a) recebe o material para realizar a atividade (palito de fósforo, massinha de modelar e a atividade impressa). O(a) professor(a) explica a atividade dando as orientações sobre como realizá-la. Essa atividade pode ser realizada em pares.

FIGURA 40 – Formas geométricas



Fonte: Elaboração própria, 2020

Deficiência intelectual moderada/grave

O(a) aluno(a) recebe o material para realizar a atividade (palito de picolé, massinha e a atividade impressa). O(a) professor(a) explica a atividade dando as orientações. Obs.: os palitos utilizados nessa atividade possuem velcro nas pontas para ajudar o aluno(a), pois assim o palito não ficará saindo do lugar.

FIGURA 41 - palito de sorvete



FIGURA 42 - palitos de sorvete e formas geométricas

OBSERVE AS FICHAS E MONTE AS FIGURAS GEOMETRICAS CORRETAMENTE.



TRIANGULO



RETANGULO



OUADRADO

Fonte: Elaborado pela autora.

MATEMÁTICA – 4º ANO

HABILIDADE - EF04MA02 - Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potência de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.

CONTEÚDO - Decomposição e composição de números naturais.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia a aula lembrando o quadro de ordens, faz demonstração da decomposição dos números usando o quadro de ordens. É recomendável que o(a) professor(a) confeccione com os(as) aluno(a)s(as) o ábaco, assim eles poderão manuseá-lo e realizar a atividade concretamente.

FIGURA 43 - Ábacos



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Deficiência Intelectual Leve

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e a orientação, lembrando junto com o(a) aluno(a) que cada círculo representa um número. Pode-se fazer junto com o(a) aluno(a) a representação por meio de desenho, antes do registro da atividade.

Deficiência Intelectual Moderada

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e a orientação, lembrando junto com o(a) aluno(a) que cada círculo representa um número. Depois, o(a) aluno(a) deve ligar os números para suas representações.

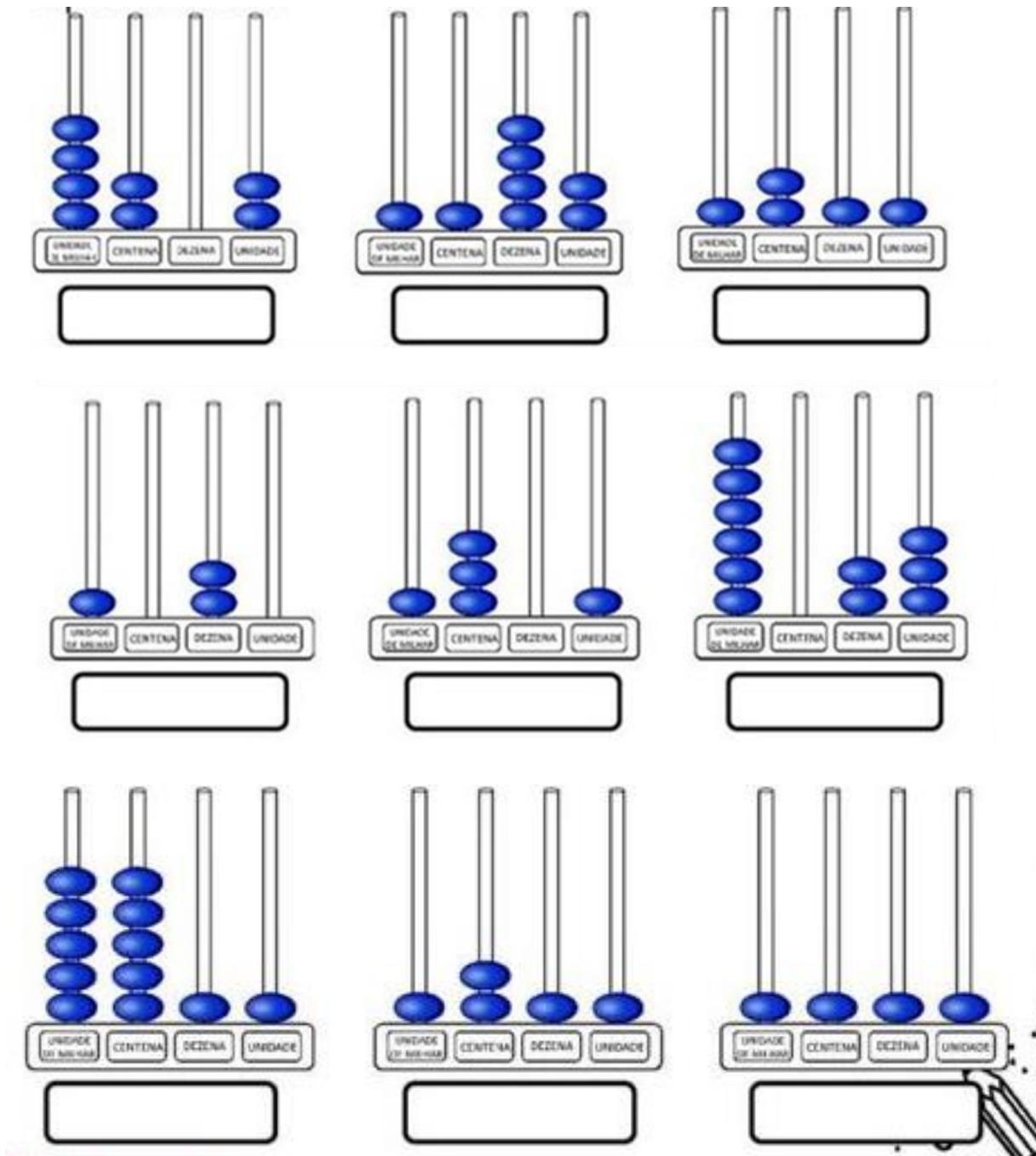
Deficiência Intelectual Grave

O(a) aluno(a) recebe a atividade e o(a) professor(a) realiza a leitura e explicando a atividade. Junto com o(a) professor(a), o(a) aluno(a) faz a tarefa, ligando as representações do ábaco a seu número correspondente. No final, o(a) professor(a) lê o número que o(a) aluno(a) conseguiu formar.

Exemplo – DI leve:

1. OBSERVE OS ÁBACOS E FORME OS NÚMEROS CORRETAMENTE.

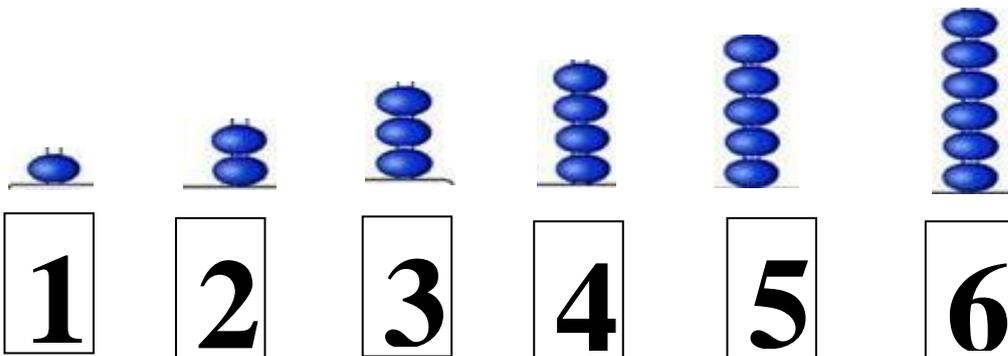
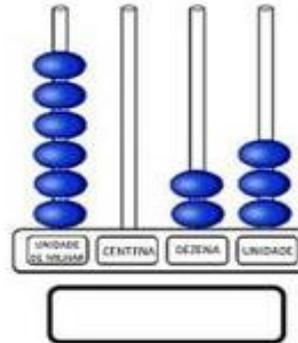
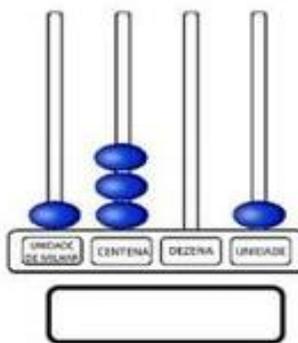
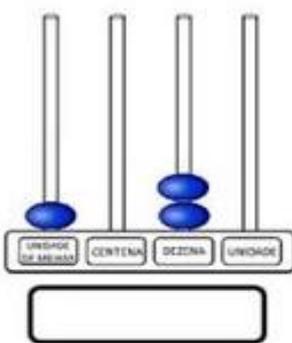
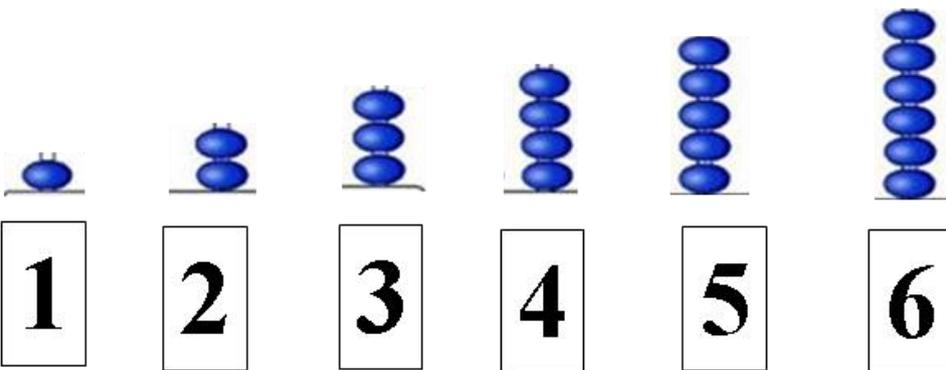
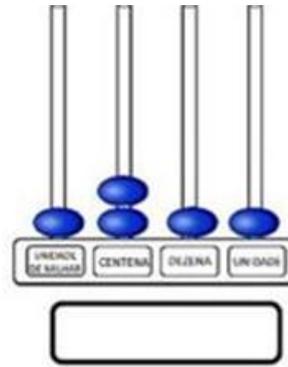
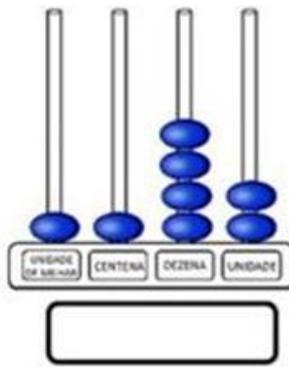
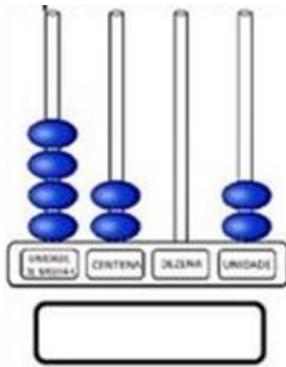
FIGURA 44 - Ábacos



Fonte: <https://amorensina.com.br/atividades-interpretacao-abaco-tabela/>, 2020.

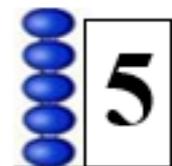
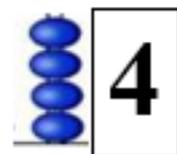
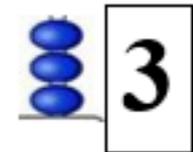
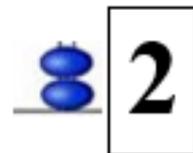
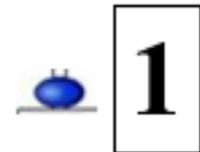
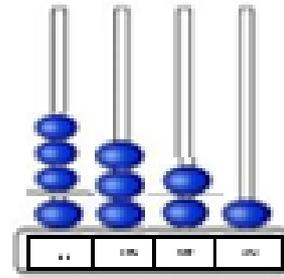
Exemplo – DI moderada:

1. OBSERVE OS ÁBACOS E FORME OS NÚMEROS CORRETAMENTE.



Exemplo – DI grave:

1. OBSERVE OS ÁBACOS E LIGUE OS NÚMEROS.



Fonte: <https://amorensina.com.br/atividades-interpretacao-abaco-tabela/>, 2020.

MATEMÁTICA – 5º ANO

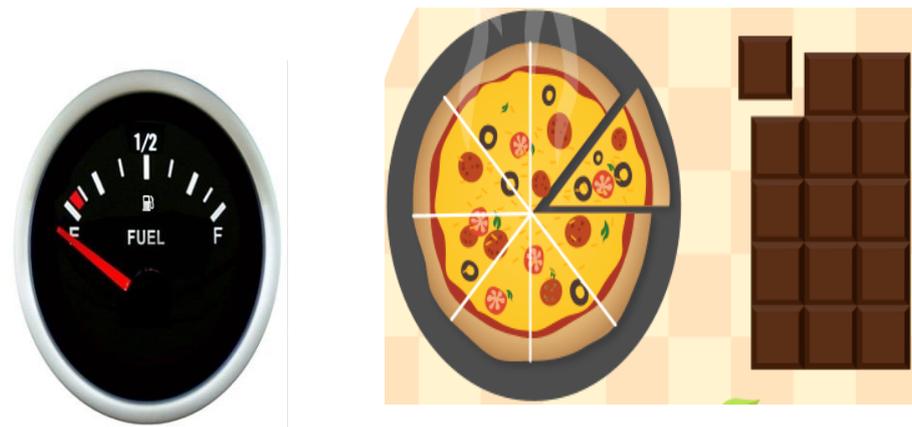
HABILIDADE - EF05MA03 - Identificar e representar frações, utilizando a reta numérica como recurso.

CONTEÚDO - Representação fracionária.

METODOLOGIA

O(a) professor(a) inicia a aula retomando o conteúdo sobre frações, lembrando que usamos esse conhecimento no nosso dia a dia. Exemplos: nas receitas, no marcador de combustível do carro, na divisão dos alimentos etc.

FIGURA 48 – Representações das frações

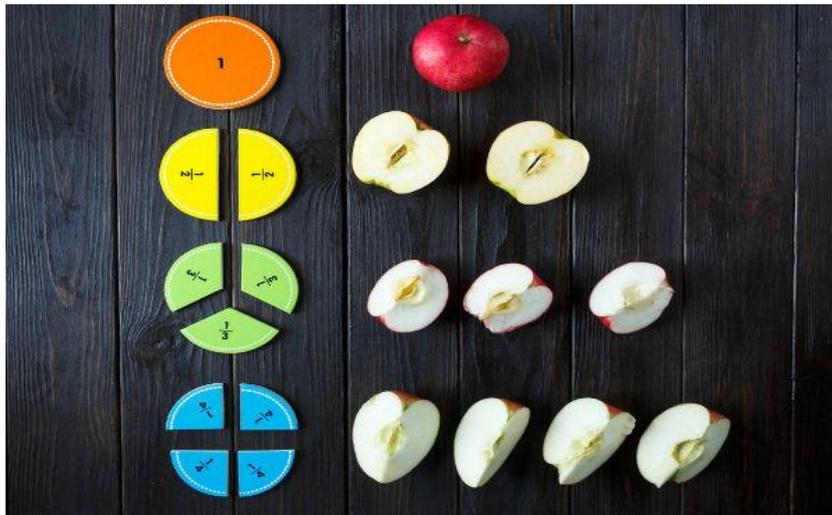


Fonte: <https://escolakids.uol.com.br/matematica/utilizando-fracoes.htm>, 2020.

Prosseguir com uma atividade prática, que pode ser realizada com toda a turma. O(a) professor(a) distribui pedaços de papel (pode ser já em círculo) para todos(as) os(as) alunos(as) e inicia a explicação. Com um círculo em mãos ou uma fruta (como a maçã), deve-se trabalhar o conceito de inteiro, depois, dividindo a fruta, o conceito de metade. Prosseguir com o conceito de um terço e finalizar com um quarto, explicando as questões de quem representa a maior parte e quem representa a menor parte.

Em seguida, todos os(as) aluno(as) fazem o registro no caderno. Eles devem colar as representações das divisões e escrever sua fração correspondente.

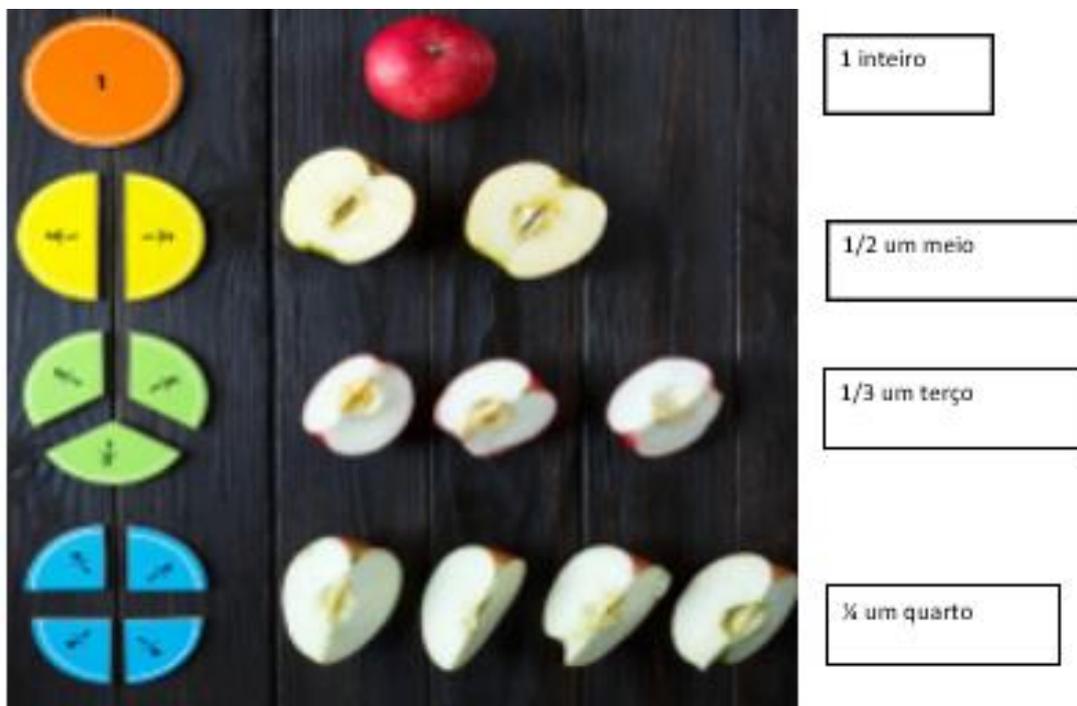
FIGURA 45 – Representações das frações



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/fracao.htm> , 2020.

Deficiência intelectual leve

Após realizar a explicação e a atividade coletiva o(a) professor(a) deve repetir os comandos para o aluno(a), orientando-o no registro. O(a) professor(a) deve sempre solicitar ao(à) aluno(a) que responda os questionamentos oralmente, buscando a maior compreensão do conteúdo abordado na aula.



Deficiência intelectual moderada/grave

Após realizar a explicação e a atividade coletiva, o(a) professor(a) deve repetir os comandos para o(a) aluno(a), orientando-o no registro. O(a) professor(a) deve sempre solicitar ao aluno(a) que responda os questionamentos oralmente, buscando a maior compreensão do conteúdo abordado na aula. Se possível, oferecer o material concreto para o aluno(a) e buscar trabalhar os primeiros conceitos de divisão fracionária (inteiro, um meio, um terço e um quarto).

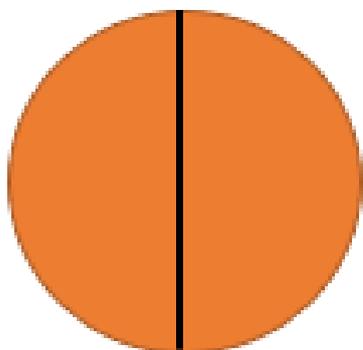
FIGURA 50 – Disco de frações



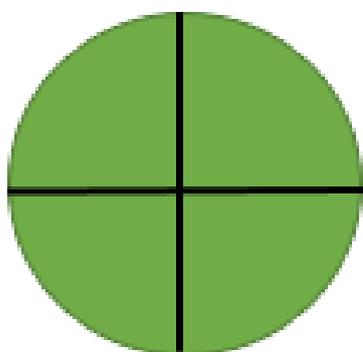
Fonte: <https://kitsegifts.com.br/disco-de-fracoes-ciabrink.html>, 2020.

1. OBSERVE AS DIVISÕES FRACIONÁRIAS E RELACIONE-AS CORRETAMENTE.

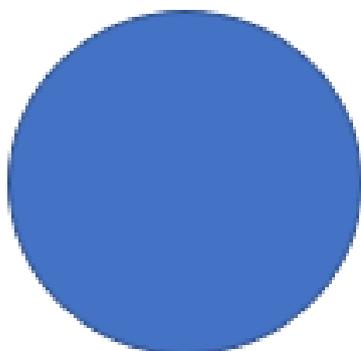
FIGURA 51 – Disco de frações



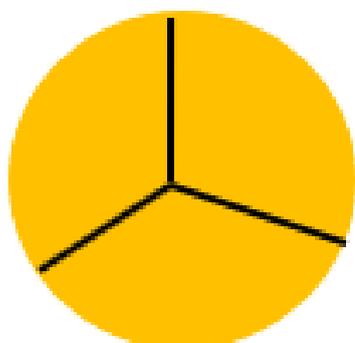
$\frac{1}{4}$ um quarto



1 inteiro



$\frac{1}{3}$ um terço



$\frac{1}{2}$ um meio

Fonte: Elaboração própria, 2020.

AVALIAÇÃO

O processo de avaliar está imerso no dia a dia da escola, fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, precisa ser contínuo. Trata-se de uma das etapas mais importantes e exige que o(a) professor(a) reflita sobre ele durante todo o desenvolvimento das atividades. A avaliação não deve ser considerada apenas pelas notas e conceitos, uma vez que vai muito além disso. Avaliar é um processo complexo e faz-se necessário durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao avaliar o(a) aluno(a) com deficiência, é importante que sejam observados seus avanços – cognitivo e motor –, a partir do momento que chegou na escola. Para realizar essa ação, a Política Nacional para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no capítulo VI, ressalta:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno(a) quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno(a) em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008, p. 12).

As atividades precisam ser pensadas com base nas especificidades dos alunos(as). Assim, a instituição escolar deve se adequar para receber todos os(as) aluno(as) e oferecer condições de ensino que os levem ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido, é fundamental que exista uma avaliação contínua e diversificada, levando em consideração os conhecimentos que o(a) aluno(a) já possui para que os objetivos em relação aos conteúdos possam ser traçados.

A avaliação pode ser realizada individualmente ou em grupo, utilizando diversos meios como: I) atividades orais, textuais ou pictóricas; II) entrevistas; III) análise de imagens; IV) portfólios, entre outros, permitindo a percepção das diferentes habilidades e do desenvolvimento dos(as) aluno(a)s.

Desse modo, a escola precisa considerar o que o(a) aluno(a) consegue fazer sozinho, com autonomia, e em consonância com o processo de mediação que lhe permite realizar as ações com auxílio, com suporte, pensando nas compensações necessárias para o enfrentamento de suas dificuldades. (VYGOTSKY, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da inclusão, no final da década de 1990, trouxe uma proposta pautada no direito de todos ao conhecimento, mediante a valorização e o respeito às diferenças, no intuito de efetivar a participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino, tornando, a cada ano, a sociedade mais inclusiva. Na escola, contudo, o processo de inclusão ainda é muito difícil, constituindo-se como um grande desafio para os(as) professores(as), uma vez que a inclusão escolar gera a necessidade de se desenvolver novas habilidades e competências nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

Pensando nesse profissional que está todos os dias planejando e buscando desenvolver, da melhor forma possível, seu trabalho, pensamos estas orientações. Nele, o(a) professor(a) poderá encontrar sugestões de atividades que foram desenvolvidas para serem desenvolvidas com os(as) alunos(as) com deficiência intelectual em seus níveis leve, moderado e grave.

Almejamos que essas orientações possam oferecer uma contribuição, tanto para a escola, *lócus* da pesquisa, como para outros contextos educacionais. Esperamos que esse trabalho seja um auxílio para a realização de uma prática pedagógica que atenda a todos os(as) alunos(as), respeitando suas singularidades.

REFERÊNCIAS

AAIDD - Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.
Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11. ed. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Madrid: Editorial Alianza, 2011.
Disponível em: <http://www.aamr.org>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NORTE-AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatística de transtornos mentais - DSM-IV.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf
Acesso em: 17 nov. de 2019.

BRASIL. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/decreto/d6571.htm.
Acesso em: 14 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PINTEREST. **Pinterest,** 2010. Rede social de compartilhamento de fotos.
Disponível em: <https://br.pinterest.com>

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.