

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

ADRIANA LIGIA MISKALO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Paranaguá, PR
2022

ADRIANA LIGIA MISKALO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESENHO UNIVERSAL PARA
A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Roseneide Maria Batista Cirino
Coorientadora: Dra. Denise Maria Vaz Romano
França

Paranaguá, PR
2022

M678e	Miskalo, Adriana Ligia Educação Escolar Inclusiva: Práticas pedagógicas e o Desenho Universal para a aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual / Adriana Ligia Miskalo. Paranaguá, 2022. 145 f. + Produto educacional Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Orientadora: Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino. Coorientadora: Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França. 1. Incapacidade intelectual. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. França, Denise Maria Vaz Romano. III. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Título: Práticas pedagógicas inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual. CDD 371.92 23. ed.
-------	--



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**



TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA LIGIA MISKALO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A
APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Membros da Banca:

Profª. Drª. Roseneide Maria Batista Cirino (Presidente)

Profª. Drª. Denise Maria Vaz Romano França (Coorientadora)

Profª. Drª. Elsa Midori Shimazaki (UNOESTE/SP)

Profª. Drª. Vera Lucia Martiniak (UEPG/PONTA GROSSA)

Paranaguá, 21 de outubro de 2022.

Dedico esta pesquisa aos professores da rede pública de educação, especialmente àqueles que contribuíram com esta pesquisa e que bravamente buscam meios para superar as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica, demonstrando que a educação inclusiva é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a *Deus*, por me sustentar durante esse período em que me dediquei ao Mestrado. Um tempo de tantas mudanças e acontecimentos, mas, pela sua Graça, posso concluir este ciclo, pois “Aquele que te guarda não dorme” (Salmo 121:3).

À *Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino*, minha orientadora, que a mim dedicou seu tempo, suas experiências e orientações que possibilitaram a construção desta pesquisa.

À *Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França*, minha coorientadora, por toda atenção dedicada. Suas palavras fizeram toda diferença!

Aos Professores e Professoras constituintes da Banca de Qualificação: *Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, Prof. Dr. Khaled Omar Mohamed El Tassa, Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak e Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross*. Vocês foram essenciais para a aprimoração desta dissertação.

Aos *professores, equipe pedagógica e diretiva* do colégio em que trabalho. Vocês contribuíram para esta pesquisa compreendendo nossa prática, a fim de que possamos juntos superar as dificuldades encontradas no dia a dia.

Aos *colegas do Profei*, que ainda não conheço pessoalmente, mas que vivemos intensamente esses dois anos. Especialmente à *Mariliz Cristine Rosalin* e à *Janete Primon*, aqui uma palavra que muito nos representa: “Gratidão”. Espero que logo possamos nos abraçar e sorrir por vencermos esta fase juntas.

Às *minhas amigas do Ubuntu*. Obrigada pelas palavras, pela força, pelo abraço, pelo sorriso, pelo café com bolo, que foram o refúgio sempre que eu precisei.

Aos *meus amigos e amigas, família e namorado*, que souberam respeitar as minhas ausências.

E especialmente a você, *minha filha Gaby*, que neste período estive tão perto, mas muitas vezes não pude te dar a atenção que precisava, e mesmo assim você me esperou. É por você que sempre busco melhorar!

Estou feliz e grata. Lutei, perseverei e não desisti. Encerro este ciclo mais forte, mais humana e, apesar de tantas dificuldades, amando ainda mais a profissão que escolhi.

Entendo a responsabilidade que tenho diante daqueles que mais precisam de mim, aqueles alunos que ainda são excluídos, pois sei que eles precisam aprender que são capazes! E é com grande sorriso que digo a todos: Muito Obrigada!

“[...] esses alunos não vão à escola para “tratarem” de suas deficiências, eles vão para a escola para aprender e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, como qualquer outro aluno” (OLIVEIRA, 2007, p. 98).

RESUMO

MISKALO, Adriana Ligia. **Educação Escolar Inclusiva: Práticas Pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de Educandos com Deficiência Intelectual**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Campus Unespar, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

Esta pesquisa permeia a problemática das inquietações que há entre os professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental diante do desafio de atender os educandos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em específico aqueles com Deficiência Intelectual (DI). O estudo teve como objetivo compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente. Para isso, a base deste estudo é teórica e empírica, pautada na Teoria Histórico-Cultural, além de autores que discorrem sobre a DI, formação de professores e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta tese baseia-se na pesquisa bibliográfica com estudos do tipo exploratório e descritivo. A abordagem de análise é qualitativa, organizada com base na Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006). O campo da pesquisa é um colégio da rede estadual de ensino de uma cidade do estado do Paraná. Os participantes são dez professores que lecionam os componentes curriculares no sexto ano do Ensino Fundamental. O instrumento de coleta de dados (ICD) foi composto por um roteiro de entrevista semiestruturada contendo quatorze questões. Como produto educacional foi organizado um *e-book* autoformativo e colaborativo composto por unidades relacionadas às temáticas discutidas nesta pesquisa e com planos de aula pautados nos Princípios do DUA, a partir das contribuições dos professores. Os resultados indicam carência de formação continuada, de modo que os docentes possam desenvolver práticas inclusivas articuladas aos anseios e especificidades dos educandos. Evidenciou-se a necessidade de momentos formativos no próprio espaço de atuação destes profissionais, uma vez que é neste ambiente que se discutem as demandas que se apresentam na realidade de sala de aula à luz da teoria. Foi constatado que o impulso para superar a visão médico-terapêutica pode ser dado pela garantia de formação continuada e apropriação de conhecimento relacionados às especificidades de aprendizagem do educando com DI, práticas colaborativas e os Princípios do DUA para a promoção de práticas diversificadas e inclusivas. Constatamos preponderância de indicações à simplificação do conteúdo, laudos médicos, atendimento individualizado e, em pequena proporção, indicativos de valorização da diferença e reconhecimento das especificidades de aprendizagem, bem como da necessidade de diferenciação pedagógica e, ainda, um distanciamento de práticas inclusivas pela exacerbada proximidade da visão médico-terapêutica que, no nosso entendimento, tem funcionado como um estigma quando se tem um laudo de DI.

Palavras-chave: Formação Continuada. Deficiência Intelectual. Desenho Universal para a Aprendizagem. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

MISKALO, Adriana Ligia. **Inclusive School Education: Pedagogical Practices and Universal Design for the Learning of Students with Intellectual Disabilities.** 145 p. Master's degree Dissertation – Paraná State University, Unespar Campus, Postgraduate Program in Inclusive Education, 2022.

This research permeates the problem of concerns that exist among teachers who teach in the final years of the Elementary School faced with the challenge of serving the Target Audience of Special Education Students (PAEE), specifically those with Intellectual Disabilities (ID). The study aimed to understand how to develop the pedagogical practices of teachers facing the student with ID and the relationship with them, with teacher training. In this regard, the basis of this paper is theoretical and empirical, focused on the Historical-Cultural Theory, in addition to authors who discuss ID, teacher training and pedagogical practices from the perspective of inclusive education and Universal Design for Learning (UDL). This thesis is based on bibliographic research with exploratory and descriptive studies. The analysis approach is qualitatively organized based on Thematic Analysis (BRAUN; CLARKE, 2006). The research field is a state school in a city in the state of Paraná. The participants are ten teachers who teach the curricular components in the sixth year of Elementary School. The data collection instrument (DCI) consisted of a semi-structured interview script containing fourteen questions. As an educational product, a self-training and collaborative e-book was organized, composed of units related to the themes discussed in this research and with lesson plans based on the Principles of the UDL, built on the teachers' contributions. The results indicate a lack of continuing education, so that teachers can develop inclusive practices articulated to the desires and specificities of the students. It was evident the need for formative moments in the performance space of action of these professionals, since it is in this environment that the demands that are presented in the classroom reality are discussed in the light of theory. It was observed that the impetus to overcome the medical-therapeutic vision can be given by guarantee of continuing education and appropriation of knowledge related to the learning specificities of the student with ID, collaborative practices and the UDL Principles for the promotion of diversified and inclusive practices. It was noticed a preponderance of incantations for the simplification of the content, medical reports, individualized care and, in a small proportion, indicative of valuing difference and recognition of learning specificities, as well as the need for pedagogical differentiation and, also, a distancing from inclusive practices due to the exacerbated proximity of the medical-therapeutic vision that, in our understanding, has worked as a stigma when there is an ID report.

Keywords: Continuing Education. Intellectual Disability. Universal Design for Learning. Inclusive Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição temporal dos marcos legais no brasil com enfoque na educação especial e inclusiva	42
Quadro 2 – Diretrizes do DUA	65
Quadro 3 – Os princípios do DUA e as questões-chave na elaboração do planejamento	66
Quadro 4 – Tempo das entrevistas com os professores	76
Quadro 5 – Distribuição da amostra por sexo, idade, tempo na profissão e componente curricular. (N=10)	82
Quadro 6 – Possibilidades para a efetivação da inclusão escolar	85
Quadro 7 – A essencial relação da prática pedagógica com a teoria	97
Quadro 8 – Práticas, diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo no ensino do educando com DI	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ICD	Instrumento de Coleta de Dados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDL	<i>Universal Designer Learning</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEITOS E SEUS DETERMINANTES	21
2.1.1	Formação docente e inclusão escolar: Apontamentos Legais e Teóricos	29
2.2	ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL	35
2.2.1	Inclusão escolar: conceitos e concepção	45
2.2.2	Especificidade de aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: contribuição da Teoria Histórico-Cultural	52
2.3	DUA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DI NO CONTEXTO DE INCLUSÃO	61
3	METODOLOGIA	69
3.1	CARACTERIZAÇÃO E ABORDAGEM DA PESQUISA	69
3.2	CAMPO DA PESQUISA	72
3.2.1	Os participantes da pesquisa	73
3.3	O PERFIL DOS PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA	73
3.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	74
3.4.1	O percurso das entrevistas	76
3.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	77
3.6	DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	78
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO	82
4.1	IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA	82
4.2	POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	85
4.3	A ESSENCIAL RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A TEORIA	97
4.4	PRÁTICAS, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO DO EDUCANDO COM DI	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	131
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PROFESSORES	136
ANEXO	139
ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140

1 INTRODUÇÃO

A escola, como a principal instituição responsável pela educação formal do sujeito, para que seja capaz de acolher seus educandos e proporcionar sua aprendizagem, faz-se necessário uma série de fatores que vão desde políticas públicas até mudanças substanciais na prática educacional, com a garantia de acesso e permanência que se configure a aprendizagem aos estudantes ali presentes. Diante disso, verifica-se que há dificuldades no processo de ensino diante das demandas que existem em uma sala de aula.

A garantia de aprendizagem para todos, pressupõe uma escola organizada em seus aspectos administrativo, didático e pedagógico referentes à concepção de escola, estrutura física, currículo, recursos/metodologias, processos de ensino e aprendizagem, e, extremamente necessária, a formação do professor.

De fato, o professor caracteriza-se como mediador no processo de construção da cidadania dos educandos, a fim de superar os fracassos e as desigualdades existentes na escola, como reflexos da sociedade, e que, de fato, haja a necessidade de construção de identidade resignificando sua profissão, reafirmando sua importância (PIMENTA, 2012).

Para que se efetive a educação a todos e a educação inclusiva, há necessidade de mudanças de atitudes dos envolvidos para promover a acessibilidade nos diversos ambientes, bem como a comunicação e informação. Além de promover currículos e metodologias remodelados, profissionais capacitados para que os educandos possam se sentir parte integrante do coletivo escolar, sem trabalhar à parte, interagindo com todos (MANTOAN, 2015).

O Brasil é um dos países signatários de vários acordos internacionais que deliberam a favor da inclusão, dentre eles, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Além da carta magna da Nação, a Constituição Federal que define que a Educação é um direito de todos (BRASIL, 1988) e, também, leis e diretrizes que garantem para as pessoas com deficiência Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1996, 2008, 2009), e, dentre outras, a Lei Brasileira de Inclusão para Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que assegura igualdade de condições, exercício dos direitos e liberdades para pessoas com deficiência, para promover sua inclusão social e cidadania.

Nesse contexto, destaca-se que, quando o sistema educacional, atendo-se às

especificidades de aprendizagem de todos com foco nas especificidades de cada educando, adota os Princípios da Inclusão, seguindo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina que a escola acolha todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

Assim, para a Educação Especial são considerados seu Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) alunos com deficiência; Transtornos Globais do Desenvolvimento (nova categoria proposta pelo DSM V (2014) para Transtorno do Espectro do Autismo) e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009), e ainda, definindo que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2015), às pessoas que a possuem é garantido o direito à igualdade de oportunidades como às demais pessoas, sem qualquer discriminação.

As pessoas denominadas com deficiência são avaliadas por profissionais da saúde e não são critérios elaborados pela educação e nem criadas por educadores, e, ao “se organizar com base em categorias da saúde, quer consistentes, densas, consolidadas, quer não, a educação posiciona-se de maneira subordinada aos movimentos do campo da saúde” (ANGELUCCI, 2017 p. 175), servem como definição de categorias para a Educação Especial (BRASIL, 2008). Porém, além de laudos, é preciso construir práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos educandos, superando os limites impostos pela deficiência.

Embora o PAEE seja amplo, no âmbito desta pesquisa, como já indicado, o enfoque será no processo de aprendizagem de educandos com deficiência intelectual (DI).

Desta maneira, pensar uma escola que atenda os educandos remete a compreender o contexto atual de maneira a construir a educação inclusiva.

No que se refere à prática escolar, evidencia-se que, mesmo em contextos ditos “inclusivos”, há situações em que não têm sido atendidas as demandas de aprendizagem do PAEE, e nesse objeto de pesquisa situa-se a aprendizagem dos educandos com Deficiência Intelectual (DI).

Os princípios de desenvolvimento da criança com deficiência são os mesmos para as crianças sem deficiência. Apresentando alterações ao longo do seu desenvolvimento, pelo mecanismo da compensação com o fim de superar as

dificuldades devido à deficiência (VYGOTSKI¹, 1997) e, em sendo envolvidas em processos desafiadores, ocorre o processo no qual o meio social em que esta criança está inserida pode interferir favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI 2019).

Considera-se que o desenvolvimento da criança com DI está vinculado às relações sociais, o que vai além do comprometimento biológico (CARNEIRO, 2015). Ainda que tais educandos apresentem especificidades na aprendizagem consequentes da deficiência, a abordagem Histórico-Cultural indica que o desenvolvimento acontece a partir de relações sociais e do ambiente em que esse sujeito está inserido, impulsionado pela mediação que ocorre na sua inserção na cultura (OLIVEIRA, 2018).

Ao rever arquivos, constata-se um aumento no número de matrículas de alunos que apresentam alguma deficiência (BRASIL, 2021), dentre eles, os educandos com Deficiência Intelectual (DI) atendendo as demandas das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2011), que ingressam no sexto ano para cursar os anos finais do Ensino Fundamental (SERE, 2022). Esse ano escolar é referendado, pois é nele que tenho exercido a profissão nos últimos anos.

O contexto do sexto ano do Ensino Fundamental é, também, importante por ser este momento uma etapa de grandes mudanças na vida desses educandos e, geralmente, do professor, que por vezes os recebe com pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre sua história escolar pregressa e acaba por ficar sem direcionamentos sobre as especificidades de aprendizagem desses sujeitos. O que se dá, conforme os fundamentos da teoria histórico-cultural, em virtude do desconhecimento das reais potencialidades e possibilidades de aprendizagem inerente a todos os seres humanos.

O início do período da segunda etapa do Ensino Fundamental caracteriza-se pela ruptura com os anos iniciais. O sexto ano centraliza grande dificuldade no trabalho pedagógico, por vezes solitário e desmotivado diante dos obstáculos vivenciados na prática de sala de aula. Estes alunos no sexto ano enfrentam uma rotina diferente da que estavam acostumados, agora com diversos professores, com

¹ No decorrer do texto, encontra-se diferenças na grafia de “Vygotski” devido a diversas traduções e línguas utilizadas, como por exemplo, “Vigotski” para a língua portuguesa. As diferenças estão de acordo com a forma encontrada nos documentos de diversos autores utilizados.

quantidade de aulas variadas em cada disciplina ao mesmo tempo. Além disso, se deparam com professores que lecionam para várias turmas, com grande quantidade de alunos, e por vezes não têm tempo para uma maior convivência e conhecimento de seus alunos (DIAS-DA-SILVA, 1997). Agrega-se aos empecilhos docentes o número excessivo de registros a serem feitos em busca dos índices nas avaliações externas que a escola precisa apresentar, entre outros.

Nesse contexto, destaca-se a importância de os profissionais estarem atentos às especificidades que esse público exige, pois a sala de aula é heterogênea, constituída por alunos com desenvolvimento biológico em diferentes fases, provenientes de contextos sociais que refletem nas ações subjetivas, alunos com dificuldades na aprendizagem e os que apresentam deficiências. O contexto da diversidade, em sala de aula, remete à necessidade que se tem de conhecer o potencial de aprendizagem do educando com DI, bem como os caminhos e recursos pedagógicos que possibilitam sua aprendizagem.

Segundo a Perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, é desejável considerar o potencial que o educando com DI tem para aprender. Assim, se faz necessário valer-se de todas as situações de aprendizagem em sala de aula para que o desenvolvimento cognitivo do educando com DI aconteça, e a escola cumpra o desafio de propiciar os meios adequados para a elaboração conceitual, e alcançar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (PADILHA, 2017).

Conciliando com a Perspectiva Histórico-Cultural em que o meio influencia e a pessoa é influenciada em seu desenvolvimento, e ciente do papel decisivo que a escola tem no processo de aprendizagem do educando com DI, o que, por sua vez, requer confronto com práticas, cujos fundamentos pautam-se em laudos e explicações advindas do modelo médico terapêutico na definição das estratégias de ensino, direcionamos nossa pesquisa pelo seguinte questionamento: *Como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores, frente ao educando com DI?*

Para tanto, em direção da compreensão do problema central elencou-se as seguintes questões norteadoras: No processo formativo o professor vivenciou conhecimentos sobre práticas inclusivas? Há o uso de práticas pedagógicas inclusivas (metodologias e recursos pautados no DUA) frente ao educando com DI? Quais as especificidades do processo de aprendizagem na área de DI?

Neste contexto de questionamentos é que esta pesquisa se justifica, com o fim de compreender a inquietação entre os professores que lecionam na educação básica

e se veem diante do desafio de atender os educandos PAEE. Justifica-se também, por considerar a diversidade presente em sala de aula, e as especificidades de ensino e aprendizagem em relação ao educando com DI, além de vivenciar as dificuldades de efetivar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos. Esses aspectos ratificam a importância de estudos na área com vistas a proporcionar reflexões e aprimorar as práticas pedagógicas no sentido de atender a todos os educandos na sala de aula.

Com relação às práticas que se desenvolvem frente ao educando com DI, entende-se que o processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma variável que impacta no processo educacional, pois é importante para o professor fundamentar-se em teorias para subsidiar sua prática. Porém, por vezes, o futuro profissional, ao terminar sua licenciatura, falta formação e suporte adequado para atender alunos com deficiência, e ao se deparar com a realidade da sala de aula sente-se desafiado a atender alunos com DI (AUGUSTO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019).

Corresponder às demandas da educação inclusiva pressupõe assumir a necessidade da formação continuada para professores, a fim de que a inclusão escolar aconteça, como assegura a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que garante especialização adequada em nível médio ou superior aos professores que realizam atendimento especializado e capacitação aos professores do ensino regular. A formação continuada apresenta-se como um desafio, entretanto é um dos principais pilares para a educação inclusiva (JESUS; BORGES, 2018).

Assim, para a realização desta pesquisa delineou-se como objetivo geral: compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente.

Para tanto, definiu-se como objetivos específicos:

- Conceituar práticas pedagógicas e a relação destas no processo formativo docente frente ao contexto de inclusão;
- Entender a inclusão escolar e os aspectos de aprendizagem do educando com deficiência intelectual;
- Identificar os Princípios do DUA e suas contribuições para a aprendizagem de todos os alunos.

No contexto da inclusão é importante a proposição de práticas que atendam as demandas de aprendizagem diante da diversidade presente em sala de aula, e, para

tanto, as práticas fundamentadas no DUA vêm em conformidade com a educação inclusiva.

O conceito Desenho Universal para Aprendizagem é uma tradução dos termos *Universal Designer Learning* (UDL) divulgado por Anne Meyer e David Rose, com um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST) na década de 1990, considerado uma estrutura para aperfeiçoar o ensino e aprendizagem para todos, apoiando os alunos a se tornarem especialistas, motivados, engenhosos, conhecedores e estratégicos, cada um à sua maneira (CAST, 2018).

O DUA é constituído por três Princípios – Engajamento, Representação, Ação e Expressão – que estão relacionados às três Redes de Aprendizagem que trabalham juntas: Afetiva, Reconhecimento e Estratégica. A rede afetiva (o porquê de aprender), está relacionada ao Princípio “Engajamento”. A rede de reconhecimento (o que aprender), está relacionada ao Princípio de “Representação” e a rede Estratégica (como aprender), está relacionada ao Princípio de “Ação e Expressão” (CAST, 2018).

Por meio do DUA, possibilita-se o acesso de todos os educandos ao currículo, respeitando suas particularidades, utilizando estratégias diferenciadas diante da pluralidade que há no contexto da educação (PLETSCH; SOUZA, 2021) e por meio de um modelo prático, com formas diferenciadas de ensinar para aumentar as oportunidades de aprendizagem para todos os educandos, o que é essencial também para a educação inclusiva (ZERBATO, 2018).

Para se efetivar este estudo, o campo da pesquisa será um Colégio da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Estado do Paraná, com a participação de dez professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental.

Este estudo será realizado baseando-se na pesquisa bibliográfica, campo, colaborativa (IBIPIANA; FERREIRA, 2005), com estudo exploratório e descritivo (GIL, 1999, 2002; RUIZ, 2006; PRODANOV; FREITAS, 2013), com análise dentro da abordagem qualitativa organizada por temas, conforme os fundamentos da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006).

O Instrumento de Coleta de Dados (ICD) será composto por um roteiro de entrevista semiestruturada, com questões sobre o perfil pessoal, profissional e situações que acontecem na sala de aula relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada, DUA e aprendizagem de educandos com DI.

Este estudo foi organizado em seis seções, sendo a Introdução a primeira.

A Fundamentação Teórica, presente na segunda seção, está organizada em seis subseções, na qual a primeira subseção conceitua práticas pedagógicas e seus determinantes e sua relação no contexto de inclusão. Na segunda subseção é tematizada a formação docente, relacionado-a com a inclusão escolar. A terceira subseção aborda os aspectos legais e as políticas de inclusão no Brasil, citando leis que constituíram a história da Educação Especial e Inclusiva refletindo sobre seus reflexos no dia a dia escolar.

Dando continuidade, na quarta subseção é apresentada a inclusão escolar, seus conceitos, concepção e as demandas de aprendizagem, do ponto de vista de recursos e metodologias, ressaltando a área da Deficiência Intelectual (DI). Na quinta subseção é contextualizada a especificidade de aprendizagem na área da DI com vistas às contribuições da Teoria Histórico-Cultural. A sexta subseção discorre sobre a definição do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), suas contribuições no processo de aprendizagem dos educandos, destacando aqueles com DI no contexto de inclusão.

A terceira seção traz os pressupostos metodológicos que fundamentaram o estudo, bem como a apresentação do campo e os participantes da pesquisa, além dos procedimentos para coleta e análise de dados e o delineamento do produto educacional.

Na quarta seção há a apresentação, análise e a discussão dos dados organizada a partir de Temas de Análise.

Na quinta e última seção são apresentadas as considerações finais, nas quais retomo a problemática da pesquisa e os objetivos, com o fim de tecer as considerações provisórias possíveis no espaço tempo de elaboração deste estudo. Como resultado é possível indicar a importância da formação continuada, a fim de desenvolver práticas inclusivas que atendam as especificidades dos educandos em um contexto de diversidade, além da necessidade de conhecer a teoria para que se possa superar a visão médico-terapeuta que pode orientar o trabalho pedagógico, tornando um meio de limitação de aprendizagem e desenvolvimento daqueles com deficiência, especialmente aquele com DI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção do levantamento bibliográfico deste estudo, procurou-se abordar os conhecimentos apresentados na teoria existente sobre as indagações que envolvem os conceitos sobre a prática pedagógica e seus determinantes, perpassando pela formação pedagógica e seus aspectos relacionados à inclusão. Também serão tratados os conceitos de inclusão e seus aspectos legais. Há estudos sobre a aprendizagem dos educandos com Deficiência Intelectual (DI), elucidando suas possibilidades de aprendizagem. E para finalizar, trataremos sobre os conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e seus Princípios na elaboração de uma prática pedagógica com vistas à Educação Inclusiva. A teoria aqui apresentada pauta-se na Perspectiva Histórico-Cultural, na qual há uma visão que as interações sociais e inserção na cultura interferem no desenvolvimento humano. Desta maneira, acredita-se que ao fundamentar a prática na teoria viabiliza-se os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEITOS E SEUS DETERMINANTES

Nesta seção é conceituada a prática pedagógica na perspectiva Histórico-Cultural. Destaca-se a importância do fazer pedagógico atendendo as especificidades de aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual (DI), diante das demandas presentes em sala de aula, visto que a ação do professor é intencional e deve ser bem organizada para alcançar os objetivos propostos.

Ao fomentar discussões sobre prática pedagógica se faz necessário compreender seu conceito, pois ele está diretamente vinculado com a atuação do professor em sala de aula. E para que não haja dificuldades entre os profissionais em compreendê-lo e relacioná-lo efetivamente no seu dia a dia, é importante conhecê-lo para fundamentar e organizar as ações, a fim de alcançar os objetivos educacionais propostos, sabendo que “o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer” (FRANCO, 2012 p. 170).

Para Franco (2012 p. 152), a prática pedagógica está relacionada às “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, em que podemos citar a Pedagogia como uma prática social que organiza as práticas

educacionais, com caráter sobremaneira político indicando uma direção de sentido (FRANCO, 2012).

Para Souza (2016), há três elementos importantes para conceituar a prática pedagógica

O primeiro diz respeito ao contexto da prática pedagógica – escola, organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais, creches, comunidades específicas etc. O segundo refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode ser formação escolar; formação política; formação pedagógico-política; formação sociocultural e identitária; formação técnico-profissional entre outras. O terceiro tem a ver com os sujeitos da prática, haja vista a sua essência como mediação de relações. Sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores entre outros (SOUZA, 2016, p. 41).

No primeiro elemento, percebemos que a prática pedagógica pode acontecer em diversos ambientes e contextos, possuindo seus objetivos e intenções, os quais relacionam-se ao segundo elemento, e que está relacionada a determinado ambiente. E este contexto é composto pelos sujeitos que farão a mediação destas relações, o terceiro elemento. Por isso, ao tratar de prática pedagógica, é importante compreender em qual ambiente ela está ocorrendo, seus objetivos e os sujeitos envolvidos.

A prática pedagógica está relacionada diretamente com as ações que abrangem a escola e o ensino, sendo composta por sujeitos, pela utilização da mediação e por conteúdos internos e externos ao meio escolar, com intencionalidade de dimensão de prática social e processo de trabalho (SOUZA, 2016).

No contexto educacional é necessário considerar a importância da mediação para a aprendizagem. Este termo pode ser utilizado em várias perspectivas. Do ponto de vista pedagógico, a mediação possui um caráter intencional e sistematizado, que pode envolver tratamento de conteúdos, formas de expressão, uso de recursos tecnológicos, na qual o ato educativo contemple a participação e o relacionamento entre os pares, ressignificando o trabalho pedagógico docente, de forma a melhorar as metodologias de ensino, favorecendo o desenvolvimento educacional dos alunos na construção do pensamento crítico, da criatividade e da aprendizagem cooperativa e colaborativa (GOEDERT, 2019).

Vigotski (2007) nos ensina a importância da mediação, pois por intermédio dela a relação do homem com o meio passa a ser mediada por elementos culturais humanos (instrumentos e signos), que desenvolvem as funções psicológicas

superiores (atenção, memória, pensamento, entre outras). Assim, por meio da mediação pedagógica, na qual utiliza-se intermédios pessoais, instrumentos materiais e a linguagem, ocorre a intervenção no processo de ensino, o que resulta em uma aprendizagem mais complexa.

A mediação é um fator importante a ser considerado na prática pedagógica, pois por meio dela se encontram caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

A ação docente é mediadora por excelência. É inerente ao ato de ensinar a existência de um terceiro elemento, além do sujeito que aprende e do objeto de conhecimento, por isso valorizamos o papel da escola e da escolarização em relação ao desenvolvimento de nossos estudantes. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 119).

É por meio de diálogos, momentos de escuta, construção de atividades que possibilitarão o entendimento do pensamento de cada educando, e que por meio de leitura, produção de atividades escritas, jogos, resolução de problemas matemáticos, ele seja capaz de expressar-se, pois tais elementos “são responsáveis por favorecer o desenvolvimento de funções que possibilitem ao estudante criar, apropriar-se internalizar conceitos, informações e conhecimentos socialmente constituídos” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 131). Tais situações são mediações em sala de aula, enriquecendo a ação docente.

Para Saviani (2019, p. 110), “O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. Acerca dos constituintes da prática pedagógica, cabe as considerações que

As relações entre professor, aluno, currículo e escola impõem uma convivência tensiva e contraditória entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. Basta imaginar o professor como desencadeador de possibilidades múltiplas de retorno de sua ação para perceber que o processo desencadeado produz novas aprendizagens, as previstas e outras não previstas, as desejadas e as não desejadas. (FRANCO, 2012 p. 151).

O ensino na escola tem sua intencionalidade, que é aprendizagem do educando e isso requer planejamento. Este que, por mais organizado que seja, não controla as diversas e variadas possibilidades de aprendizagem que podem ser desafiadoras e importantes para os estudantes (FRANCO, 2012).

A sala de aula é um dos lugares em que acontece a prática pedagógica, e

alguns determinantes internos e externos influenciam nesta ação como diretrizes, legislações, currículo, materiais pedagógicos e processos avaliativos externos. E na escola, a prática pedagógica é fruto de um processo social, em que houve um trabalho dentro da escola, mediado por seus responsáveis governamentais (SOUZA, 2016).

Para Franco (2012, p. 159), “A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga”, pois tais ações transformam o fazer docente, sabendo que a ação do professor comprometido com seu trabalho possui objetivos claros, além de possuir responsabilidade social, focada na formação do educando, diante de seus interesses e proporcionando a aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica se organiza para atender as expectativas educacionais de determinada comunidade social (FRANCO, 2012) e para Souza (2016, p. 52), “A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente”, o que relaciona a educação e seus processos pedagógicos com a prática social, que pode ser construída de forma democrática, visando as necessidades educacionais de determinado contexto.

Como confirmam Pimenta e Lima (2012, p. 139), “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. Desta maneira

A prática pedagógica analisada desde o contexto escolar requer análises sobre os seus elementos articuladores, como a concepção de educação, de currículo, relação professor-alunos-familiares, conteúdos, objetivos e processos de avaliação do ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2016, p. 61).

Há relações entre o professor, o educando, o currículo e a escola, porque é nela que ocorre a relação entre quem aprende e quem propõe momentos organizados de ensino (FRANCO, 2012). Como reitera Martins (2013, p. 293), “*a prática social do professor o coloca na condição de quem ensina* e, da mesma forma, há que se identificar em quais condições concretas o ensino ocorre”, assim, o resultado desta ação produz aprendizagens que são resultados de planejamento e que por vezes vão além dele.

Para Souza (2016, p. 47), prática pedagógica é processo de trabalho e dimensão da prática social, sendo uma “ação movida por uma vontade coletiva e por intencionalidade política, que se materializa no processo social do trabalho”, uma vez

que os sujeitos pertencentes a essa prática podem tornar-se construtores de novas práticas. E como um trabalho, ela está orientada, por fatores externos, a um fim. Como na escola em que o professor segue as orientações das legislações vigentes, o que interfere em sua prática, que são previamente planejadas. Porém, é possível modificar situações de aprendizagem que não visem à formação humana (SOUZA, 2016).

Considerando sua totalidade, a prática pedagógica é carregada de princípios, ideologias, estratégias e decisões que são tomadas, a fim de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012).

A prática pedagógica expressa um processo de trabalho com intenção de formar pessoas, dentro e fora da escola, na qual a prática social determina e também é determinada neste processo de ensino (SOUZA, 2016), relacionando que “A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2006 p. 38), pois ocorre em um processo civilizatório e humano, respondendo às demandas no contexto em que é inserido.

Partindo da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual possui unidade filosófica com a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem como um ser social, onde seu desenvolvimento acarreta-se pela atividade vinculada à natureza (MARTINS, 2013), Saviani (2019) nos propõe cinco passos para nortear o trabalho pedagógico. O primeiro passo é a prática social, comum e vivenciada diferentemente entre os professores e alunos. Assim, o professor deve ter uma visão articulada com as características da sociedade atual e como ela está estruturada para cada estudante, e educá-los para viver nessa sociedade (SAVIANI, 2019), considerando que assim apresenta-se a

Necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas. (MARTINS, 2013, p. 290).

O segundo passo envolve a problematização, identificando quais questões a serem resolvidas no campo da prática social com o apoio da educação para solucioná-las (SAVIANI, 2019). Tais problemas envolvem a prática social docente, ao trabalho do professor, infraestrutura, condições salariais, estrutura organizacional da escola, bem como o fracasso escolar de alguns estudantes e as maneiras de resolvê-los (MARTINS, 2013).

O terceiro passo é a instrumentalização, que se caracteriza pela apreensão de instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução de problemas identificados na prática social (SAVIANI, 2019). É o momento em que o professor define seus objetivos, conteúdos, metodologias e recursos didáticos que serão utilizados em sua prática (MARTINS, 2013).

O quarto passo, chamado de catarse, sendo o momento mais importante do processo pedagógico, na qual se efetiva os instrumentos culturais, que serão instrumentos ativos para a transformação social (SAVIANI, 2019). Assim, é possível afirmar que houve aprendizagem, provocando transformações por meio da mediação no desenvolvimento do educando (MARTINS, 2013).

O quinto passo é o ponto de chegada sendo a própria prática social (SAVIANI, 2019). Para Martins (2013, p. 293), “o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la”, sendo uma condição possível para a transformação social a partir da educação.

Viana (2016) elucida que a prática pedagógica sociointeracionista, que considera a aprendizagem um fenômeno que se concretiza na interação com o outro, é a “mediação que se realiza no interior da prática social, visando o processo de humanização do indivíduo por meio da produção e apropriação do conhecimento histórico e coletivamente produzido” (VIANA, 2016, p. 75).

Desta maneira, o meio social é carregado de significados culturais e possui o sentido que lhe é dado, com a interação de mediadores. Assim, a relação professor e aluno é horizontal, pois ambos são sujeitos do conhecimento (VIANA, 2016), ao passo que “a prática social do aluno o coloca na condição de aprendiz” (MARTINS, 2013, p. 293).

Assim, sob o ângulo da pedagogia histórico-crítica, a práxis pedagógica diz respeito à intervenção consciente, intencional, organizada e dialética do professor para realizar a mediação do conhecimento (teórico) construído historicamente pela humanidade e do conhecimento (prático) produzido socioculturalmente na sala de aula, tomando como elemento aglutinador de análise a prática social. Logo, não se dissociando a teoria (pedagogia) da prática (educação). (VIANA, 2016 p. 88).

Na concepção histórico-cultural, o método pedagógico possui a prática social como ponto de partida e de chegada, considerando a criança um ser ativo, e, o meio social em que ela vive interfere em seu desenvolvimento. Neste processo a

aprendizagem, mediada pelo meio social, intervém no desenvolvimento mental. Elas se influenciam, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma proporciona o desenvolvimento da outra (VIANA, 2016).

No que se refere à relação recíproca de aprendizagem e desenvolvimento, há uma referência de quantidade e qualidade, sabendo que “a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino” (MARTINS, 2013, p. 278). Desta maneira, o professor, em sua prática, deve possibilitar ao educando diversas formas de aprendizagem, o que favorecerá o seu desenvolvimento.

A busca por práticas pedagógicas elaboradas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, de maneira que o currículo atenda a diversidade presente em sala de aula, deve ser constante. Ensinar aquele que apresenta deficiência intelectual (DI) exige compreender suas especificidades, desta maneira, “responder sobre *como* ensinar pessoas com deficiência intelectual, abre possibilidades sobre *como* qualificar propostas de ensino para todos e quaisquer estudantes” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115).

É importante olhar para os educandos com DI que estão presentes na sala de aula e, a partir de então, traçar os objetivos e garantir sua aprendizagem. Desta maneira, se faz necessário buscar novas práticas que superem ações excludentes ou limitantes.

A nova forma de conceber a deficiência intelectual e o papel da escola na perspectiva inclusiva e no mundo contemporâneo interpõe esta exigência: transformar as práticas, pois somente assim será possível reconstruir a abordagem educacional do trabalho com a pessoa com deficiência numa proposta inclusiva. (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

O educando com DI apresenta especificidades não apenas orgânicas em seu desenvolvimento, mas também histórico-social, como na linguagem, no comportamento adaptativo. Então, é preciso parar de dar ênfase nas dificuldades e estar atento ao que está no entorno desse educando e reorganizar as práticas pedagógicas que sejam compostas de estratégias que criem condições de aprendizagem para todos (BRAUN; MARIN, 2018).

O docente, ao buscar recursos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem, com planejamento bem estruturado, considerando o que o educando já sabe, faz com que seu trabalho proporcione novos conhecimentos.

Pensar como organizar o processo de ensino para um estudante com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e a definir seu significado, internalizando-o, é uma condição para o desenvolvimento. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 123).

A sala de aula apresenta diversidade e o professor deve conhecê-la para trabalhar suas práticas pedagógicas, a fim de que promovam o ensino de todos, pois aqueles que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem estarão contemplados neste processo de forma consciente, organizada e dinâmica.

A prática pedagógica é constituída historicamente e sofre interferência do meio social, cultural e político e interfere neles ao possibilitar que, através da educação, os próprios educandos possam melhorar tais contextos. Desta maneira, se faz necessário ter claro seus objetivos, que podem ser construídos coletivamente, sua intencionalidade, fazer sentido a relação teoria/prática para que se alcance a sua plenitude.

Ressalta-se a relevância do professor conhecer o local e a realidade em que estará atuando, para traçar seus objetivos, pautado em teorias consistentes e favorecendo que o conhecimento proporcionado aos educandos seja, de fato, substancial para fazer sentido e alcance mudanças de consciência e atitude dos sujeitos, visto que a prática pedagógica possui caráter social.

Em sua prática pedagógica é importante que o professor utilize metodologias e recursos diversos, entre eles os tecnológicos que, mediados, possam possibilitar a formação de conceitos que possibilitarão uma nova forma de visão de mundo.

Para tanto, a formação continuada se faz extremamente necessária, considerando-se que o contexto da formação inicial e mesmo continuada tem nuances que são específicas de cada momento histórico, e ao ponderar o nível de visualidade social das pessoas com deficiência e os fundamentos que embasam os conhecimentos de cada área, é importante discutir sobre a formação docente e a inclusão, tema que será tratado na próxima subseção.

2.1.1 Formação docente e inclusão escolar: apontamentos legais e teóricos

Como assinalado no texto anterior, esta subseção destina-se a discussões sobre a importância da formação docente, destacando a legislação vigente, compreendendo as especificidades e as indagações que surgem diante da necessidade de formação dos educadores voltada para a educação inclusiva que existe na educação, pois “A formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da Educação constitui um dos pilares fundamentais da atual política da Educação Inclusiva no Brasil” (JESUS; BORGES, 2018, p. 30), e confirmando que “Somente com políticas educacionais claras e consistentes, e professores altamente qualificados e motivados na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos” (FONSECA, 2021, p. 56).

Na atualidade permeia-se muitas discussões sobre a inclusão, porém na prática escolar, diante das indagações dos profissionais e as dificuldades encontradas, constata-se que ainda há muito o que ser feito para que se efetive de forma absoluta a educação inclusiva, o que não significa apenas abrir espaço para que todos estejam inseridos no ambiente escolar. Faz-se necessário uma diversidade de fatores, como estrutura física, materiais didáticos, recursos humanos, parcerias entre outras áreas especializadas, participação da família e da sociedade, e considerada aqui, de extrema importância, a formação do professor para trabalhar com este público diante da diversidade presente na sala de aula.

O direito a educação de qualidade para todos, presente na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, art. 205), abrange todos os educandos, assegurando preparação profissional para atendê-los. Já na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), indica como um fator-chave a preparação de professores para o progresso da educação inclusiva.

No capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da Educação Especial (BRASIL, 1996), no art. 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão para os educandos PAEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso III).

E a valorização dos profissionais da educação é destacada na mesma lei, quando inclui o aperfeiçoamento profissional continuado (BRASIL, 1996, cap. 67,

inciso II). Este pode ser focado na educação especial e inclusiva, e trabalhado na especificidade de cada componente curricular, efetivando um trabalho inclusivo, pois o docente leciona para todos os alunos de sua classe.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), orienta que os sistemas de ensino devem garantir formação de professores para o atendimento educacional especializado e também para os profissionais da educação para a inclusão. E na atuação da educação especial, os professores devem ter em sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais e específicos da área. Tal formação favorecerá a interação entre a sala comum, sala de recursos, além de outros setores que ofereçam serviços e recursos voltados para a educação especial.

Para Prais (2017, p. 62), no documento acima há a preocupação para a formação de professores para atuar na educação inclusiva, apesar disso “expressa uma inconsistência sobre o papel da formação inicial e/ou continuada dos professores, pois não delimita ‘quem’ (formação inicial e/ou continuada) responsável por essa demanda formativa”, o que remete a uma proposta generalista com relação à demanda da capacitação profissional para atuar na escola regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as diretrizes, metas e as estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, estabelece em sua meta 4 o atendimento educacional especializado para o PAEE, o qual irá implantar, ao longo dos 10 anos, salas de recursos multifuncionais e estimular a formação continuada aos professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014). Desta maneira

a formação do professor do AEE assume relevância central, visto que este profissional, além de obter conhecimentos sobre processos educativos, deve igualmente conhecer, compreender e intervir em questões educativas envolvendo as condições de deficiência e/ou as dificuldades de sua clientela. (FONSECA, 2021, p. 54).

Com relação à formação para o professor especializado, destaca-se que

A formação específica com conhecimentos recomendados pelas políticas públicas possui uma infinidade de conhecimentos muito específicos em cada área de conhecimento, o que sabemos, também, que não é passível de apropriação numa formação inicial. Para fornecer um exemplo simples, é bastante complexo exigir de um único professor uma competência nas áreas de surdez, deficiência auditiva e comunicação suplementar e alternativa. São áreas bastante distintas que envolvem conhecimentos muito complexos e,

principalmente, que exigem uma formação em serviço muito densa. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 19).

Entretanto, é preciso propiciar um diálogo entre o professor especializado e o professor da classe comum, pois enquanto o primeiro pode ter um conhecimento e um atendimento mais específico com seu aluno, o segundo passa mais tempo com ele em sala de aula. O que por vezes recai toda a responsabilidade de aluno PAEE para o professor do AEE, o que é um erro inaceitável. E na legislação não prevê momentos formativos para superação desta dificuldade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

A Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015), no art. 5º, VIII, faz menção à educação inclusiva, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade presente na sala de aula, evidenciando que

há uma clareza quanto ao papel essencial da formação inicial de preparar o futuro docente da Educação Básica para com a inclusão educacional, que deve fornecer subsídios teóricos e práticos para promover aprendizagem dos alunos, assegurada às especificidades e necessidades educacionais. (PRAIS, 2017, p. 60).

Para que novas práticas sejam elaboradas atendendo ao PAEE, intervém a teoria oferecida nos cursos de formação para subsidiar a prática, possibilitando aos professores domínio de fundamentos, discussões assertivas no que tange à inclusão.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), define como

componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, Art. 4º).

Tal documento orienta sobre a formação continuada ao docente para obter sólido conhecimento, objetivando o pleno desenvolvimento dos educandos. Destaco aqui dois de seus princípios norteadores, os quais indicam a contribuição para uma sociedade sem discriminação e a valorização dos professores como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos (BRASIL,

2020). Mesmo que escassamente, existe a indicação para a formação com vistas a ser inclusiva.

Para a melhoria da prática pedagógica entende-se que “A formação – em nível de ensino superior – do professor, que atua na educação básica, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais da educação” (CRUZ, 2005, p. 44). E uma formação adequada aos professores começa desde a sua iniciação na graduação, com preparação para a prática, pois

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2012, p. 18).

Os conhecimentos sobre a teoria da educação e didática são prementes para o entendimento de ensino como realidade social, além de desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria atividade para construírem os saberes e os fazerem na construção da identidade como professores em um processo contínuo de formação (PIMENTA, 2012).

Considera-se um desafio a formação de professores para a inclusão escolar, e assim “nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com essa complexidade, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão dos profissionais da educação” (JESUS; BORGES, 2018, p. 30). É um processo de construção e modificação que

se transforma adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la. (PIMENTA, 2012, p. 19).

O mundo passa por mudanças e os processos educacionais precisam inovar para receber os educandos e garantir seu desenvolvimento e aprendizagem. E os princípios da inclusão indicam que os profissionais precisam receber formação adequada para a inserção dessa realidade, desde movimentos mundiais e nacionais, na qual a escola busca “encontrar novos caminhos, novas formas de exercer o ato educativo, considerando as múltiplas e diversas formas de aprender e toda a

diversidade do desenvolvimento humano marcada pelas condições biopsicossociais” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 14), porém há a dificuldade de encontrar meio para o processo de ensino e aprendizagem, e, por vezes, torna-se uma discussão sobre os processos que envolvem a inclusão.

Em uma sala de aula os alunos são heterogêneos em suas especificidades de aprendizagem, assim

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

Trabalhar práticas inclusivas não consiste apenas em trocar uma ação por outra, pois sabemos que o ato educativo é complexo, em que se faz necessário que o professor traga significado aos conteúdos transformando-os em conhecimento. Com esse intuito, “é preciso *aprender* a ensinar dessa forma e, para isso, o professor também precisa ser formado” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 17). Assim, compreende-se que

a formação docente é um dos aspectos que interferem na efetivação da educação inclusiva. Por meio dela deveriam ser fornecidos conhecimentos pedagógicos sobre a ação pedagógica junto aos alunos com ou sem deficiência, que apresentam ou não dificuldade de aprendizagem. (PRAIS, 2017, p. 67).

Além de todo arcabouço teórico que pode existir em um processo formativo, vale também dispensar a devida atenção aos professores no seu contexto de trabalho, pois eles conhecem a realidade e suas reais necessidades educacionais e em qual situação ocorre a inclusão naquele ambiente, sabendo que

O pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia da escola, demarca um movimento essencial na relação educativa, o que pode permitir compreender os limites das circunstâncias históricas, mas, ao mesmo tempo, caminhos alternativos para o ensino na diversidade e, ao pensar novos caminhos, concretizar novas práticas nas relações de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 16).

Assim, possibilitará um olhar individualizado para cada realidade, oportunizando discussões, dando voz aos professores, fazendo com que eles

mesmos sejam construtores de uma escola para todos, superando falhas que podem ter vivenciado durante a sua formação, tendo em vista que

O conhecimento acumulado sobre esse assunto carece aprofundar-se, tanto em nível de reflexão filosófica quanto de conteúdo empírico. Aqueles que têm ou tiveram acesso a informações específicas não podem se iludir, tampouco desiludir. A sustentação para ações pedagógicas relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais se encontra em processo de construção, em alguns aspectos, e desconstrução noutros. Cabe ao professor no exercício de sua autonomia – comprometido com a autoria de projetos educacionais ousados – promover uma intervenção pedagógica que traduza sua autoridade profissional, expressão de suas reflexões e ações cotidianas. (CRUZ, 2005, p. 39).

Nas reuniões ou em momentos de conversas, constata-se a necessidade que os professores têm em discutir sobre situações específicas que envolvem a educação inclusiva, e confirma-se que

Além dos processos de educação continuada, mais pontuais e temáticos, é preciso criar espaços de educação permanente, momentos de reflexão sobre vivências e angústias, estudo conjunto, troca de experiências e contato com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, entre tantas alternativas que podem contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao trabalho docente. Isso certamente pode refletir nas relações produtivas com todos os alunos, com e sem deficiência, e em uma prática pedagógica efetiva e inclusiva, gratificante e edificante para todas as partes envolvidas na educação escolar inclusiva. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754).

Para o efetivo trabalho para atender o PAEE, é preciso oportunizar aos professores conhecimentos específicos destes alunos, possibilitando um planejamento adequado que contemple as especificidades de cada educando, pois solicitam amplo conhecimento, recursos pedagógicos adequados e estratégias de ensino para que todos tenham acesso ao currículo. E, conseqüentemente, ao preparar uma aula com diversas possibilidades de aprendizagem atendendo a este público, possivelmente, aqueles que não estão incluídos neste grupo também serão favorecidos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Além do convívio com o educando, o PAEE estabelece benefícios a todos, pois

pode favorecer a construção de atitudes sociais positivas em relação à inclusão, se o convívio levar à melhor compreensão das necessidades ou limitações. Além disso, as habilidades e as potencialidades até então não reveladas podem ganhar visibilidade. O aprendizado advindo da experiência com alunos PAEE pode trazer segurança ao professor além de proximidade, o que pode mobilizar afeto mútuo e, por conseguinte, maior aceitação desses alunos. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 747).

Ao proporcionar formação voltada para a Educação Inclusiva, possibilitará ao professor identificar a diversidade como uma característica da sociedade e da escola também, mas não deve-se deixar de lado oportunizar formações voltadas para o PAEE, atendendo suas especificidades (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

É importante almejar conhecimentos sobre recursos didáticos, metodologias variadas, mas também é relevante adquirir conhecimentos para lidar com diferentes situações sociais que surgem no ambiente escolar. Isso requer momentos de formação que proporcionem autoconhecimento e a busca de mudanças para as atitudes positivas a favor da educação inclusiva (VIEIRA; OMOTE, 2021).

A formação do professor vai além da graduação ou em capacitações continuadas. É um processo contínuo, dinâmico e permanente, que se permeia de reflexões sobre sua prática, construindo uma cultura escolar pautada em valores humanos (VIEIRA; OMOTE, 2021). Para isso acontecer, é preciso proporcionar momentos de formação para os profissionais, que seja voltada para a educação inclusiva e que possibilite discussões, busca de conhecimento, relato de experiência superando as dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que existem no ambiente escolar.

Para que se efetive a inclusão escolar é preciso considerar acesso, permanência e aprendizagem dos educandos, os recursos e metodologias disponibilizados, a gestão escolar e formação de professores. E, neste contexto, é válido conhecer os aspectos legais bem como as políticas de inclusão existentes em nosso País, para entender qual o caminho que já foi trilhado na história da educação, assim como refletir sobre as reais situações que vivemos atualmente, que será tratado na seção a seguir.

2.2 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Nesta seção pretende-se discorrer sobre a história da educação especial e inclusiva no Brasil, destacando algumas leis e decretos. Diante da realidade de cada escola, cabe aos envolvidos um olhar crítico diante desta situação em busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma vez que é importante entender os avanços e retrocessos para compreender a atual situação educacional que vivemos, sabendo da importância de ter o tema inclusão nas pautas políticas.

A partir a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), destaca-se que um de seus fundamentos é a dignidade humana (BRASIL, 1988, Art. 1º inciso III), e apresenta entre seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3º inciso IV), sendo a educação um direito de todos, dever do estado e da família (BRASIL, 1988, Art. 205) e em seus princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, Art. 206 inciso I), considerando a importância de todos esses fatores para a efetivação da educação inclusiva nos dias atuais.

A CF/1988 projetou para o País a democratização da educação, trazendo dispositivos legais na busca de cessar o analfabetismo, universalizar o atendimento nas escolas, almejando um ensino de qualidade, constituindo a formação para o trabalho, humana, científica e tecnológica, além de garantir a educação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente, e também o atendimento educacional especializado (MENDES, 2010). Ainda hoje há dificuldades nas questões citadas, pois mesmo que o aluno com deficiência esteja presente na escola, ainda falta recursos e práticas que viabilizem de fato sua inclusão.

Em 1994 aconteceu a Conferência Mundial em Educação Especial em Salamanca, organizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO, a fim de informar as políticas e guias para a implementação da Declaração de Salamanca, adotando os Princípios da Inclusão (UNESCO, 1994), que expandiu as discussões sobre Educação Especial, visando a inclusão educacional, reafirmando a defesa de educação para todos, assegurando oportunidades para os educandos com deficiência no ensino regular, com programa educacional especializado atendendo a diversidade dos alunos que era denominada de Necessidades Educacionais Especiais (PRAIS, 2017).

Em nosso País foi aprovada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e no artigo 3º sobre os princípios que o ensino deve ser ministrado “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” com a garantia de atendimento educacional especializado gratuito para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

No capítulo V desta lei, especificamente sobre educação especial, no art. 58,

encontra-se a sua definição, sendo como a “modalidade de educação escolar oferecida, de preferência, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e, conforme artigo 59, assegurando a estes educandos currículos e recursos específicos, professores especializados, acesso igualitário a programas sociais (BRASIL, 1996).

A Lei 9.394/96, após mais de 30 anos da Constituição de 1988, vem definir que a educação deve ser centrada no educando, independentemente de suas características (LAPLANE, 2006).

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a qual prevê que essa escolarização de pessoas com deficiência ocorra em ensino comum, garantindo serviços de educação especial, após avaliação além da interação com família e comunidade.

Tal documento torna-se importante para organizar o processo de inclusão no País, expressando a preocupação dispensada aos educandos com deficiência e para a diversidade humana (PRAIS, 2017).

Em 2007 aconteceu a Convenção de Nova Iorque, sendo um marco histórico no que tange à garantia e promoção de direitos humanos de todas as pessoas e este evento refletiu na elaboração de futuras leis no Brasil, abrangendo as pessoas com deficiência.

Em 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que assume este tema de debate, a fim de superar a exclusão, repensando a organização das escolas e das classes especiais, almejando mudanças estruturais e culturais para que todos os educandos tenham suas necessidades atendidas e tem como objetivo

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 15).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola e tem como seu público-alvo os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trabalhando de forma articulada com o ensino comum. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando atendimento educacional especializado por meio de recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos educandos em sala de aula comum (BRASIL, 2008).

A partir deste documento, ocorre um novo direcionamento das matrículas entre espaços considerados exclusivos, ou seja, classes ou escolas especiais, para espaços considerados inclusivos, em outras palavras, salas de aula comuns, valorizando este espaço para escolarização de educandos PAEE. Também ocorre a manutenção relacionada ao financiamento público das instituições privadas da Educação Especial (KASSAR; REBELO, 2018).

A Resolução nº 04 de dois de outubro de 2009, que institui sobre Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), orienta os sistemas de ensino para matricular nas classes comuns de ensino regular os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também deve ocorrer a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual será ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

A função do AEE é complementar ou suplementar a formação do educando, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade, além de estratégias que visam eliminar as barreiras, proporcionando sua participação na sociedade e o desenvolvimento da sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em 2015 foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pela Lei Brasileira de Inclusão para Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, para promover condições de igualdade, exercício dos direitos e liberdade, a fim de acontecer a inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Esta lei apresenta 127 artigos, garantindo direitos fundamentais para as pessoas com deficiência, como educação, transporte, saúde, acessibilidade, acesso a informação, comunicação e justiça. Além de explicar os tipos de barreiras que

limitem ou impeçam a pessoa com deficiência de sua participação social, impedindo de usufruir de seus direitos.

No Artigo 2º, há a definição da pessoa com deficiência, sendo

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Para fins de aplicação dessa lei, no artigo 3º há a definição de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva. Considera-se barreiras

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (BRASIL, 2015).

As barreiras são classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015), e vale ressaltar que “a apreciação dos tipos de barreiras descritas na LBI são fundamentais para a consideração da deficiência na perspectiva do modelo social e da Convenção” (SANTOS, 2016, p. 3009). Importante considerar que superar tais barreiras facilitará à pessoa com deficiência ter acesso ao conhecimento.

Para Abreu, Vilardo e Ferreira (2019, p. 194), “Não se trata de negar as limitações de natureza física, mental ou intelectual, mas, reconhecendo-as, erguer estruturas culturais, sociais, científicas e jurídicas para superação e inclusão do ser humano com deficiência”, pois através da superação dessas barreiras, que são elementos centrais na nova perspectiva de inclusão, cessará a restrição da participação social.

O capítulo IV, da Lei nº 13.146/15 trata do direito à educação, sendo dever do estado, da família e da comunidade escolar e da sociedade assegurar para a pessoa com deficiência a educação de qualidade, na qual o artigo 27 estabelece que

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

O artigo 28, da mesma lei, indica que ao poder público cabe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com projeto pedagógico que atenda as características dos educandos com deficiência, oferta de educação bilíngue, participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar, formação inicial e continuada dos professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). Essas são algumas das ações para proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Desta maneira

A importância destes dispositivos acima identificados decorre, principalmente, por explicitarem as bases principiológicas e o dever do Estado e de toda sociedade em interagir em prol da consecução deste fim. A prevalência deste direito deve ser diuturnamente abordada nas instituições de ensino de todo o País. (REIS; MOTA; JESUS, 2017, p. 10).

Assim, entende-se que para a educação se tornar cada vez mais inclusiva são necessários recursos, metodologias e espaços educacionais capazes de atender a todos e não separado especificamente para as pessoas com deficiência.

Em 2015 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a publicação do documento com as orientações específicas, que tem como objetivo

acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. (BRASIL, 2015, p. 35).

Para isso, apresenta a garantia de transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado (AEE); bem como a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a promoção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e, por fim, a articulação entre setores na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2015).

A lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018) altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), resultado de documentos internacionais que consideram a realidade atual superando a visão tradicional de educação. Destaca-se a alteração no artigo 3º inciso XIII, estabelecendo a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

Outra alteração apresenta-se no artigo 58: “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (BRASIL, 2018). Diante disso, Gimenes (2020) explique que

Esta alteração na legislação pode ser entendida como uma forma capacitista e discriminatória para com a pessoa com deficiência, se compreendida como a necessidade de mantê-la nos bancos escolares por toda sua vida, desconsiderando seu desenvolvimento e as fases pelas quais os seres humanos passam, principalmente por apontar que deve, preferencialmente, ser ofertada no sistema regular de ensino. (GIMENES, 2020, p. 08).

É possível, também, verificar que quando se propõe a educação especial no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, compreende-se que esta lei possibilita a implantar outras formas de educação especial, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem específica de cada pessoa com deficiência, utilizando-se de programas de aprendizagem no decorrer da vida, de vida e para a vida (GIMENES, 2020).

De fato, o papel da educação tem mudado ao longo do tempo, de acordo com as mudanças da sociedade, o que envolve a compreensão da aprendizagem ao longo da vida, conceito da década de 1970 e ganha força na década de 1990, e nesta alteração da lei carrega a valorização da educação de jovens e adultos e da educação especial, favorecendo as pessoas a terem competências que favoreçam a vida ativa da sociedade atual (CÁRIA; ALVES, 2018).

Para o Paraná, a Orientação nº 004/2018, considerando a Instrução Normativa nº 09/2018, que trata da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) orienta que o público atendido na SRM abrangerá estudantes matriculados nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do estado com diagnósticos de Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.

Para a efetivação da matrícula no AEE, por meio da SRM, são indicados pelos professores das disciplinas, entretanto faz-se necessário documentos específicos, como no caso da Deficiência Intelectual, apresentar

avaliação pedagógica e psicológica indicando a deficiência, acompanhada ou não de laudo médico, contemplando aspectos relativos às áreas do

desenvolvimento (motora/psicomotora, cognitiva, afetiva-emocional) considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais. (PARANÁ, 2018, p. 4).

Diante do exposto, considera-se a importância de leis direcionadas à educação inclusiva, e Oliveira, Papim e Paixão (2018, p. 15) indicam que “se torna imprescindível estabelecer as condições básicas para o alcance dos objetivos delineados em cada proposição da política pública e, no que se refere à constituição de uma educação inclusiva”, visto que há dificuldades para colocar em prática muito do que é proposto em lei, pois envolve outras demandas que interferem na educação, como saúde, trabalho, cultura, questões sociais e econômicas.

O Quadro 1 apresenta uma exposição temporal com informações de leis, decretos e resoluções utilizadas neste estudo.

Quadro 1 – Distribuição temporal dos marcos legais no Brasil com enfoque na Educação Especial e Inclusiva

MARCOS LEGAIS	ESPECIFICAÇÕES	ENFOQUE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).	Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgados, sob a proteção de Deus.	Educação direito de todos, com princípio de igualdade de condições de acesso e permanência (Art. 205 I). Garantia de assistência social para as pessoas com deficiência, promovendo a habilitação, reabilitação e promoção de sua integração à vida comunitária. (Art. 203, IV).
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.	Compromisso de educação para todos, considerando que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e, como princípio orientador, as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de

		população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Desta maneira, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996).	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Educação dever da família e do estado (Art. 2º). O Art. 3º orienta que um dos princípios do ensino é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No Art. 58 há a definição de educação especial, sendo como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e no Art. 59 indica que os direitos de tais educandos devem ser assegurados pelo sistema de ensino. Há ainda no Art. 60-A sobre a educação bilíngue de surdos.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001).	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Prevê que essa escolarização ocorra em ensino comum. Destaca-se que o termo “educandos necessidades educacionais especiais”, caracterizados como aqueles que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos e alta habilidades/superdotação (Art. 5º). As escolas devem prover professores de classe comum e especial capacitados e especializados; distribuição de alunos com NEE por várias classes, a fim de que todos se beneficiem com diferença e a flexibilização e adaptações curriculares (Art. 6º).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	Há a especificação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, realizando atendimento educacional especializado, os quais diferenciam dos realizados em sala de aula comum.
Resolução nº 4, de 2 de	Institui sobre Diretrizes	Orienta sobre o Atendimento Educacional

outubro de 2009 (BRASIL, 2009).	Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	especializado (AEE), parte integrante do processo educacional, que deve ser ofertado em sala de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Há também as definições do público-alvo do AEE (Art. 4º), bem como as atribuições do professor do AEE (Art. 13).
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Decreta as diretrizes para a educação das pessoas público-alvo da educação especial (Art. 1º), entre eles, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação, garantindo serviços de apoio especializado (Art. 2º). O atendimento educacional especializado será complementar e suplementar à formação dos estudantes. No artigo 3º há os objetivos do atendimento educacional especializado.
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014).	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências.	Com vigência de 10 anos, apresenta 20 metas e estratégias para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades entre outros. Destaca-se que o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência. Na Meta 4 há o enfoque para população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com 19 Estratégias de ações.
Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015 (BRASIL, 2015).	Institui a Lei Brasileira de Inclusão para Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência).	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Constituída de 127 artigos, os quais tratam sobre igualdade e a não discriminação, direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, assistência e previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, mobilidade e acessibilidade.
Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018).	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	Destaca-se a alteração no artigo 3º, sendo a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação	Tal política acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando	Em suas diretrizes apresenta as funções do AEE, que se inicia desde a educação infantil até a educação superior, perpassando pela Educação de Jovens e Adultos, educação

Inclusiva (BRASIL, 2015).	constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.	profissional, educação indígena, do campo e quilombola. Trata também sobre a avaliação pedagógica e orientações para o professor atuar na educação especial.
---------------------------	---	--

Fonte: a autora, 2022

Acima apresentou-se algumas leis e documentos importantes na história da educação especial e inclusiva no Brasil. Salienta-se a importância de toda sociedade conhecê-las, a fim de identificar em quais situações não há a efetiva garantia dos direitos aos educandos. Além de estar atento às mudanças que podem ocorrer na atualidade, que por vezes podem passar despercebidas e apenas identificarmos seus reflexos no dia a dia da sala de aula. Desta maneira, a subseção a seguir tratará sobre os conceitos e concepção da inclusão escolar, refletindo sobre a responsabilidade que os profissionais têm diante dos educandos PAEE.

Há uma extensa legislação no País e, conseqüentemente, não precisa-se questionar os direitos que as pessoas com deficiência têm de acesso à escola regular, espaços sociais, participação na família e comunidade. Para Glat (2018, p. 10), “Essas políticas, amplamente disseminadas no espaço de divulgação que conquistaram na mídia, vêm causando um impacto profundo na vida de pessoas com deficiências e suas famílias”, o que gera um novo desafio aos profissionais da educação, pois se faz necessário uma ressignificação no campo do saber e na atuação desta área.

2.2.1 Inclusão escolar: conceitos e concepção

Nesta subseção é apresentado o conceito de inclusão escolar com ênfase na educação inclusiva e apresenta-se dados da atualidade, visto que não basta o educando estar presente na sala de aula, é preciso que ele esteja incluso efetivamente, pois sabe-se que a pessoa com deficiência, quando não respeitados seus direitos e especificidades, sofre segregação e exclusão, e mesmo com a garantia de matrículas, financiamento público e acessibilidade na escola comum, ainda não encerra os problemas históricos com relação ao direito à educação para os educandos com deficiência (MANTOAN, 2015).

No decorrer da história, a sociedade altera suas concepções com relação à inclusão, e por vezes acabam surgindo desentendimentos com o significado dos termos. Mendes (2017) nos explica que o termo inclusão pode ser aplicado de

diferentes formas e genericamente remete ao ato de incluir, fazer parte de um grupo. E, para evitar confusões de conceitos, na área educacional faz-se necessário usar possíveis termos, como educação inclusiva, inclusão educacional ou inclusão escolar.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o termo “educação inclusiva” tornou-se popular, agregando seu significado à educação para todos, valorizando a diversidade, abrangendo todos os educandos que apresentam qualquer dificuldade com relação à aprendizagem, sendo caracterizado como necessidade educacional especial, onde estarão em condições de acesso e permanência. Entretanto, ainda há muito o que se fazer para alcançar a inclusão para todos.

A educação inclusiva impulsionou mudanças importantes na educação internacional, o que contribuiu para fundamentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento esclarece que

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, 2008).

Com relação ao termo educação inclusiva

não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. (MENDES, 2017, p. 63).

Na educação inclusiva, considera-se que a diferença entre os sujeitos precisa ser tratada com respeito, e torna-se um desafio superar os rótulos que envolvem os preconceitos que esses educandos podem sofrer durante sua escolarização, o que gera efeitos negativos em seu desenvolvimento. Diante disso, é importante reconhecer as potencialidades que cada sujeito possui e que todos podem aprender, independentemente de sua deficiência (VÍLCHEZ, 2018).

O termo inclusão educacional pode ser considerado genérico, pois o ato de educar pode acontecer em diversos lugares, como a família, escola, igreja, comunidade, trabalho. Desta forma, pode-se não dar ênfase nas questões de escolarização dos educandos PAEE em classes comuns (MENDES, 2017).

A inclusão escolar se efetiva ao realizar ações que não diferenciem os

educandos, pois “A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos” (MANTOAN, 2015, p. 83). O termo inclusão escolar

nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares. (MENDES, 2017, p. 63).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esclarece que a inclusão escolar se inicia na educação infantil utilizando-se do lúdico, de comunicação com formas diferenciadas, estimulando aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores, sociais, juntamente com a convivência com a diferença incentivando o respeito e a valorização da criança, perpassando até a educação superior, na qual a efetivação da transversalidade da educação especial ocorre por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Para Mantoan (2015, p. 27), a inclusão escolar “prevê a inserção de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, desde as séries iniciais e as escolas inclusivas organizam seu sistema para atender as necessidades dos alunos, sem discriminar e sem segregar.

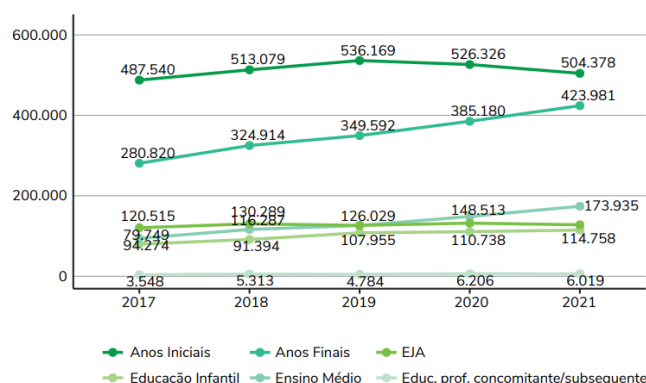
A inclusão é progressiva e todos os envolvidos, professores, equipe pedagógica, familiares, precisam estar comprometidos com a integração entre os educandos com e sem deficiência.

O processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam de acordo com suas experiências. (VÍLCHEZ, 2018, p. 18).

Neste contexto, se faz necessário proporcionar os recursos pedagógicos e humanos indispensáveis para satisfazer um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos os educandos, pois “incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2015, p. 59).

Com a aplicação de leis que envolvem a inclusão escolar (BRASIL, 2001, 2008, 2011), houve a garantia de matrícula do educando PAEE em classes comuns, como observa-se nos dados do censo escolar da educação básica de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais apontam que o número de matrículas de alunos PAEE em classes comuns ou especiais exclusivas chegou a 1,3 milhão com relação a 2017, representando um aumento de 26,7%, na qual verifica-se que o maior número está no Ensino Fundamental, que corresponde a 68,7% dessas matrículas. O número de matrículas que mais cresceram está no Ensino Médio, com um acréscimo de 84,5% (BRASIL, 2021), conforme apresentado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2017-2021



Fonte: elaborado por Deed/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 36)

Considerando o aumento no número de educandos PAEE matriculados na rede estadual de ensino, é preciso considerar que tal ação não é garantia de efetiva inclusão escolar, pois é necessário a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de qualidade. Diante deste contexto

avaliar o sucesso de uma política de inclusão escolar é sempre um processo complexo, porque envolve medir seu impacto em todas as possíveis dimensões que cercam o processo de escolarização, considerando ainda seus resultados em curto, médio e longo prazos. (MENDES, 2017, p. 73).

Ofertar as mesmas possibilidades de ensino para todos os educandos, com ou sem deficiência, não é garantia de favorecimento de aprendizagem e também pode ser discriminatória. Se faz necessário respeitar as especificidades de cada um,

buscando suporte especializado para que possa ter um ensino equiparativo, para ter acesso ao currículo (MENDES, 2017).

O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação do Brasil, em vigência e organizado a cada 10 anos. O que está em vigência nos anos de 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem em sua meta 4

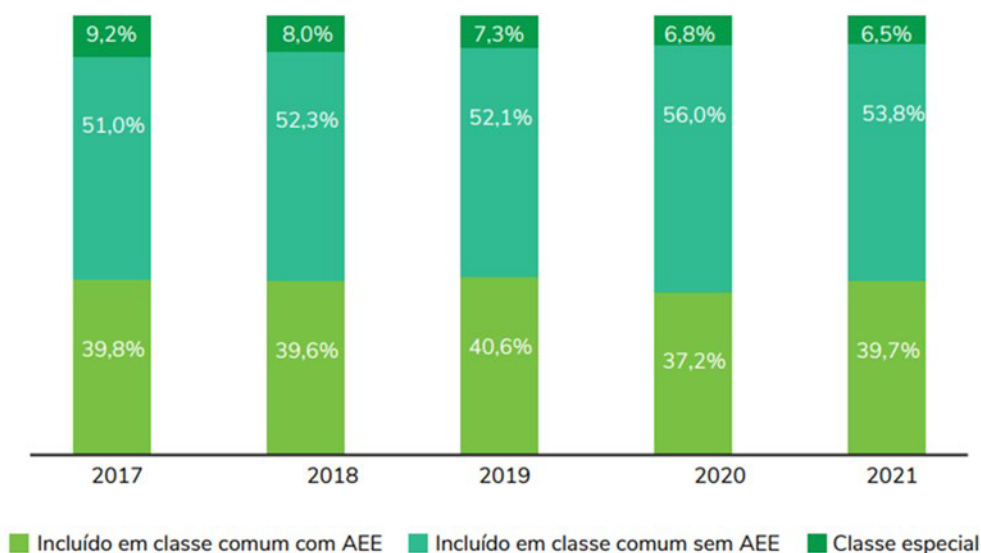
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Nele apresenta-se uma série de estratégias que vão desde recursos financeiros; implantação e garantia de atendimento em salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; apoio a pesquisas de professores articulados com instituições de ensino superior e profissionais especializados; programas de acessibilidade para superação de barreiras; educação bilíngue; adoção do sistema braile em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; programas de transferência de renda; combate às situações de discriminação; preconceito e violência; incentivo ao acesso ao ensino superior entre outros (BRASIL, 2014). Ainda há muito para melhorar para que todas essas estratégias possam ser realizadas e proporcionar a educação de qualidade.

Para a população de 4 a 14 anos, como PAEE, citado na Meta 4, nos dados do Censo escolar (BRASIL, 2021), constam que o percentual de matrículas de educandos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, era de 90,8% de alunos incluídos e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado, especialmente, pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com

deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns – com e sem atendimento educacional especializado (AEE) – ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2017-2021



Fonte: elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021, p. 37)

Um dos pontos fundamentais para começar a inclusão escolar é a criança ter direito de acesso para possibilitar sua escolarização (BRASIL, 1988, 2006, 2015) e para a sua permanência faz-se necessário que toda a equipe escolar, especialmente os professores, receba capacitação adequada para atender os educandos PAEE. Sabe-se que a maioria das escolas encontra dificuldades para lidar com a diversidade e com os desafios que envolvem a educação inclusiva, não bastando apenas atender a diferença com materiais adaptados às necessidades, mas sim, todas as especificidades na prática pedagógica (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

Para o acesso e a permanência dos educandos PAEE é premente observar os recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas brasileiras de educação infantil. Os dados do Censo escolar de 2021 (BRASIL, 2021) indicam que 78,3% das escolas públicas em esfera federal, 53,6% da rede estadual, 56,3% da rede municipal e 72,3% da rede privada declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

O que chama atenção nesses dados é que em torno da metade das escolas da

rede estadual e municipal possuíam recursos de acessibilidade, confirmando a responsabilidade do poder público em prover tais recursos para a melhoria de acesso e permanência do público do AEE, pois

vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. No âmbito do sistema, medidas para melhorar a articulação com as famílias e com os profissionais da área da saúde completam os requisitos para apoiar, de forma qualificada, a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns. (MENDES, 2017, p. 79).

A educação tem papel essencial na prática da inclusão e para extinguir a exclusão a sociedade precisa refletir sobre sua concepção de igualdade e oportunidades, pois a escola sozinha não é capaz de combater a desigualdade e injustiça, sabendo que a exclusão acontece também fora dos muros da escola, ou seja, na sociedade, refletindo no âmbito escolar, e também, antes dela, formando grupos desprovidos de condições básicas de vida (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

A inclusão é um trabalho em conjunto com educandos com e sem deficiência, gestores, professores, família, comunidades, profissionais especializados, governos na esfera federal, estadual e municipal, para construir uma estrutura capaz de receber o educando, ter condições que ele permaneça e contribua para seu desenvolvimento dentro da especificidade de cada um. Desta maneira, o sistema educacional deve ser repensado e reorganizado para atender a esta demanda e contemplar a inclusão, pois

A INCLUSÃO É UMA inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2015, p. 62, grifo do autor).

Ao se adotar medidas inclusivas, Mantoan (2015) nos orienta que se observará mudanças em ângulos: pelos desafios advindos da inovação; as ações para concretizá-las nas turmas, além da formação de professores e a possibilidade de implementação de projetos inclusivos. E tais ações são baseadas no princípio de educação para todos.

Para se efetivar a inclusão, faz-se necessário ter claro que é a escola que

precisa adequar-se para atender os educandos e não eles que devem se adaptar às exigências escolares. Para isso, dentre as ações estão um novo modelo educativo escolar pautado no ensino para todos; escolas reorganizadas pedagogicamente com espaços para a cooperação, diálogo, criatividade exercida por todos os envolvidos no processo educacional e, além de garantia de tempo e liberdade para a aprendizagem dos educandos, é importante a valorização e aperfeiçoamento dos professores com vistas a um ensino sem exclusões ou exceções (MANTOAN, 2015).

Há um movimento mundial em favor da inclusão, considerada como uma ação política, cultural, social e pedagógica, defendendo o direito dos educandos de sua participação na sociedade e na educação sem qualquer discriminação. Entretanto, sabemos das dificuldades que se encontram na sala de aula, que também são reflexo da sociedade para que se efetive a inclusão completamente.

Um trabalho significativo já foi realizado e ainda há mais para ser realizado com propostas educacionais objetivas, inclusivas, pautadas na igualdade, na construção de um ambiente favorável para a aprendizagem com a participação das entidades governamentais, professores, pais/responsáveis e comunidade escolar é possível a construção de uma escola inclusiva.

Neste contexto de inclusão, focaremos na subseção a seguir sobre a especificidade de aprendizagem na área da DI, pois é importante caracterizá-la e buscar recursos para a aprendizagem destes educandos, possibilitando que efetivamente sua inclusão aconteça no ambiente escolar.

2.2.2 Especificidade de aprendizagem na área da deficiência intelectual: contribuição da Teoria Histórico-Cultural

Esta subseção objetiva o entendimento da deficiência intelectual (DI) baseada em estudos na área, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Faz-se necessário a caracterização da DI para melhor conhecê-la e buscar recursos e metodologias no processo de ensino. Entretanto, este não deve ser o único ponto de partida para traçar estratégias para o enfrentamento da deficiência, é preciso considerar que o meio cultural interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta maneira, se faz necessário uma visão humanizada e histórica da DI.

A seguir, destaca-se algumas definições para a DI, em uma visão biomédica, ainda muito utilizada no ambiente escolar. Logo após, apresenta-se a visão histórico-

-cultural com vista à aprendizagem deste educando, como nos ensina Vygotsky (1997), que a deficiência possui caráter mais social do que o núcleo biológico, porém este não pode ser desconsiderado.

A versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) indica a DI dentro dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, caracterizada por “déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência” (DSM-5, 2014, p. 72), sendo classificada como leve, moderada, grave e profunda.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010, *on-line*) define que “A deficiência intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se origina antes dos 22 anos”, conhecida como deficiência do desenvolvimento.

O funcionamento intelectual refere-se à capacidade mental que envolve o aprendizado, o raciocínio, a resolução de problemas, entre outros. Já o comportamento adaptativo é o conjunto de habilidades *conceituais* (linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; autodireção); *sociais* (habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade, resolução de problemas sociais, capacidade de seguir regras e leis, evitar ser vítima) e *práticas* (atividades da vida diária como cuidados pessoais, habilidades ocupacionais, saúde, viagens, transporte, horários, rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso de telefone), que se aprende e se executa na vida cotidiana das pessoas (AAIDD, 2010, *on-line*).

Em 2004, em Montreal, no Canadá, ocorreu um evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), aprovando o documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, no qual a expressão deficiência mental foi substituída por deficiência intelectual, sendo mundialmente difundida. Fato importante, já que o termo “intelectual” refere-se ao funcionamento do intelectual e não da mente como um todo (ANACHE, 2011). Vale destacar que

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas, o que

faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, 2004, p. 2).

Desta maneira, é importante respeitar os direitos da pessoa com DI e proporcionar meios para seu desenvolvimento. Para Oliveira (2013, p. 15), “podemos interpretar que a deficiência não está nos limites do funcionamento orgânico ou biológico, mas depende, em grande medida ou, talvez, até de forma determinante, do social, das experiências socioculturais que são oferecidas para essas pessoas”, visto que o ambiente em que a criança vive interfere em seu desenvolvimento.

Para Vygotski (1997), pode-se compreender a deficiência em duas dimensões, sendo a primária de origem biológica, ou seja, a própria deficiência que a pessoa possui e que traz particularidades em seu desenvolvimento. Já a dimensão secundária de origem histórica e cultural, que se refere às consequências psicossociais da deficiência, o que pode agravar a própria deficiência da pessoa, impondo limites ao seu desenvolvimento.

Para Oliveira (2013), é na dimensão secundária que há o desafio de superar os limites existentes devido à dimensão primária, pois é através de instrumentos concretos, mediação social e histórica que se pode alcançar o conhecimento e assim o desenvolvimento na dimensão secundária.

Neste sentido, compreende-se a importância dos processos pedagógicos como mediação para o desenvolvimento do educando, pois

As mediações pedagógicas entendidas como propiciadoras do acesso ao conhecimento, a objetivação e internalização como universos de significação e, então, ao tomar para si (se apropriar do conhecimento) o desenvolvimento ocorre, ou seja, o estudante apresenta mudanças em suas elaborações psíquicas. (FONSECA, 2021, p. 40).

No processo educacional a mediação possibilita reelaborar a realidade e por meio de signos, dos instrumentos e da consciência que interage, o educando é capaz de desenvolver as Funções Psicológicas Superiores (FPS) e a criança com deficiência precisa de recursos diversos para que isso aconteça (VIGOTSKI, 2007). Por isso, no processo de ensino

A mediação pedagógica com materiais apropriados, realizada pelo professor, é essencial na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua ação precisa ser direcionada para a organização de conteúdos que possibilitem ao aluno exercitar seus

processos mentais, proporcionando diferentes níveis de desenvolvimento. (GARCIA, 2018, p. 109).

Por meio de ações bem planejadas, o processo de ensino e aprendizagem favorece o desenvolvimento das FPS, pois

mediar é permitir a articulação entre instrumentos e signos, de maneira direta (interação entre as pessoas) ou indireta (representação mental ou simbólica); é uma referência para a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita a execução de tarefas por todos, com o auxílio de recursos concretos e simbólicos que auxiliam a construção e a internalização dos conceitos. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 62).

Oliveira (2018) esclarece que um dos signos sociais mais importantes, segundo Vygotsky, é a linguagem, pois ela é instrumento do pensamento, no qual provoca mudanças significativas na criança, pois além de permitir a troca simbólica dos conceitos construídos, também permite o deslocamento no tempo e espaço, utilizando palavras para se referenciar ao passado e ao futuro, remetendo o pensamento além do presente.

A perspectiva histórico-cultural indica que o desenvolvimento das FPS, sendo elas: atenção voluntária, memória lógica, linguagem racional, formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade (VYGOTSKI, 1997), ocorre através da mediação que traz significado no processo de compreensão da cultura construída historicamente (PADILHA, 2018).

Barroco (2007), ao explicar sobre as FPS (*apud* VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177-220), nos esclarece que

entendem-se aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução etc.). Como exemplo, pode-se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento etc. (BARROCO, 2007, p. 247).

Para Vigotski, para que ocorra o desenvolvimento das FPS

apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.). (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

O educando com DI precisa de estímulos para se apropriar de novos

conhecimentos, pois no ambiente escolar “Começam a fazer parte de um universo, cujas condições histórico-culturais estão (ou deveriam estar) presentes de modo sequenciado, organizado, intencional, metódico” (PADILHA, 2018, p. 68).

Desta maneira, favorecerá o desenvolvimento das FPS que ocorrem em ambiente coletivo, através da troca de experiências e vivências, pois “Privar as pessoas com deficiência da vida em coletividade é privá-las da fonte de desenvolvimento cultural” (PADILHA, 2018, p. 68).

Com relação à cultura, Vigotski (2011, p. 864) elucida que “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento”, pois que a cultura possibilita o desenvolvimento das FPS, portanto

[...] é por meio da cultura que a criança se apropria das ferramentas sociais, desde as instrumentais até as simbólicas, atuando num mundo de significados, dos quais, gradativamente, vai se apropriando e ampliando sua ação no mundo, superando as funções primárias do desenvolvimento e ascendendo às funções superiores, próprias do comportamento humano (OLIVEIRA, 2018, p. 42).

A criança com deficiência precisa de estímulos para desenvolver as FPS, pois “o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Pode-se compreender que a aprendizagem dos educandos ocorre através do processo de internalização, a qual se faz por meio de uma série de transformações, ou seja, no desenvolvimento dos processos mentais superiores, utilizando-se de signos, no controle das ações psicológicas, favorecendo o desenvolvimento da atenção voluntária, inteligência prática e da memória, considerando que o desenvolvimento da criança ocorre primeiro a nível social para depois ocorrer em nível individual (VIGOTSKI, 2007).

Ao considerar as possibilidades de aprendizagem dos educandos a mediação torna-se mais efetiva, motivando-os e contribuindo para mais conquistas (GARCIA, 2018), e para propiciar o desenvolvimento do indivíduo com DI deve ser mediado em processos históricos, vivências sociais e culturais, não considerando a deficiência como causa sobrenatural, ou apenas orgânica, ambiental, e sim superando limites e impossibilidades (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Para a aprendizagem de educando com DI deve-se considerar sua estrutura psíquica, utilizando suas capacidades que

favoreçam seu desenvolvimento, visto que

Esse é um mecanismo singular e ocorre na experiência da criança com deficiência, é para ela uma aprendizagem, ela aprende a compensar os limites impostos por sua condição orgânica por meio de instrumentos e símbolos sociais, historicamente construídos pela humanidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Diante das condições da DI, Garcia (2018, p. 106) nos ensina que “se faz necessário criar condições culturais diferenciadas que mobilizem as forças compensatórias e contribuam para a descoberta de caminhos alternativos de desenvolvimento”, disponibilizando recursos que promovam acessibilidade e sua inserção na sociedade apropriando-se da cultura.

Para Vygotski (1997), a compensação não é a cura de uma deficiência, ou a substituição da função de algum órgão do sentido com defeito por outro, mas são caminhos e/ou condições criadas para enfrentar uma tarefa inviável alcançando seu desenvolvimento.

E neste sentido a educação é fundamental, pois é nela que a criança é inserida na cultura, além do trabalho pedagógico do professor diante da elaboração de conceitos dos educandos. E, especificamente, aos com DI,

mediar esse processo requer, por parte do docente, compreender as relações e as especificidades presentes na elaboração dos conceitos, pois o desafio posto é justamente promover ao sujeito a construção de conhecimentos formais a partir de suas vivências diárias. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 59).

Desta maneira, cabe à escola prover meios (recursos e metodologias) para que ocorra aprendizagem do educando com DI, oferecendo oportunidades amplas de experiências e favorecendo seu desenvolvimento. Diante disso, Padilha (2018, p. 67) reitera que:

Eis nosso papel como educadores e professores das crianças com ou sem deficiência: identificar quais as relações existentes entre a criança e o meio, como acontecem as vivências e de que forma a criança toma consciência delas e as concebe.

O aprendizado da criança pode ocorrer antes que ela comece a frequentar a escola. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, 2007, p. 94). Entretanto, é neste ambiente que estão expostos novos elementos para seu desenvolvimento. Nisto,

Vigotski (2007) nos ensina sobre níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível refere-se àquelas conquistas que já estão estabelecidas pela criança, que foram aprendidas e conseguem executá-las sozinhas, sem ajuda de outra pessoa mais experiente. Já o segundo nível engloba aquilo que a criança é capaz de fazer, porém com ajuda, que pode ser através do diálogo, da imitação, do compartilhamento de experiências, entre outros (VIGOTSKI, 2007).

E entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste nas funções que ainda não se desenvolveram, mas estão em processo de desenvolvimento, amadurecimento, que é criado pelo aprendizado, durante a interação com o outro, fazendo parte de seu desenvolvimento individual (VIGOTSKI, 2007).

Assim, hoje podemos fundamentar-nos nas ideias de Vigotski, que esclarece sobre uma nova concepção da deficiência, que há muito tempo e ainda para muitas pessoas, esteve e está ligada a aspectos biológicos e individuais, devido à concepção historicamente construída de exclusão à pessoa com deficiência e desconsidera-se as interferências das relações culturais no desenvolvimento humano.

[...] não é possível mais conviver com concepções reducionistas sobre o desenvolvimento e funcionamento humano, visto que, ao nos referirmos à Deficiência Intelectual, estamos simplesmente considerando uma variação da dimensão humana e, portanto, há de ser compreendida no contexto histórico e cultural da sociedade em que vivemos como qualquer outra pessoa. (OLIVEIRA, 2013. p. 14).

Com relação à diversidade humana, relacionando-a com pessoas com DI, é preciso considerar que este grupo

[...] não apresenta característica homogênea. Há vários fatores que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, portanto, ao educar alguém com deficiência intelectual, é necessário considerar as questões culturais, sociais e linguísticas em que o indivíduo vive. Os rótulos podem gerar expectativas comportamentais absolutas e reações negativas pela sociedade, entretanto, as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar níveis elevados de elaboração cognitiva, desde que as condições de ensino e aprendizagem sejam favoráveis. (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p. 89).

O educando com DI é capaz de adquirir os conhecimentos construídos ao longo do tempo e, ao ser vinculado à história e à cultura, suas funções são estimuladas de maneira a alcançar o desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessário valorizar a

capacidade humana que cada indivíduo possui, uma vez que apresenta suas peculiaridades e devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem, pois “[...] a especificidade da deficiência intelectual está no desenvolvimento, na linguagem, no comportamento adaptativo, sempre em relação ao contexto, não é uma condição basicamente orgânica, mas também histórico-social” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115).

Se faz necessário incentivar a criança a superar desafios, porque “[...] o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VIGOTSKI 2011, p. 866), e ao se deparar com dificuldades o educando é capaz de buscar meios, os quais podem ser caminhos indiretos, como o uso de recursos didáticos, quando pelos caminhos diretos a criança não alcança respostas (VIGOTSKI, 2011).

Desta maneira, reconhece-se a importância da escola no desenvolvimento da criança com DI, pois neste ambiente são garantidas mediações com o outro e com elementos da cultura. Para Rego (2014, p. 79), “o aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e neste processo o ensino escolar colabora com a

formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento e pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. (MARTINS, 2013, p. 303).

Porém, neste ambiente, se faz necessário superar uma visão biologistica da deficiência, que quando não bem compreendida pode impor limites ao desenvolvimento do educando. Ao contrário, na escola há possibilidade de ocorrer o enfrentamento da deficiência em seu ambiente social, inserção da cultura, instrumentos concretos e/ou simbólicos, a fim de desenvolver novas formas de pensamentos para o educando com DI (OLIVEIRA, 2018).

Neste contexto, é importante considerar que “A partir do momento em que o ensino direcionado às pessoas deficientes passar a se preocupar com o desenvolvimento de suas capacidades, certamente, pode-se esperar que ocorram algumas mudanças qualitativas no quadro educacional” (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p.

90). Assim, precisamos pautar nossas ações pedagógicas visando as potencialidades dos educandos.

As especificidades de desenvolvimento do educando com DI, que envolvem sua capacidade mental e seu comportamento adaptativo, devem ser levadas em consideração durante o processo de aprendizagem, pois é preciso buscar maneiras para alcançar a aprendizagem e desenvolvimento por meio de estímulos para estes educandos. Para Nantes (2019, p. 46), “processos pedagógicos não devem se ater às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa deve se voltar para a compensação desses déficits através das inúmeras possibilidades de crescimento do sujeito” e são as oportunidades de aprendizagem não homogeneizadas que favorecem o desenvolvimento dos educandos com ou sem deficiência.

Ao trabalhar a educação inclusiva precisa-se colocar em prática metodologias mediadas pelos professores para que se torne possível a concretização do processo de inclusão escolar dos educandos, favorecendo a aprendizagem de todos, visto que há diversidade no processo educacional que deve ser levada em consideração, visando ir além das dificuldades.

A necessidade de ensinar o que o currículo escolar propõe, tanto para as pessoas com deficiência intelectual quanto para todos, e o impasse sobre *como* ensinar a esse grupo específico, que aprende do seu jeito porque tem suas especificidades, trazem para o centro das discussões referentes à inclusão escolar, entre outros temas, o desafio de trabalhar com a deficiência intelectual, que instiga e questiona, de modo muito evidente, a lógica meritocrática, seletiva e excludente das instituições escolares. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115).

Não podemos deixar que ocorra a valorização generalizada das dificuldades de aprendizagem dos educandos com DI, o que acarreta o empobrecimento e desvalorização do indivíduo. E, ainda, reconhecemos a dificuldade que algumas famílias e professores encontram no diagnóstico de DI, o que reflete no âmbito escolar em relação ao atendimento pedagógico e especializado que deve ser dispensado a este educando.

Assim, faz-se necessário que a educação promova meios para a inserção e desenvolvimento do educando com DI, abrindo novas possibilidades, superando limites, valorizando o ser humano ao respeitar seu processo de desenvolvimento, sabendo que a inclusão é possível de se alcançar.

É nesse contexto que as demandas por metodologias e estratégias de ensino

se fazem necessárias. Tais estratégias não se reduzem apenas a técnicas de ensino, mas a fundamentos com princípios abrangentes e intencionalmente planejados, e que podem ser visualizados nos fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a relação com a aprendizagem do educando com DI, tema que será tratado na próxima seção.

2.3 DUA: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DI NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Nesta seção será apresentado o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como seus Princípios, além de subsídios que incentivam sua aplicabilidade no processo de ensino em um contexto inclusivo, pois não basta o aluno com Deficiência Intelectual (DI) ter acesso à escola, é importante viabilizar meios para que ele tenha acesso ao currículo, superando a prática de adaptação curricular, e planejando diferentes formas de ensinar para todos. Desta maneira, reconhece-se que o DUA atende a essa diversidade, proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem.

A ideia de *Universal Desing* – Desenho Universal (DU) nasceu depois da Revolução Industrial, pensando na massificação de produtos sem pensar em fatores pessoais, principalmente na área da Arquitetura. A discussão espalhou-se em diversos países com a proposta de atender todas as pessoas. Este debate chegou ao Brasil na década de 1980 intensificado em 1981, ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007).

Sobre este termo, mais recentemente, podemos encontrar na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) a definição de DU como sendo a

concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015, Art. 3, § 2º).

Diante da importância do DU, ele foi adaptado para a área da educação, visto que possibilita o acesso de todos os educandos ao currículo, respeitando suas particularidades, utilizando estratégias diferenciadas diante da pluralidade que há no contexto da educação (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Foi na década de 1990 que Anne Meyer e David Rose, juntamente com um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST), divulgaram o *Universal Design For Learning* (UDL) traduzido para Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerado uma estrutura para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem para todos, com o objetivo de “apoiar os alunos a se tornarem “alunos especialistas” que são, cada um à sua maneira, propositais e motivados, engenhosos e conhecedores, e estratégicos e orientados por objetivos” (CAST, 2018).

Souza, Pletsch e Souza (2020, p. 2019) reiteram que o DUA “discute estratégias educativas para a construção de informação, expressão e engajamento. Suas orientações advêm de estudos de diferentes campos de pesquisa e afirmam que o conhecimento pode ser construído por variados meios e recursos”, o que possibilita a aprendizagem de todos os alunos, pois os sujeitos aprendem de maneiras diferentes.

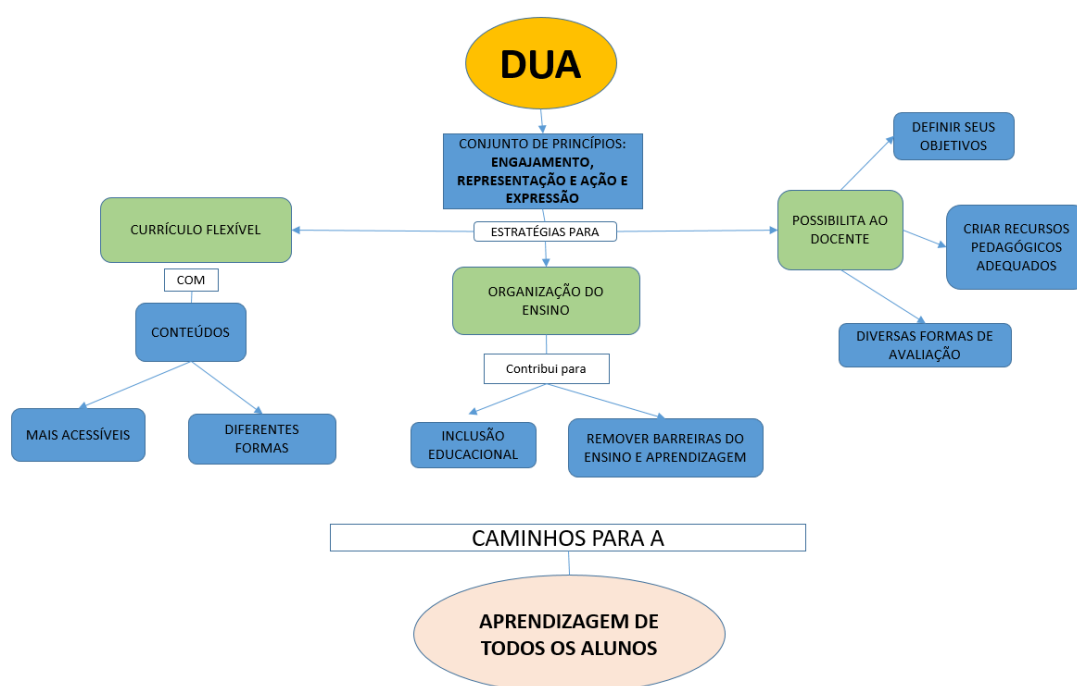
O DUA está baseado na neurociência. Sabendo que o cérebro é formado por uma rede conectada, também na aprendizagem há três redes importantes que trabalham juntas: afetiva, reconhecimento e estratégica, as quais estão relacionadas aos Princípios do DUA “Envolvimento/Engajamento, Representação e Ação e Expressão” (CAST, 2018).

A rede afetiva (o porquê de aprender), localizada no centro do cérebro, está relacionada ao Princípio “Envolvimento/Engajamento”, sabendo que para os alunos com propósitos, estimula-se o interesse e a motivação para aprender. A rede de reconhecimento (o que aprender), localizada nas regiões posterior/posterior do cérebro, está relacionada ao Princípio de “Representação”, apresentando aos alunos as informações e conteúdos de diferentes maneiras. A rede Estratégica (como aprender), localizada na região anterior e frontal do cérebro, está relacionada ao Princípio de “Ação e expressão”, possibilitando diferentes maneiras para os alunos poderem expressar o que sabem (CAST, 2018).

Os aspectos afetivos e cognitivos são considerados no DUA, visto que em uma sala de aula não há uma homogeneidade de sujeitos, da mesma maneira que as pessoas aprendem e se apropriam do conhecimento de diferentes formas, e, reconhecer a pluralidade presente no contexto escolar faz com que se perceba as barreiras pedagógicas e atitudinais (PLETSCH; SOUZA, 2021), sendo assim uma forma de superá-las, a fim de promover a educação inclusiva.

Ao organizar o processo de ensino e aprendizagem pautado no DUA, observa-se que seus Princípios “assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula” (PRAIS, 2017, p. 71). Diante da diversidade presente em sala de aula, faz-se necessário utilizar diversos meios que atendam tais demandas, conforme apresentado na Figura 1, apresentando um mapa conceitual baseado em CAST (2018).

Figura 1 – ESQUEMA DE CONCEITOS: relacionando o DUA com a prática pedagógica



Fonte: a autora (2022). Baseado em CAST (2018)

O DUA é constituído por um conjunto de Princípios (Engajamento, Representação, Ação e Expressão), que estão relacionados às possibilidades de um currículo flexível, com estratégias para a organização do ensino e que possibilita ao docente mais autonomia no planejamento de suas aulas. Este processo consiste na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, pois

[...] as atividades pedagógicas, subsidiadas pelos princípios do DUA, podem contribuir/prover e/ou promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional. Além disso, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, das transversalidades dos objetivos, das adaptabilidades, dos recursos e da acessibilidade da aprendizagem, esse caminho será trilhado de forma mais coesa, com a perspectiva inclusiva. (PRAIS, 2017, p. 82-83).

O aprendizado é ampliado quando as atividades são organizadas pautadas nos Princípios do DUA, “pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível” (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 58). E para atender a heterogeneidade da sala de aula é preciso construir um currículo flexível, engajando, incentivando as potencialidades, respeitando as particularidades dos educandos, de maneira que

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominarem um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados. (HEREDERO, 2020, p. 738).

Há quatro componentes do currículo que estão interligados: objetivos (expectativas de aprendizagem); métodos (procedimento que os professores utilizam para melhorar a aprendizagem); materiais (recursos utilizados para apresentar os conteúdos e também para o aluno demonstrar o que aprendeu); e avaliação (através de variedade de métodos, levantar informações sobre o conhecimento dos alunos, além de tomar decisões sobre o processo de ensino (HEREDERO, 2020).

Para que os Princípios do DUA fossem mais abrangentes, organizou-se também suas diretrizes, sendo uma ferramenta para apoiar os educadores no processo de ensino e aprendizagem (CAST, 2018), como pode ser observado com mais detalhes no quadro a seguir.

Quadro 2 – Diretrizes do DUA



Fonte: CAST (2018, on-line)

As Diretrizes são organizadas verticalmente, de acordo com os três Princípios: Engajamento, Representação e Ação e Expressão. Não há uma ordem definida para usar os princípios, pois podem ser combinados de acordo com os objetivos da aprendizagem.

Na horizontal, as Diretrizes estão organizadas em três Linhas: Acesso, Desenvolvimento e Empoderamento. A linha "Acesso" sugere maneiras de aumentar o acesso ao objetivo da aprendizagem. A linha "Desenvolvimento" sugere maneiras de desenvolver esforço e persistência, também linguagem e símbolos, além de expressão e comunicação. E, por fim, a linha "Empoderamento" sugere maneiras de capacitar os alunos através da autorregulação, compreensão e função executiva. Para que, em conjunto, tais diretrizes alcancem o objetivo final do DUA, conforme citado anteriormente (CAST, 2018).

Orienta-se que tais Diretrizes podem ser selecionadas e aplicadas ao currículo, de acordo com as especificidades em cada situação, ao passo que

As Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino. (HEREDERO, 2020, p. 744).

Por meio do DUA é possível criar propostas flexíveis, de acordo com a necessidade de cada aluno, “apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam” (HEREDERO, 2020, p. 736). Desta maneira, é importante conhecer cada aluno e suas demandas, uma vez que

[...] os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o DUA fortalece o processo de mudança significativa no sistema educacional, ao almejar se inclusivo. (PRAIS, 2017, p. 75).

O professor, ao planejar sua aula pautado no DUA, pode orientar-se pelas questões-chave, que podem ajudar a pensar como os alunos vão se engajar, como a informação é apresentada a eles e como podem se expressar, conforme o Quadro abaixo:

Quadro 3 – Os princípios do DUA e as questões-chave na elaboração do planejamento

ENGAJAMENTO <i>A aula garante ao aluno:</i>	REPRESENTAÇÃO <i>A forma de apresentar o conteúdo proporciona:</i>	AÇÃO E EXPRESSÃO <i>As propostas pedagógicas (atividades) possibilitam ao aluno:</i>
a) Regular a própria aprendizagem? b) Manter o esforço e a motivação? c) Se interessar e engajar?	a) Alcançar níveis mais elevados de compreensão e entendimento. b) Entender os símbolos e expressões? c) Perceber o que precisa ser aprendido?	a) Agir de forma estratégica. b) Se expressar facilmente? c) Se engajar fisicamente, executar, praticar?

Fonte: a autora (2022). Baseado em CAST (2018)

Baseado nos Princípios do DUA, as questões acima orientam o trabalho do professor, de forma a construir um planejamento dentro de um currículo flexível, superando a ideia de adaptação ou adequação. Com um planejamento construído para todos, mas sempre atento às especificidades de cada um, é possível envolver a todos os alunos no processo de aprendizagem.

Para Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 62), “O DUA se configura como tentativa de apoiar os docentes a tornarem o currículo inclusivo, de modo a contextualizarem suas abordagens pedagógicas nas peculiaridades de cada estudante, afastando-se da dimensão do tipo uniforme”, atendendo a todos os estudantes e construindo um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo.

Ao elaborar uma aula pensando em situações de inclusivo, com materiais e recursos que oportunizem o desenvolvimento e aprendizagem do educando com deficiência, é possível verificar que aquele sem deficiência também é beneficiado naquela situação. Por isso, há a importância de superar barreiras físicas, de comunicação, entre outras, apresentando o conteúdo de diversas formas e possibilitando que os alunos se expressem.

O DUA proporciona a aprendizagem para o PAEE, sabendo que o currículo é para todos e as práticas devem atender a tais demanda, assim,

A qualidade para o impulso ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual nos processos de escolarização está diretamente relacionada ao planejamento curricular, à organização do ensino, à atividade docente e às práticas realizadas no cotidiano. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 130).

No processo de ensino e aprendizagem, em um contexto de inclusão pautado nos Princípios do DUA, faz-se necessário mudar o foco, deixar de olhar apenas para as limitações daqueles alunos e passar a identificar as possibilidades de desenvolvimento. Desta maneira,

[...] ao reconhecermos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, a aplicação dos pressupostos do DUA amplia as possibilidades de se efetivar a aprendizagem dos alunos, tendo como consequência a possibilidade de se efetivar a educação inclusiva tão almejada. (PRAIS; VITALIANO, 2018. p. 67).

O DUA possibilita ao professor planejar suas aulas de modo a atender a todos os seus alunos diante da diversidade presente na sala de aula, respeitando a pluralidade e reconhecendo as potencialidades de cada estudante, pois em um

processo de inclusão é importante que todos estejam juntos, sem segregação, compartilhando experiências e aprendizado.

3 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que sustentaram esta pesquisa, na qual será caracterizada sua abordagem, o campo de pesquisa, seus participantes e os procedimentos para coleta e análise de dados, seguido do delineamento do produto educacional, que foi elaborado a partir das demandas dos professores que participaram da entrevista.

No âmbito da educação é importante que se realize estudos, investigações e análises para que ocorra a reconstrução do conhecimento de forma sistemática, utilizando-se de procedimentos organizados e bem estruturados (KNECHTEL, 2014), pois a pesquisa e a aprendizagem caminham juntas. Como reitera Freire (2001, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ao passo que realizar pesquisas faz parte do ensinar, e diante das demandas atuais e no âmbito desta pesquisa, se faz necessário discussões sobre como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com Deficiência Intelectual (DI), as relações dessas com a formação docente e a contribuição dos pressupostos do DUA para práticas inclusivas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E ABORDAGEM DA PESQUISA

Para o princípio deste estudo, precisou-se aprofundar no fundamento teórico, sendo de grande relevância, porque ao utilizar materiais já elaborados permite-se ampliar o cerne temático, possibilitando novas perspectivas educacionais (GIL, 1999) em relação à teoria e à prática. Para tanto, o procedimento técnico utilizado é o levantamento bibliográfico com base em livros, artigos, periódicos científicos, entre outros, acerca dos temas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva, principais marcos históricos e leis acerca da educação especial e inclusiva, formação de professores, aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A pesquisa de campo foi utilizada, pois considera-se que a partir de questões propostas é possível se aprofundar no problema identificado da pesquisa com levantamento de dados, utilizando técnica apropriada em uma abordagem qualitativa para obter informações a serem reveladas entre o grupo participante, e buscar possíveis soluções (GIL, 1999; RUIZ, 2006; PRODANOV; FREITAS, 2013). O

problema desta pesquisa relaciona-se ao desenvolvimento das práticas pedagógicas frente ao educando com DI e espera-se que, a partir dos dados analisados, possa-se buscar possíveis propostas pedagógicas inclusivas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

O estudo é exploratório e por meio dele aprimora-se ideias proporcionando familiaridade com determinado problema, tornando-o mais explícito. Em sua estrutura considera-se o levantamento bibliográfico referente aos temas elencados; entrevistas com os professores, pois possuem experiências práticas relacionadas ao problema pesquisado e à análise das entrevistas, a fim de favorecer a compreensão da situação apresentada (GIL, 2002).

O estudo tem caráter descritivo, pois retrata elementos da realidade estudada, sendo que o pesquisador pode ir além do que apenas a descrição dos dados, construindo relações entre variáveis, utilizando-se fontes diversas, demonstrando suas habilidades para organizar os dados coletados (GIL, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013), que se propõe estudar as características relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas de determinado grupo de professores.

Considera-se que a pesquisa colaborativa é uma importante “alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura da construção técnica do conhecimento” (IBIPIANA; FERREIRA, 2005, p. 27), onde os professores assumem a responsabilidade de problematizar determinada situação, refletir sobre o contexto e buscar transformar as práticas que apresentam alguma carência. Assim, neste estudo a pesquisadora e os professores estarão envolvidos na investigação de sua práxis em um processo de colaboração, na tentativa de resolução de problemas encontrados na realidade escolar pesquisada.

Na abordagem qualitativa o ambiente é uma fonte direta de informações, sendo que as questões são estudadas no próprio ambiente sem qualquer intervenção do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013).

As análises dentro da abordagem qualitativa são diversas e dentre elas destaca-se a análise temática, na qual torna-se um método fundamental para desenvolver habilidades que o pesquisador utilizará em diversas análises, e tem como benefício a flexibilidade conduzida pela liberdade teórica que produz informações complexas, porém detalhadas dos dados analisados (BRAUN; CLAKE, 2006).

Souza (2019, p. 53) indica que a Análise Temática (AT) “contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade, pois pode ser utilizada em quase qualquer tipo de

análise qualitativa”, o que se adequa também em pesquisas no âmbito educacional, produzindo resultados esclarecedores vinculados à realidade pesquisada.

Como se efetiva o processo de aprendizagem de educandos com DI é a temática deste estudo ao passo que, para compreender o objetivo geral e responder à questão central, o estudo ocorreu em etapas, sendo a primeira uma pesquisa fundamentada em levantamento bibliográfico pautado na Teoria Histórico-Cultural, a fim de elaborar uma revisão sistemática baseada em diversos autores, que tratam do tema pesquisado, o que também contribuiu para a elaboração do produto educacional.

Ao iniciar a segunda etapa, que é a pesquisa de campo, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), esclarecendo todas as dúvidas. Nesta pesquisa utilizou-se como Instrumento de Coleta de Dados (ICD) (Apêndice B), um roteiro de entrevista semiestruturada, ocorrendo a audiogravação dos participantes, presencialmente, com horário agendado. Em seguida realizou-se a transcrição das respostas dos participantes para a análise e interpretação dos dados.

A terceira etapa estava programada para a elaboração do material para a formação continuada e sua aplicação aos professores atuantes no 6º ano do referido colégio, porém diante de grande demanda de ações e estudos, ficou decidido o adiamento desta formação para outro momento oportuno. Entretanto, para que houvesse a colaboração dos professores em relação às práticas pedagógicas inclusivas que serão compartilhadas no *e-book*, foi solicitado aos mesmos que enviassem, por *e-mail*, seu plano de aula, em que a pesquisadora realizou um trabalho de consultoria colaborativa na elaboração dos planos de aula pautados nos Princípios do DUA. Houve a participação de cinco professores na elaboração dos planos de aula dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Inglês e História do Ensino Fundamental.

A quarta etapa foi dedicada para a produção de relatório e redação final da dissertação.

Acredita-se que a pesquisa viabiliza a transformação da prática quando se dedica a temas sociais relevantes (PRODANOV; FREITAS, 2013), sendo importante a expansão de pesquisas ao campo educacional, que é circundado de tantas situações que precisam de melhorias, como a valorização da prática pedagógica, capacitação dos profissionais, reconhecimento da diversidade em sala de aula, o que resultará no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

O campo da pesquisa foi um Colégio da Rede Estadual de Educação de uma cidade do Estado do Paraná.

Para autorização da pesquisa do referido colégio, foi enviado o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo, aos cuidados do diretor geral do colégio, via *e-mail*, com informações sobre o estudo, com a devida autorização no dia 27/04/21.

O Colégio oferece para a comunidade turmas das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano), além da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, para o atendimento educacional especializado (AEE) e turmas do Programa Mais Aprendizagem, que substitui as Salas de Apoio que atendiam alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática e hoje o foco é na área de leitura, escrita, interpretação de texto e resolução de problemas. Os respectivos atendimentos ocorrem nos períodos matutino e vespertino.

Utilizando os dados Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE, 2022), fornecidos pela secretária do colégio, no ano de 2021, no início desta pesquisa havia o total de 709 alunos matriculados, sendo que 33 alunos estavam matriculados na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, identificados com alguma deficiência (intelectual, visual, física) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), além dos casos de distúrbio de aprendizagem, classificados como Transtornos Funcionais Específicos (disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros) (PARANÁ, 2016). Destaca-se o registro de 13 alunos DI matriculados no colégio, nas diversas séries ofertadas.

A opção desse campo deu-se pelo fato de a pesquisadora atuar na instituição desde o primeiro ano de seu funcionamento e, desta maneira, conhecer a realidade local, bem como as dificuldades que os professores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem dos educandos e, especificamente, aqueles com deficiência intelectual em um contexto de grande diversidade. E assim, surge a inquietação por melhorias na prática pedagógica que cada professor é capaz de fazer, apesar da discrepância que se enfrenta no dia a dia da sala de aula, visando um olhar individualizado para aquele educando que é capaz de aprender e se desenvolver.

3.2.1 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são dez professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo tem como critério de inclusão os professores dos componentes curriculares do 6º ano, pois considera-se que é uma série de grandes mudanças na vida dos educandos, desde sua rotina escolar, o maior número de professores e disciplinas, a independência que é exigida do aluno, entre outros, e há a necessidade de preparação dos professores para trabalhar com esses alunos, diante de um contexto heterogêneo, visto o aumento de alunos com DI matriculados nesta série nos últimos anos.

Como critério de exclusão, não participaram professores dos demais anos/séries, pois o foco é tratar de práticas pedagógicas que atendam as demandas da educação inclusiva no sexto ano, sabendo que o bom trabalho realizado nesta série reflete de maneira positiva nas séries seguintes.

A participação dos professores nesta pesquisa é de caráter voluntário, informando a todos os riscos que eles poderiam sofrer, sendo considerados mínimos. Os riscos envolvidos poderiam incluir o incômodo em responder ao questionário para coleta de dados, pois envolverá questões sobre a formação e prática pedagógica.

Entretanto, para minimizar os riscos, foi mantida a confidencialidade dos participantes e eles têm o direito de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. Foi disponibilizado o TCLE (Apêndice A) para os participantes da pesquisa, com informações sobre a mesma, mantendo-se a ética, respeito e garantia dos direitos dos participantes, de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 (BRASIL, 2016) e a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

3.3 O PERFIL DOS PARTICIPANTES E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA

Foram convidados para participar todos os quinze regentes dos componentes curriculares (BRASIL, 2018) (Arte, Cidadania e Civismo, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, História, Geografia, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática). Alguns optaram por não participar, e a professora responsável pela disciplina de Ciências na entrevista, não participou pelo fato de ser eu, a pesquisadora, que leciona o referido componente a todas as turmas de 6º ano.

Por fim, participou das entrevistas um total de dez professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental de idade entre 23 anos e 60 anos. Foi realizada a audiogravação das entrevistas de todos os participantes com a prévia autorização.

Esses profissionais foram selecionados, pois atuam no 6º ano, que é o foco desta pesquisa, e todos declararam já ter trabalhado com alunos com DI, visto que a problemática desta pesquisa envolve as inquietações que há entre os professores atuantes nesta série, diante do desafio de atender os educandos PAEE e, especificamente, aqueles com DI, pois há impressões de complexidade quando não há o conhecimento suficiente desta deficiência. Diante disso, é importante considerar que

[...] cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 177).

Para Garcia (2018, p. 110), “Caminhos diversificados e recursos especiais são peças-chave no trabalho com essas crianças e esses aspectos não devem ser entendidos como restritos à escolarização ou às metodologias de ensino, embora sejam indispensáveis”. É importante proporcionar recursos auxiliares, os quais possibilitam a aquisição da linguagem, apropriação da cultura e ressignificação do mundo, pois “é fundamental que sejam desenvolvidos mecanismos para que as pessoas com deficiência intelectual possam se apropriar do conhecimento e utilizá-lo em seu dia a dia”. (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p. 92).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Este estudo foi realizado, ainda, mediante a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, com o parecer consubstanciado Nº 4.698.430, em 07/05/21 (ANEXO I), de modo a assegurar o cumprimento dos aspectos éticos em pesquisa que envolve seres humanos.

Para investigar os objetivos propostos do estudo, foi utilizada para coleta de dados a entrevista semiestruturada, que consiste em um roteiro de entrevista, caracterizado por um conjunto de questões respondidas pelos entrevistados (GIL,

2002), tendo em vista que possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados e permite certa liberdade ao respondente. As perguntas de uma pesquisa qualitativa ocorrem de maneira dinâmica entre os fatos e sua interpretação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

No mês de dezembro de 2021 foi realizada a validação do ICD, aplicando o piloto para duas professoras das séries finais do Ensino Fundamental. Identificou-se que houve limitações no modo de explorar as questões, pois os participantes limitaram suas respostas, dificultando obter detalhes de informações. Percebeu-se que a mediação entre a entrevistadora e os entrevistados deve ocorrer constantemente para fluir melhor o diálogo e detalhar mais a entrevista.

Nesse entendimento as questões que compuseram o roteiro de entrevista semiestruturada foram preestabelecidas, no entanto, permitindo flexibilidade e alterações durante as entrevistas. A flexibilidade é uma característica da entrevista semiestruturada, visto que o entrevistado e o entrevistador fazem perguntas além do planejado e podem obter mais informações acerca do problema discutido.

O campo investigativo do Instrumento de Coleta de Dados (ICD) é organizado em três partes: a) Identificação pessoal e profissional; b) Formação inicial e continuada; e c) Práticas pedagógicas inclusivas, as quais são direcionadas ao entendimento do objeto desta pesquisa: Inclusão e aprendizagem do estudante com DI, práticas pedagógicas, DUA e a formação docente voltadas à inclusão.

Durante a realização das entrevistas ocorreu a audiogravação das respostas por meio de aplicativo de gravador de voz do celular da pesquisadora, possibilitando seu arquivamento para posteriormente serem transcritas de forma integral. A transcrição foi realizada de forma manual, diante da inconsistência de alguns aplicativos testados.

A transcrição de entrevista não deve ser um processo apenas objetivo, como um ato de ler e escrever, impessoal e mecanizado, visto que é necessário compreender os significados que serão expressados nas respostas obtidas (AZEVEDO *et al.*, 2017). Seguindo por esses pressupostos, passamos à organização dos dados em planilhas descritivas, nas quais foram registrados os elementos de maior significado em relação à temática da pesquisa.

3.4.1 O percurso das entrevistas

Foram realizadas 10 sessões com os participantes, entre os meses de março e abril de 2022, com duração entre 9 e 36 minutos, conforme apresentado no Quadro 4. Após a leitura e assinatura do TCLE, e não restando mais dúvidas, iniciou-se a gravação da entrevista.

Quadro 4 – Tempo das Entrevistas com os Professores

ENTREVISTADO	DATA	DURAÇÃO
P1	16/03/22	25min26s
P2	17/03/22	32min56s
P3	18/03/22	17min15s
P4	18/03/22	19min52s
P5	23/03/22	11min02s
P6	29/03/22	33min28s
P7	30/03/22	16min06s
P8	06/04/22	12min14s
P9	08/04/22	11min07s
P10	08/04/22	14min07s

Fonte: a autora (2022)

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em uma sala de atendimento no colégio, em horário pré-agendado durante a hora-atividade do professor. Para preservar a identidade dos participantes, na organização das respostas os indivíduos foram identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P10, onde P corresponde à palavra professor(a).

As questões sobre o perfil pessoal e profissional do professor permitiram melhor conhecê-lo, o que possibilitou a construção da seção sobre o perfil dos participantes e a relação com a temática.

Na organização deste estudo houve a necessidade de discutir sobre a prática pedagógica, com questões que simulavam situações que acontecem na sala de aula, com o intuito de levantar os conhecimentos e as demandas dos professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental.

A transcrição inicial, nas planilhas descritivas, foi realizada a fim de obter trechos da fala literal com respostas referentes às perguntas apresentadas e totalizou 38 páginas de transcrição.

As questões nºs 5, 6 e 7 do ICD (Apêndice B) foram utilizadas para a construção dos quadros para análise, a fim de favorecer as discussões acerca do problema desta pesquisa.

As respostas destas questões, especificamente, foram utilizadas para construir os quadros com base na Análise Temática (AT), que estão constituídos por três colunas, sendo a primeira com trechos da fala literal do entrevistado, a segunda com a ideia central desta fala e a terceira coluna composta pelo foco das ideias, resultante de uma criteriosa exploração dos dados à luz da problemática e objetivos da pesquisa. Este percurso foi baseado nas seis fases da AT de Braun e Clarke (2006), descritas na seção Procedimento para Análises dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Analisar um texto é uma tarefa desafiadora em pesquisas qualitativas, pois envolve a organização dos dados, leitura fundamentada, codificação e organização do tema, representação dos dados e sua interpretação (CRESWELL, 2014). A análise qualitativa utiliza-se de sequência de ações que envolve a seleção dos dados, sua categorização baseada no referencial teórico da pesquisa, interpretação e elaboração de relatório (GIL, 2002).

As dados coletados foram obtidos por meio de audiogravação das entrevistas com os professores, seguido de transcrição. Para a interpretação, é utilizada a Análise dentro da abordagem qualitativa organizada por temas, proposta por Braun e Clarke (2006), intitulada de Análise Temática (AT). A AT é caracterizada como um método utilizado para identificar, analisar, bem como interpretar e relatar padrões, que são considerados os “temas”, proporcionando organização para descrever os dados de forma detalhada, ocasionando uma análise interpretativa dos dados obtidos (SOUZA, 2019).

Durante a análise pode-se recorrer inúmeras vezes ao banco de dados e aos trechos codificados. Desta maneira vai sendo construído o relatório de padrões, ou seja, os temas (SOUZA, 2019). Braun e Clarke (2006, p. 8) orientam que “um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados”.

Souza (2019) esclarece que para Braun e Clarke (2006) há dois tipos de temas gerados em análises qualitativas utilizando a AT: o *bucket theme* – tema cesta, e o

storybook theme – tema livro de histórias. O tema tipo “cesta” apresenta o conteúdo principal das falas dos participantes. Já o tema tipo “livro de histórias”, que será utilizado neste estudo, apresenta o tema completo, pronto, com um tratamento interpretativo, criativo sobre os dados.

Braun e Clarke (2006) nos ensinam que a AT organiza-se em seis fases, sendo elas:

- 1- Familiarizar-se com os dados: Transcrição dos dados, se necessário, leitura dos dados, releitura e apontamento de ideias iniciais. É importante mergulhar nos dados para conhecê-los profundamente. Realizar uma leitura completa antes dos dados de codificá-los.
- 2- Gerar códigos iniciais: Codificar de forma sistemática as características consideradas importantes e coletar os dados relevantes para os códigos que identificam as características dos dados.
- 3- Buscar temas: Agrupar os códigos em potenciais temas, agrupando dados relevantes por temas. Os diversos códigos podem se combinar e formar temas.
- 4- Revisar temas: Analisar para refinar os temas, gerando um mapa temático. Caso o mapa temático esteja adequado, essa fase estará concluída. Caso contrário, deverá retomar a revisão para refinar a codificação para, enfim, construir um mapa.
- 5- Definir e nomear temas: Analisar novamente para refinar as especificidades, a fim de criar nomes claros para os temas. Importante identificar o interesse e o porquê desses temas.
- 6- Produzir o relatório: produzir um relatório acadêmico com análise com extratos, relação entre a análise, questão de pesquisa e a literatura. Desta maneira, irá contar a história daqueles dados, convencendo o leitor do mérito daquela análise.

Com a AT é possível a flexibilidade em analisar os dados de pesquisas qualitativas, bem como um método fácil de se compreender e aplicar até mesmo para os pesquisadores sem experiência, e seus resultados são de fácil compreensão aos leitores (SOUZA, 2019).

3.6 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de Educandos com Deficiência Intelectual” está

descrito como material do tipo textual, sendo um *e-book* autoformativo, de livre acesso, voltado à formação de professores e propostas de práticas pedagógicas inclusivas.

Ele foi organizado em seções, a partir das demandas dos participantes das pesquisas e dos textos que foram base de estudos da Dissertação intitulada “Educação Escolar Inclusiva: Práticas pedagógicas e o Desenho Universal para a Aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual”, realizada pela mestranda Adriana Ligia Miskalo no ano de 2022.

Para divulgação, o *e-book* será disponibilizado no *site* do Programa Profei da Unespar em <http://profei.unespar.edu.br/>, no ícone “Dissertações e produtos intelectuais”.

Embora se reconheça a dificuldade que as famílias e professores encontram no diagnóstico que há nesta área, e isso reflete no âmbito escolar em relação ao atendimento pedagógico e especializado que deve ser dispensado a este educando, destacamos que ao estar numa sala de aula esses educandos têm direito a práticas pedagógicas que impulsionem sua aprendizagem.

Com base nessas ideias elaboramos este *e-book*, voltado à contribuição de estudos na área, a fim de ampliar o conhecimento acerca das especificidades de aprendizagens dos educandos com DI e, com isso, viabilizar a busca de alternativas pedagógicas em consonância com a educação inclusiva, favorecendo a aprendizagem de todos os educandos.

Levamos em conta, portanto, que a dimensão cultural e a mediação são elementos importantes no processo de ensino para a pessoa com deficiência e que deve ser garantido o acesso, a permanência e o êxito no processo educacional impulsionando seu desenvolvimento. Considera-se que as práticas pautadas nos Princípios do DUA contribuem para a aprendizagem de todos os educandos.

Neste contexto, o Objetivo geral deste produto educacional é proporcionar um estudo através de um *e-book* autoformativo, direcionado aos professores e pedagogos dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de fomentar práticas pedagógicas que contemplem as potencialidades dos educandos com DI, fortalecendo as metodologias para a efetivação da educação inclusiva.

Com isso, delineamos como Objetivos específicos: Discutir sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando a aprendizagem de educandos com Deficiência

Intelectual (DI); Caracterizar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e, por fim, apresentar planos de aula pautados no DUA com vistas à inclusão escolar.

Assim, o público-alvo são os professores atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental, bem como outros professores interessados no conteúdo deste *e-book*. Além disso, tem como público indireto os educandos com DI, outras deficiências ou dificuldades de aprendizagem, pois poderá refletir em uma cadeia de melhoria nos processos de ensino.

Consequentemente, de forma positiva, os educandos serão beneficiados com este material, pois sempre que um professor participa de uma formação e tem a possibilidade de refletir sobre suas ações há a melhoria em sua prática, o que favorecerá a aprendizagem de todos os alunos.

Para fins de estudo, nele contém o item “Como utilizar este *e-book*”, com explicações de como acessar o material. Na sequência estão as seções. Na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual (DI), a fim de consolidar reflexões com vistas a superar a ideia de deficiência em detrimento do potencial de cada educando.

Na segunda seção aborda-se sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e seus princípios. Na terceira seção há planos de aulas pautados nos Princípios do DUA para seis componentes curriculares do sexto ano do Ensino Fundamental. Esta seção resultou de um processo formativo, na perspectiva de consultoria colaborativa, junto aos professores participantes da pesquisa.

Como parte da pesquisa havia a intenção de se organizar a formação continuada em vários encontros formativos, entretanto, devido à situação da pandemia e a grande demanda de estudos, ficou decidido o adiamento desta formação para outro momento oportuno, porém foi realizada a consultoria colaborativa em diversos momentos do estudo durante a hora-atividade do professor na elaboração dos planos de aula pautados nos Princípios do DUA.

Neste direcionamento, e considerando o contexto de ensino e o público-alvo, faz-se necessário que o professor busque conhecer as especificidades de aprendizagem de sua turma, sabendo que a sala de aula é um ambiente que apresenta grande diversidade e, especificamente, no 6º ano, que corresponde a grandes mudanças na vida escolar do educando, é necessário identificar as

potencialidades e possibilidades de aprendizagem para favorecer o desenvolvimento dos educandos.

Diante disso, como possibilidades de alteração do contexto espera-se que este *e-book* possa contribuir na formação dos professores que atuam na educação básica. Considera-se que a formação ensejada neste material pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais que buscam superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e primam pela efetivação da educação inclusiva.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresento os dados produzidos pelos participantes desta pesquisa através das entrevistas. As análises estão permeadas pela articulação entre a literatura que trata da temática pesquisada e os dados obtidos através das transcrições das respostas do ICD, elaborada a partir da abordagem AT, que possibilitou a organização dos temas de análises. Inicialmente, apresentados os dados do perfil pessoal e profissional, buscando explicitar relações com a temática da pesquisa. Na sequência, apresentados os três temas de análises configurados da seguinte forma: 1) Possibilidades para a efetivação da inclusão escolar; 2) A essencial relação da prática pedagógica com a teoria; e, 3) Práticas, Diferenciação Pedagógica e o Trabalho Colaborativo no ensino do educando com DI.

4.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA

Para traçar o perfil, pessoal e profissional, apresento na sequência o Quadro 5, com as características da amostra (n=10) com dados dos participantes, que foram coletados a partir do bloco I do ICD (Apêndice B), no qual há a identificação do perfil dos docentes, conforme idade, sexo, tempo de serviço no magistério e o componente curricular que leciona no 6º ano.

Quadro 5 – Distribuição da amostra por sexo, idade, tempo na profissão e componente curricular. (N=10)

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	TEMPO DE PROFISSÃO	COMPONENTE CURRICULAR
P1	Fem.	34	10	Matemática
P2	Mas.	25	4	História
P3	Fem.	41	6	Cidadania e civ.
P4	Fem.	35	15	Matemática
P5	Fem.	55	20	Língua Portug.
P6	Fem.	53	7	Língua Portug.
P7	Fem.	60	13	Geografia
P8	Fem.	43	22	Língua Portug.
P9	Fem.	23	4	Matemática
P10	Fem.	32	10	Língua Inglesa

Fonte: a autora (2022)

Obtivemos os seguintes dados: 90% dos participantes são do sexo feminino e 10% do sexo masculino. Do total, 20% estão entre a faixa etária de até 30 anos de

idade; 30% estão na faixa etária de 31 a 40 anos de idade; 20% estão na faixa etária de 41 a 50 anos de idade; e 30% estão na faixa etária de 51 a 60 anos de idade.

Quanto ao componente curricular que lecionam no 6º ano, 10% corresponde à Cidadania e Civismo, específica no modelo Cívico-militar (BRASIL, 2021); 10% de História; 10% de Geografia; 10% de Língua Inglesa; 30% de Língua Portuguesa e 30% de Matemática.

Com relação à experiência na educação básica, 20% dos professores têm experiência de um a cinco anos; 40% dos professores têm de 6 a 10 anos; 30% dos professores têm de 11 a 20 anos; e 10% acima de 21 anos exercendo a profissão.

Esses dados foram relevantes, pois foi possível fazer uma conexão com o tempo de graduação e participação de formação específica em relação à educação inclusiva, visto que houve mudança na legislação nos últimos anos.

O bloco II do ICD (Apêndice B), refere-se à parte da entrevista sobre a formação inicial e continuada e sua relação com a educação inclusiva.

Quanto à formação específica voltada para as práticas inclusivas durante a graduação, 50% dos professores declararam não ter recebido nenhuma formação e 50% dos professores afirmam ter recebido formação teórica sobre os temas que envolvem conhecimentos gerais da educação especial e/ou inclusiva. Deste percentual, todos tiveram a disciplina de Libras.

Há 20 anos foi aprovada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, e no Art. 4º estabelece que o sistema educacional federal, além dos estaduais e municipais, bem como o Distrito Federal, devem garantir, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nível médio e superior, o ensino de Libras.

Alguns anos depois, o Decreto 5.626/05 regulamentou a lei acima citada, e estabeleceu em seu Art. 3º, que Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério. E no parágrafo 1º esclarece que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial, além do curso normal de nível médio, o curso normal superior, são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Porém, não há orientação específica de como essa disciplina deve ser ofertada, ocorrendo uma considerável variação de sua organização nos cursos, como um curto período de oferta, entre outras situações, o que acaba sendo perigoso conhecer superficialmente tal assunto (PAIVA; FARIA; CHAVEIRO, 2018), sendo que a disciplina de LIBRAS é muito importante para a inclusão de pessoas surdas.

Acredita-se que dentro deste resultado estão os professores que cursaram sua graduação antes da aprovação da lei e o decreto, acima explicitados, tendo em vista que entre os entrevistados há professores que possuem até 22 anos de atuação no magistério. Entretanto, observa-se a ausência total ou parcial de formação na área específica de práticas inclusivas, visto que a disciplina de LIBRAS atende uma deficiência específica, a surdez.

Nas disciplinas cursadas na formação inicial de professores, é preciso ter o propósito de formar professores com a intenção de realizar novas maneiras de fazer educação, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais, profissionais, possibilitando, a partir de teorias, superar os limites existentes no âmbito educacional, identificando o potencial transformador que há nas práticas educacionais (PIMENTA; LIMA, 2012).

Com relação à formação continuada, segundo a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, há diversos tipos de cursos e programas para a formação continuada de professores, sendo cursos de atualização, programas de extensão, pós-graduação *lato sensu* de especialização e cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado (BRASIL, 2020), variando pela carga horária disponibilizada e normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entre os participantes da pesquisa, 30% declaram não ter participado de qualquer formação continuada voltada para a educação especial/inclusiva e 70% dos entrevistados afirmam ter participado de pós-graduação *lato sensu*, sendo que deste total, 50% foi em Educação Especial; 10% em Neurologia da educação e 10% em Deficiência Intelectual, além de uma participação e curso oferecido pela SEED.

Diante do exposto, entende-se que a formação inicial e continuada é um dos fatores extremamente relevantes para a efetivação da educação inclusiva, pois é na formação que se apropria de conhecimentos sobre a prática pedagógica que atenda os educandos com ou sem deficiência, bem como aqueles com ou sem dificuldades

de aprendizagem, correspondendo à diversidade presente em sala de aula (PRAIS, 2017).

4.2 POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A seguir são apresentados os Quadros 6, 7 e 8, que foram organizados após o processo de transcrição das gravações, partindo pela fala literal, obtendo a ideia central e o foco das ideias. A partir das falas implícitas dos participantes organizou-se qual possibilitou a construção dos temas de análise, que serão discutidos na sequência.

Assim, nesta subseção passamos às análises acerca da temática “Possibilidades para a efetivação da inclusão escolar”, para explicitar, com base nas falas dos professores e dos teóricos, elementos que implicam a efetividade da inclusão escolar, sobretudo, do nosso recorte de pesquisa, de educandos com DI. Neste direcionamento, nossas análises estão subsidiadas por trechos de falas dos docentes apresentados no Quadro 6, à luz dos apontamentos de autores discutidos nesta dissertação.

Nesta seção pretende-se discutir sobre as demandas dos professores para a efetivação da inclusão escolar a partir da entrevista realizada. Realizou-se a transcrição das gravações de áudio, para que fosse possível organizar as planilhas à luz da AT, identificando a ideia central, buscando a interpretação das ideias na elaboração das análises e relacionando-as com autores utilizados no referencial teórico que nos elucidam sobre o tema tratado.

Quadro 6 – Possibilidades para a efetivação da Inclusão Escolar

FALA LITERAL	IDEIA CENTRAL	FOCO DAS IDEIAS
P1 – você tem que olhar de forma individualizada e tratar depois de forma coletiva. É interessante trabalhar com metodologias ativas, porque os alunos estão numa era totalmente digital. Tentar variar pra você conseguir perceber naquilo que seu aluno vai melhor, porque às vezes o aluno não é bom escrevendo, mas é bom argumentando. O aluno que ele é de inclusão, ele precisa ser motivado e muitas vezes a gente deixa ele de lado.	– Atendimento às especificidades dos alunos. – Metodologias diversificadas. – Valorização das diversas formas de manifestação da aprendizagem. – Necessidade de formação continuada.	– Especificidades dos alunos. – Metodologia e Recursos pedagógicos. – Recursos humanos.

P2 – Eu acho que vai de ações nossas, pra ter esse olhar, sabe. Eu acho que a gente tem que tentar avaliar os alunos de acordo com as particularidades deles. Eu acho que esse colégio é o mais estruturado em termos de acessibilidade que eu tenho com o professor da sala de recurso e a professora da PMA, então eu passo coisas pra eles e eles passam pra mim, é essencial para a evolução desses alunos.	– Atendimento às especificidades dos alunos. – Trabalho colaborativo. – Necessidade de formação continuada.	– Especificidades dos alunos. – Recursos humanos.
P3 – É o mais difícil, porque eu encontro essa dificuldade com aluno que tem dificuldade no aprendizado e eu tenho dificuldade pra fazer o aluno entender o que eu estou dizendo. Por mais que você repita várias vezes, e explique, eu tenho consciência que esse aluno não foi 100% alcançado e de verdade.	– Necessidade de formação continuada. – Tensão entre escola homogênea e heterogeneidade presentes na escola. – Indiferença à diversidade na sala.	– Recursos humanos. – Especificidades dos alunos.
P4 – A inclusão está cada vez mais frequente. Eu acho que tem que ser feito mais coisas, não adianta ele estar ali por estar, porque ele não está aprendendo. Eu acho que ele tem que frequentar sala de recurso pra quando ele chegar no regular a gente poder trabalhar. Eu acho também que tem que trabalhar com o professor... trabalhar em conjunto, porque ele trabalha lá e eu trabalho aqui.	– Atendimento educacional especializado. – Estar no regular x aprendizagem. – Necessidade de formação continuada. – Trabalho colaborativo.	– Especificidades dos alunos. – Recursos humanos.
P5 – Teria que ter um trabalho bem longo e a gente não dá conta devido aos conteúdos que tem que aplicar. Então, muitas vezes a gente não dá conta de seguir esse processo. Eu tento resolver, mas nem sempre a gente consegue.	– Tensão entre escola homogênea e heterogeneidade presentes na escola. – Dificuldade em perceber a escola como espaço complexo/de diversidade humana. – Necessidade de formação continuada.	– Especificidades dos alunos. – Recursos humanos.
P6 – A inclusão pra todos demanda, principalmente, uma parceria maior da SEED. Alguns alunos precisam de acompanhamento. Mas se eles não tiverem uma pessoa que acompanha, o professor não consegue dar conta. Então, se eles proporcionam esse atendimento para o aluno e se a escola está equipada... A partir do momento que tem um acompanhante eu acho que não tem por que alguém não concordar com a inclusão.	– Necessidade de formação continuada. – Recurso humano capacitado. – Trabalho exclusivo. – Transferência de responsabilidade.	– Recursos humanos. – Metodologia e recursos pedagógicos.

P7 – A gente tem que procurar trabalhar em equipe e trabalhar com metodologias que venham auxiliar esse aluno e a gente procurar incluí-lo o máximo possível. Trabalhar a sala para que esse aluno não seja alvo de <i>bullying</i>, de piadinha. A inclusão tem que ser pra todos.	– Trabalho colaborativo. – Metodologias diversificadas. – Conscientização.	– Recursos humanos. – Metodologia e recursos pedagógicos. – Concepção de deficiência.
P8 – Eu acho que essas crianças chegam com um laudo mal definido. No dia a dia a gente vê que os laudos que chegam para nós não correspondem com aquelas crianças. Com o laudo correto a gente ia saber como trabalhar: o lúdico, tem criança que é mais visual, tem criança que é no escutar que ele aprende. Infelizmente o professor tem que utilizar o instinto.	– Concepção de deficiência centrada no Modelo médico. – Ensino inferior (facilitado) para alunos com laudos. – Tensão entre escola homogênea e heterogeneidade presentes na escola.	– Concepção de deficiência. – Especificidades do aluno.
P9 – Eu acho que a gente não é muito preparado. O professor sai da graduação e vai dar aula. Ele não sai com um preparo para lidar com um aluno que tem certa necessidade especial. Lógico que com a prática isso ajuda. Só que a escola, o estado, poderia fornecer essa formação voltada para a educação inclusiva. Se fala muito da educação inclusiva e a gente não é muito preparado para isso.	– Formação inicial e continuada. – Visão centrada em aprendizagens homogêneas.	– Recursos humanos. – Especificidades do aluno.
P10 – Eu acho que a escola e a família têm que ter um contato direto, porque a escola precisa saber qual é a real deficiência da criança. A família tem que correr atrás de seus direitos. Então, se é direito do aluno com deficiência ter um professor auxiliar, ela tem que ir atrás sim. Da mesma forma o uso de medicamentos, a gente tem que estar sabendo disso pra saber qual é o melhor horário pra essa criança estar tomando o medicamento, porque a gente tem muitos casos que chegam um horário não tá mais fazendo efeito ou ele está muito sonolento porque tá fazendo efeito diferente. A gente tem que buscar um laudo real e às vezes nem é aquilo.	– Foco na deficiência. – Concepção de deficiência centrada no Modelo médico. – Transferência de responsabilidade.	– Concepção de deficiência. – Recursos humanos.

Fonte: a autora (2022)

Das falas analisadas, foi possível identificar quatro focos de ideias que retratam as necessidades para a efetivação da inclusão escolar, sendo elas: o conceito de deficiência por parte dos docentes; as especificidades de aprendizagem dos

educandos, os recursos humanos necessários no ambiente escolar e as metodologias e recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem com vistas à inclusão, os quais serão discutidos a seguir.

Sobre o conceito de deficiência por parte dos docentes, encontramos em algumas falas o modelo biomédico que caracteriza a deficiência a partir de laudo, como verifica-se a seguir

Eu acho que essas crianças chegam com um laudo mal definido. No dia a dia a gente vê que os laudos que chegam para nós não correspondem com aquelas crianças. Com o laudo correto a gente ia saber como trabalhar: o lúdico, tem criança que é mais visual, tem criança que é o no escutar que ele aprende. (P8).

Eu acho que a escola e a família têm que ter um contato direto, porque a escola precisa saber qual é a real deficiência da criança. [...] Da mesma forma, o uso de medicamentos, a gente tem que estar sabendo disso pra saber qual é o melhor horário pra essa criança estar tomando o medicamento ... a gente tem que buscar um laudo real e às vezes nem é aquilo. (P10).

Na fala de P8 identifica-se que a prática pedagógica é baseada na informação que existe no laudo e com a ideia de que a partir desse documento se definem as metodologias. Já na fala de P10 há a preocupação da relação entre família e escola. As duas falas revelam um problema na educação, sendo a dificuldade em conclusão de laudos, ou medicações que não estão tendo o resultado esperado e para essas questões precisa ter a participação efetiva do responsável do educando.

Angelucci (2017) nos lembra que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que trata sobre processos inclusivos sobre o AEE, e que a Educação Especial é uma modalidade transversal em todas as etapas e modalidades de ensino, o que garantiu um avanço no número de matrículas, algo necessário para o cumprir o direito à educação. Entretanto, é preciso entender que

o direito à educação é universal e tão fundamental quanto o direito à saúde, e este não pode substituir nem sequer tornar-se condição para que se aceda à escola. Isso quer dizer que uma pessoa não depende do seu acompanhamento pela saúde ou de seu diagnóstico nosológico para frequentar a escola, para ser considerada como público-alvo da Educação Especial e, assim, beneficiar-se de seus serviços, estratégias e profissionais. (ANGELUCCI, 2017, p. 173).

Faz-se necessário documentos específicos para a matrícula no AEE, como a Orientação nº 004/2018 (PARANÁ, 2018), que trata da oferta do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), orientando que o público atendido na SRM abrangerá estudantes matriculados nas Escolas da Rede Estadual de Ensino no Paraná, como a avaliação pedagógica e psicológica indicando a deficiência, acompanhada ou não de laudo médico, além do registro correto do diagnóstico da deficiência, conforme avaliação psicoeducacional que é uma condição básica para matrícula na SRM. Desta maneira, a educação acaba submetendo-se aos critérios da saúde para atender os educandos PAEE, por vezes ocasionando barreiras para a inclusão e em muitos casos vemos que o laudo orienta o trabalho pedagógico de alguns professores. São ações que se complementam no atendimento ao educando, entretanto nos deparamos com dificuldades na educação.

As ciências biológicas e a medicina têm vencido a deficiência por suas infinitas pesquisas e criações na área de diagnóstico, da reabilitação etc., e, antes disso, do próprio mapeamento genético. A pedagogia, no entanto, não tem avançado no mesmo ritmo, posto que, na prática escolar, ainda se justifica a não aprendizagem das crianças com deficiências ou deficits essencialmente por suas condições especiais. (BARROCO, 2007, p. 216).

No cotidiano da escola encontramos famílias que por diversos fatores, como social, financeiro, têm dificuldades em buscar atendimento médico especializado e isso reflete no cotidiano da sala de aula, pois ainda são necessários determinados documentos para o PAEE. Assim, questiona-se o quanto educandos com DI

têm o diagnóstico e o atendimento médico e educacional retardados pela própria dificuldade de encaminhamento e de oferta de serviços públicos especializados. Em geral, a condição de deficiência, como pode ocorrer com outras, é notada quando a criança não consegue desenvolver as habilidades próprias à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. Pelo visto, todo avanço na ciência não alcança facilmente a população em geral, e os próprios profissionais especializados, que poderiam atendê-la, ignoram dados fundamentais. Isto reflete as características desta sociedade ao lidar com o conhecimento, com o atendimento público em saúde, com a educação. As pessoas pobres, de modo geral, não são atendidas em suas necessidades clínicas e educacionais de modo adequado, o que é agravante em caso de se apresentarem com deficiências. Pode-se entender, assim, que o não desenvolvimento a contento da pessoa com deficiência se complica menos por questões biológicas que pelas histórico-sociais. (BARROCO, 2007, p. 121).

Fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural e compreendendo que as situações do meio social que o educando está inserido interferem além do que as condições biológicas da deficiência

Vale considerar que condições adversas originárias do aparato biológico são um problema social/educacional antes de serem um problema da pessoa. Há

que se refletir sobre o objetivo da escola que vai além da socialização que em tempo de integração foi aceito. No paradigma de inclusão a escola precisa encontrar meios para que o acesso, permanência e sucesso da escolarização aconteçam. (FONSECA, 2021, p. 29).

Na fala de um professor encontramos a preocupação com o convívio do educando com deficiência no contexto escolar “*Trabalhar a sala para que esse aluno não seja alvo de bullying, de piadinha. A inclusão tem que ser pra todos (P7)*”, pois há uma responsabilidade social no trabalho docente diante do educando. Assim

O professor necessita conscientizar-se a respeito de seus próprios sentimentos, concepções e ações em relação às pessoas PAEE. Precisa aprender a desenvolvê-los adequadamente e esforçar-se para expressá-los de modo a colaborar para a construção de conhecimentos adequados e de atitudes sociais favoráveis à inclusão de seu alunado. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 754).

A escola deve ser um ambiente que garantirá o respeito, os direitos à aprendizagem do educando com deficiência, por isso

Esses alunos não podem contar apenas com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos iguais e garantidos como seres humanos e participantes de diferentes esferas sociais. Sendo assim, devem receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, possibilitando maior dignidade para sua existência e vivência cultural. (GARCIA, 2018, p. 112).

No trabalho pedagógico em sala de aula faz-se necessário considerar a grande diversidade presente e olhar para as especificidades de aprendizagem dos educandos, respeitando seu tempo de aprender, buscando recursos adequados entre outros. Entretanto, alguns professores declaram ter dificuldades nesse processo.

Por mais que você repita várias vezes, e explique, eu tenho consciência que esse aluno não foi 100% alcançado de verdade. (P3).

(o professor) Ele não sai com um preparo para lidar com um aluno que tem certa necessidade especial. Lógico que com a prática isso ajuda. (P9).

Isso demonstra a falta de conhecimento sobre as áreas da deficiência e os processos de aprendizagem necessários. Oliveira, Papim e Paixão (2018) comparam a organização do trabalho pedagógico com uma sinfonia, na qual o maestro preserva a identidade de cada componente mantendo a harmonia entre eles, da mesma maneira que

O professor, comparado ao maestro, encarrega-se de ensinar o conteúdo curricular com o compromisso de realizar uma atividade coletiva, reconhecendo diferentes potenciais disponíveis em cada aluno e o tempo adequado dessa demanda, para harmonizar-se à atividade. A diferença, no fundo, é marca do ser humano, que precisa ser inserida no planejamento pedagógico. (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 24).

Para os autores, a pedagogia inclusiva é complexa e cheia de contradições, pois é preciso saber acolher a diversidade de pessoas e de concepções teóricas, propondo ações organizadas, colaborativas e acessíveis a todos (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

Alguns professores demonstram buscar meios para atender as especificidades dos alunos.

you have to look at individualized and then treat in a collective form. (P1).

I think that people try to evaluate students according to their particularities. (P2).

I think that more things should be done, it doesn't matter if he is there or not, because he is not learning. (P4).

Nas situações citadas acima, remete ao que Mendes (2017) reitera

[...] pode haver mais semelhanças do que diferenças entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais; entretanto, essas diferenças existem e devem ser respeitadas. Isso significa que oferecer a todos o mesmo tipo de ensino, ou de atendimento educacional especializado, pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades. (MENDES, 2017, p. 81).

E por vezes, o ensino comum não é o suficiente para atender as demandas desses educandos, pois se “a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos” (MENDES, 2017, p. 82).

Na perspectiva da inclusão escolar não pode haver exclusão, pois

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliações simplificadas em seus objetivos. (MANTOAN, 2015, p. 28).

Desta maneira, o professor inclusivo não extingue a diferença e as

especificidades de seus alunos para encontrar a igualdade. Entretanto, ele está atento à diversidade de sua turma, propondo a harmonia, o diálogo e o respeito diante da heterogeneidade (MANTOAN, 2015).

Para a efetivação da inclusão escolar, um dos fatores necessários são os recursos humanos capacitados que, entre outros, refere-se a pessoas contratadas para o atendimento especializado, quando necessário, e com a devida formação para este atendimento. O professor também precisa buscar constante formação para atualizar-se ao atendimento dos educandos.

Eu tenho acessibilidades com o professor da sala de recurso... então eu passo coisas pra eles e eles passam pra mim, é essencial para a evolução desses alunos. (P2).

Eu acho que ele tem que frequentar sala de recurso pra quando ele chegar no regular a gente poder trabalhar. Eu acho também que tem que trabalhar com o professor... trabalhar em conjunto, porque ele trabalha lá e eu trabalho aqui. (P4).

Alguns alunos precisam de acompanhamento. Mas se eles não tiverem uma pessoa que acompanha, o professor não consegue dar conta. (P6).

A gente tem que procurar trabalhar em equipe e trabalhar. (P7).

A família tem que correr atrás de seus direitos. Então, se é direito do aluno com deficiência ter um professor auxiliar, ela tem que ir atrás sim. (P10).

Analisando as verbalizações acima, constata-se a importância de um trabalho em equipe com o professor da sala de recursos na troca de informações sobre o aluno e no compartilhamento de aprendizagem dos educandos.

Neste contexto, o professor da classe comum não deve se referir aos educandos PAEE como “o aluno do professor da sala de recursos” ou quando diz ao professor do AEE “o seu aluno”, ou como identifica-se na fala de P1 “*O aluno que ele é de inclusão, ele precisa ser motivado e muitas vezes a gente deixa ele de lado*”, e referir ao aluno como “o de inclusão” caracteriza que tais educandos “estão em nossa escola, porém não são efetivamente nossos, são da inclusão”, o que exime a responsabilidade da escola diante da inclusão. Tais expressões, ao serem evitadas, desenvolvem a cultura de uma escola inclusiva (MENDES, 2017), porque “Os rótulos podem encaminhar para a reação negativa, pois instauram ideias preconcebidas em relação às capacidades” (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p. 91).

Faz-se necessário possibilitar a igualdade de acesso à educação para todos, sem discriminação. Entretanto, a matrícula e a presença física não são suficientes, é

preciso também garantir a permanência e a aprendizagem desse educando na escola, o que se refere a uma política de inclusão a médio ou longo prazo e o termo inclusão escolar não seria usado apenas para abranger a matrícula do estudante em classe comum (MENDES, 2017). A autora ainda explica que

Essa distinção no conceito de inclusão escolar é importante, pois tem sido lugar comum ouvir relatos de pessoas afirmando contraditoriamente que “os alunos da inclusão não estão incluídos” ou que “os alunos inclusos estão na escola, mas que a inclusão não existe”. Nesses tipos de relatos, percebe-se uma confusão conceitual em relação ao termo “inclusão escolar”, que tem sido tomado no sentido tanto de ato de incluir quanto de efeito de incluir (MENDES, 2017, p. 72).

Para que se efetive de fato a inclusão escolar, é preciso superar as dificuldades que a escola possui em não conseguir ensinar a maioria dos estudantes, superando a ideia de nomear o aluno como “caso de inclusão” ou “aluno incluso”. Faz-se necessário considerar que é o sistema que possui a capacidade de incluir aquele educando e não o próprio indivíduo. Importante usar o termo como “escola inclusiva” ou “sala de aula inclusiva”, pois isto não é um atributo nem responsabilidade do próprio estudante (MENDES, 2017).

Para Mantoan (2015), a exclusão deve ser extinta dentro e fora das escolas. Por vezes, vemos situações em que os alunos aprendem apesar das dificuldades encontradas nas escolas e, assim, torna-se mais fácil encaminhá-los para a sala de recursos ou para os programas de reforço com seus respectivos professores especializados, o que caracteriza uma maneira de ainda discriminá-los por apresentarmos dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem. Para superar as fragilidades educacionais, é preciso considerar que

Educar a partir da diferença exige da organização escolar um planejamento pedagógico coletivo e horizontal, contando com a participação efetiva da comunidade escolar, compreendida pelos familiares, professores de sala regular e de Educação Especial e profissionais da área da saúde, da assistência social, entre outros. (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 23).

Todos precisam assumir sua responsabilidade diante dos desafios de realizar ações que superem as relações verticais e de dominação, buscando um trabalho colaborativo que propicie a aprendizagem (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

O professor tem papel principal no fazer pedagógico e em um contexto inclusivo destaca-se a importância da formação inicial e continuada, de maneira que

para exercer esse papel em plenitude, dependem de toda a rede de organização educacional para que tenham garantido a possibilidade, por meio da mediação pedagógica, de conduzir os escolares em verdadeiros aprendizes, na diversidade e com suas diferenças, sejam elas de qualquer ordem. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Nas falas de alguns entrevistados evidencia-se as dificuldades em sua prática docente por falta de capacitação

Eu encontro essa dificuldade com aluno que tem dificuldade no aprendizado e eu tenho dificuldade pra fazer o aluno entender o que eu estou dizendo. (P3).

Eu tento resolver, mas nem sempre a gente consegue. (P5).

Eu acho que a gente não é muito preparado. O professor sai da graduação e vai dar aula [...]. Só que a escola, o estado, poderia fornecer essa formação voltada para a educação inclusiva. Se fala muito da educação inclusiva e a gente não é muito preparado para isso. (P9).

Mantoan (2015) confirma que quando os professores são resistentes à inclusão, alegam não estarem preparados ou não foram formados para esse trabalho, os quais por vezes aguardam formação que lhes ensine a ensinar os alunos com deficiência, com instruções de práticas que solucionem os problemas encontrados nos processos de inclusão. Diante disso

é necessário que esses pressupostos da educação inclusiva perpassem toda a formação docente e, em especial, complementar a formação inicial, visto que essa preparação fornece bases para a organização do ensino também para que o professor possa estudar e investigar sua própria prática pedagógica, com a finalidade de que os alunos aprendam. (PRAIS, 2017, p. 58).

A formação continuada de qualidade que se discuta as demandas encontradas nos contextos inclusivos é relevante, visto que “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (MANTOAN, 2015, p. 81). A autora orienta que através de grupo de estudos baseados em conhecimento científico e, quando possível, com apoio de outras áreas para resolver problemas pedagógicos, e tendo como ponto de partida interesses comuns dos professores, é uma forma de qualificar a formação dos profissionais.

A escola contemporânea, para que se torne inclusiva, é importante que esteja organizada em toda sua estrutura, porque para

[...] cumprir adequadamente o seu papel social frente ao ideário de inclusão escolar, não basta olhar para as diferenças em si, mas para toda a sua proposta educacional e no âmbito do Projeto Político Pedagógico, por meio do currículo, que o colegiado da escola deve definir seus caminhos de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2018, p. 64).

Quando P5 expressa que *“Teria que ter um trabalho bem longo e a gente não dá conta devido aos conteúdos que temos que aplicar”*, podemos identificar uma das dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, que é a cobrança para dar conta do conteúdo programado no currículo. Isso torna-se uma barreira para que o professor possa ter tempo de conhecer melhor seus alunos, entender suas especificidades e planejar suas aulas de acordo com as demandas encontradas. É preciso proporcionar ao educando o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, como nos ensina a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2007), mas o professor precisa ter a liberdade de agir e mediar os processos de ensino adequados e que formem as funções psíquicas superiores, pois

Ao disponibilizar ferramentas de ensino que mobilizam o uso da atenção, da memória, da criatividade, do comportamento voluntário e da linguagem, por intermédio da mediação pedagógica, a conduta dos alunos se desenvolve no emprego da tecnologia cultural, tais como a escrita, o desenho, o cálculo, a linguagem etc. (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 28).

A partir desta citação pode-se inferir que a mediação é uma necessidade no espaço escolar. Além disso, utilização de metodologias diversificadas é de grande relevância no contexto da inclusão. Tão essencial é a utilização de metodologias e recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem com vistas à inclusão, que os participantes da pesquisa também indicam sobre tal necessidade.

É interessante trabalhar com metodologias ativas, porque os alunos estão numa era totalmente digital. Tentar variar pra você conseguir perceber naquilo que seu aluno vai melhor, porque às vezes o aluno não é bom escrevendo, mas é bom argumentando. (P1).

Com metodologias que venham auxiliar esse aluno e a gente procurar incluí-lo o máximo possível. (P7).

Para favorecer a aprendizagem em um contexto inclusivo, o trabalho escolar pode ser composto por trabalho coletivo, possibilitando a capacidade de tomada de decisão dos educandos diante das tarefas, na organização de responsabilidades entre seus pares, a cooperação, o reconhecimento da diversidade nas habilidades e a valorização das aprendizagens (MANTOAN, 2015).

As possibilidades para eliminar as barreiras de acesso, permanência e sucesso escolar devem ser avaliadas

a partir das necessidades de cada estudante, pois o que é considerado barreira para um estudante pode ser o acesso para outro e, no cerne desse cenário, talvez, a condição mais inclusiva seja identificar que a eliminação de barreiras concretizada a partir da necessidade de determinado estudante, pode ser utilizada por todos, com ou sem deficiência. (FONSECA, 2021, p. 33).

O professor P6 relata que *“A inclusão pra todos demanda, principalmente, uma parceria maior da SEED”* indica uma solicitação que existe para as secretarias de educação diante da demanda de recursos pedagógicos, professor para atendimento especializado, parcerias com outras entidades, formação continuada, entre outros.

Há diversos fatores que são necessários para a efetivação da inclusão escolar, como reiteram Oliveira e Oliveira (2018, p. 17): “O sistema educacional precisa se responsabilizar pelas políticas educacionais que propõe, o que está posto na legislação, mas ainda não se concretiza na prática das escolas”, considerando que

A melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. No âmbito do sistema, medidas para melhorar a articulação com as famílias e com os profissionais da área da saúde completam os requisitos para apoiar, de forma qualificada, a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns. (MENDES, 2017, p. 79).

Em nossa prática pedagógica diária vemos as dificuldades que abragem a inclusão, mas há muito que pode ser realizado no contexto de cada realidade escolar.

Não há como negar as implicações de toda política educacional para a organização da escola, da sala de aula e do trabalho pedagógico; ao mesmo tempo, não se podem negar as possibilidades transformadoras no interior das escolas e no cotidiano das salas de aula, apesar dos fatores intervenientes, que não são nem simples, nem pequenos; porém não podemos colocar a escola como mera refém da política, da economia, da administração, pois seria anular sua força de resistência e de luta para a constituição de novos espaços educativos, capaz de reconhecer a rica diversidade de sujeitos e a experiência ativa de cada um deles. (OLIVEIRA, 2018, p. 62).

É preciso olhar para as possibilidades individuais dos educandos que existem em cada escola, valorizando suas conquistas diárias, pois, conforme Barroco (2007), a boa escola em que há o bom ensino projeta o educando além daquilo que ele apresenta, mas possibilita que ele estude além dos fatos e fenômenos também a

relação entre eles, dado que a “Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização” (BARROCO, 2007, p. 387).

Portanto, as possibilidades para a efetivação da inclusão escolar perpassam pela garantia de formação continuada, recursos pedagógicos, políticas públicas, participação da família na vida escolar de seus filhos, além de possibilitar aos professores práticas pedagógicas articuladas aos anseios e especificidades dos educandos na sala de aula. Destacamos nas análises a esta temática que há a necessidade de utilizar recursos diversificados e apostar na mediação pedagógica, visto que é neste espaço que novas aprendizagens podem ser adquiridas, e por esse processo os educandos com DI podem avançar no processo educativo.

4.3 A ESSENCIAL RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM A TEORIA

Nesta seção busca-se compreender a concepção de prática pedagógica a partir das entrevistas dos professores participantes da pesquisa, sob a perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, visando à reflexão sobre a necessária articulação entre a teoria e a prática nas práticas docentes. Com tal propósito passamos a tecer nas análises, a partir dos extratos de falas dos participantes apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – A essencial relação da Prática Pedagógica com a Teoria

FALA LITERAL	IDEIA CENTRAL	FOCO DAS IDEIAS
P1 – A minha prática pedagógica é baseada em observação. Eu estar interagindo com meus alunos a todo momento. Tanto eu fazendo uma autoavaliação pra eu poder estar sempre resignificando a minha prática.	– Observação. – Interação contínua com o aluno. – Autoavaliação.	Observação Relação professor/aluno Ressignificação da prática
P2 – Prática pedagógica passa por tudo que eu elaboro, pra usar em aula, toda a minha preparação para lidar com os alunos. Pra mim prática pedagógica pode ser resumida em uma frase: pra você ensinar história para João, tem que saber sobre história, tem que saber sobre ensinar, tem que saber sobre o João.	– Elaborar a aula, ações. – Conhecimento do conteúdo a ser ensinado. – Conhecimento sobre como ensinar. – Conhecimento sobre a quem se ensina.	Dimensão didático-pedagógica da aula – Mediação pedagógica

P3 – Pra mim é eu explicar corretamente o conteúdo,..., linguagem fácil, compatível com a idade das crianças, de uma forma clara, objetiva, que faça com que eles compreendam, pra mim esse é o principal.	– Relação exposição do conteúdo. – Percepção das possibilidades de acesso do aluno. – Linguagem adequada ao público.	Dimensão didático-pedagógica da aula – Possibilidade de internalização de conceitos
P6 – As práticas pedagógicas elas facilitam o aprendizado. Às vezes quando a gente faz uma aula de leitura e a gente faz aquela lua, só de mudar as carteiras e usar um outro jeito de fazer aula os alunos já gostam. Atividade diferente, que seja mais prático, que eles possam participar. ...aula em dupla... desenvolver algum projeto, gosto quando conseguem expor o trabalho deles em um mural ou na sala porque daí eles têm uma vontade de caprichar mais. Se tem uma aula de interpretação de texto, daí eu consigo passar esse texto nos <i>slides</i>, aí tem um filminho, depois a gente vai comentar, dialogar pra ver qual que entende melhor.	– Práticas pedagógicas viabilizam o aprendizado. – Recursos diversos: organização da sala de aula, material impresso, atividade prática, em grupos, exposição de materiais, DataShow. – Participação dos alunos, dedicação, diálogo.	– Metodologias diversificadas – Possibilidade de internalização de conceitos
P7 – Prática pedagógica é a maneira como você vai trabalhar com a sua turma, aquela prática que vai melhor se adaptar. Porque de repente você vai trabalhar determinada prática em uma sala de aula e aquele método já não funciona em outra sala.	– Prática diversificação de ações. – Percepção da heterogeneidade das turmas.	– Metodologias diversificadas
P9 – Está relacionado com minha prática em sala de aula e a forma como eu vou atingir aqueles alunos, porque não adianta eu dominar muito bem aquele conteúdo e eu não conseguir com que os alunos entendam... Explicar mais de uma vez, falar a linguagem deles, trazer coisas da realidade deles. Se aprende matemática quando ela é real para você.	– Domínio da sala de aula, do conteúdo e do interesse e aprendizagem dos alunos. – Entender as necessidades dos alunos. – O conteúdo estar de acordo com a realidade dos alunos.	– Dimensão didático-pedagógica da aula – Mediação pedagógica – Relação teoria e prática

Fonte: a autora (2022)

Na fala dos participantes identifica-se diferentes definições sobre a prática. Essas definições são sinalizadas nas ideias que envolvem o trabalho docente e são observadas em sala de aula se manifestando na relação professor e aluno, nas reflexões sobre sua prática, nas ações que envolvem efetivamente o processo de

ensinar, como a organização da aula, as metodologias utilizadas e a importância do aluno internalizar o conteúdo que está sendo trabalhado.

A prática pedagógica envolve o planejamento da aula e tudo que será necessário para que a aprendizagem ocorra. Isso refere-se à Didática, às ações de planejar, sistematizar, organizar toda a dinâmica do processo de aprendizagem (FRANCO, 2012), ou seja, a Dimensão didática pedagógica da aula indentificada na fala dos professores P2, P3 e P9, quando eles definem que

A minha prática pedagógica é baseada em observação. Eu estar interagindo com meus alunos a todo momento. (P1).

Prática pedagógica passa por tudo que eu elaboro, pra usar em aula, toda a minha preparação para lidar com os alunos. (P2).

Pra mim é eu explicar corretamente o conteúdo,..., linguagem fácil, compatível com a idade das crianças, de uma forma clara, objetiva, que faça com que eles compreendam, pra mim esse é o principal. (P3).

Está relacionado com minha prática em sala de aula e a forma como eu vou atingir aqueles alunos, porque não adianta eu dominar muito bem aquele conteúdo e eu não conseguir com que os alunos entendam. (P9).

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra é preciso que seja bem estruturado com “conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 140). Fala-se aqui também sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas e observa-se nessas falas a dimensão subjetiva da prática que perpassa a relação com os alunos, a forma de transmitir o conteúdo e, apenas em P2 vemos a correlação com a preparação da aula. Conforme Souza (2016), a prática pedagógica é prenhe de componentes internos e externos. Assinalando a autora que “se elegemos a aula como um lugar de expressão da prática pedagógica, será necessário analisar tais determinantes internos e externos, além de outros que possam estar presentes na realidade investigada” (SOUZA, 2016, p. 42).

A prática pedagógica é algo mais do que expressão do ofício dos professores e, segundo Freire (2002, p. 24), “a prática deve se fundamentar numa concepção adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e estudantes, na direção de uma leitura crítica da realidade”, olhar crítico da realidade pressupõe a intencionalidade que se realiza pelo momento do “preparo” da aula, não se trata apenas de listar conteúdos e objetivos, mas analisar as possibilidades de

apresentação, ação e expressão desses conteúdos, além de incidir sobre o engajamento dos educandos.

Nessa mesma linha cabe ressaltar os apontamentos de Fernandes (1999), quando assinala que a:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p. 159).

Assumir a perspectiva como prática social implica olhar para a diversidade presente na sala de aula, visto que tal diversidade é expressão do componente social, externo, que interfere na prática pedagógica. O caráter dialógico da prática ganha significado, ao passo que os educandos são chamados a participar ativamente da prática, e com isso um dos princípios do DUA, o engajamento, é explicitado. Com base nesse apontamento teórico, o caráter dialógico, a aprendizagem coletiva e colaborativa tem destaque no processo intencional e planejado pelo professor a ponto de se considerar que a prática pedagógica requer reflexão contínua e coletiva, de modo que Franco (2012) assinala que o aspecto pedagógico da prática se consolida as intencionalidades objetivadas. Nesse direcionamento, a autora continua a assinalar que uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Diante do exposto, destaca-se a importância de buscar mecanismos para a aprendizagem do que é previsto no currículo, por isso

Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que considera necessário para o momento pedagógico do aluno. (FRANCO, 2012, p. 151).

Para a efetivação da aprendizagem faz-se necessário o uso de metodologias diversificadas, como mencionam P6 e P7.

As práticas pedagógicas elas facilitam o aprendizado. Às vezes quando a gente faz uma aula de leitura e a gente faz aquela lua, só de mudar as carteiras e usar um outro jeito de fazer aula os alunos já gostam. Atividade diferente, que seja mais prático, que eles possam participar. ...aula em

dupla.... desenvolver algum projeto, gosto quando conseguem expor o trabalho deles em um mural ou na sala porque daí eles têm uma vontade de caprichar mais. Se tem uma aula de interpretação de texto, daí eu consigo passar esse texto nos slides, aí tem um filminho, depois a gente vai comentar, dialogar pra ver qual que entende melhor. (P6).

Prática pedagógica é a maneira como você vai trabalhar com a sua turma, aquela prática que vai melhor se adaptar. Porque de repente você vai trabalhar determinada prática em uma sala de aula e aquele método já não funciona em outra sala. (P7).

As falas acima apresentam a importância do professor em conhecer bem sua turma e as especificidades para utilizar metodologias que sejam potencializadoras da aprendizagem, pois a “habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 137), e além de recursos faz-se necessário fazer uso de metodologias que proporcionem o desenvolvimento dos educandos.

No contexto de ensino, é importante ter um olhar individualizado para cada educando, muito além da única função de se ensinar conteúdos, como identifica-se na fala a seguir: “*Pra você ensinar história para João, tem que saber sobre história, tem que saber sobre ensinar, tem que saber sobre o João*” (P2).

A fala de P2 estabelece relação com Souza (2016), inferindo que na prática pedagógica há relações diretas com a escola e com o ensino, pois ela é vinculada aos conteúdos, com o professor, os alunos, com as metodologias e recursos utilizados, pois “A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele” (SOUZA, 2016, p. 38), tendo nela intencionalidade com objetivos de formar, dialogar, problematizar e está relacionada à prática social, relacionada com os sujeitos e com os conteúdos (SOUZA, 2016).

Desta maneira, faz-se necessário aceitar as relações que envolvem os processos pedagógicos, sem deixar de considerar o contexto histórico que o aluno vive, pressupondo sua relação com o mundo, pois “A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais” (SOUZA, 2016, p. 52), e através da prática pedagógica que o professor utiliza é determinada por diversos fatores, porém faz-se necessário compreender que é possível propiciar mudanças de pensamentos de seus educandos (SOUZA, 2016).

No processo de ensino e aprendizagem é considerável relacionar o que está sendo trabalhado com a realidade do aluno, como destaca P9: *“Falar a linguagem deles, trazer coisas da realidade deles. Se aprende matemática quando ela é real para você”*.

Na afirmação de P9 fica exposta a importância da relação teoria e prática, as quais, sob a perspectiva da práxis pedagógica, são indissociáveis, pois ao estarem articuladas é possível a transformação do ser humano e da sociedade (SOUZA, 2016).

A relação entre a teoria e a prática é algo fundamental na pedagogia, visto que “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2019, p. 101). E a pedagogia como teoria da educação busca solucionar a relação professor-aluno, pois orienta o processo de ensino e aprendizagem.

E neste processo faz-se necessário deixar claro que “tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro” (SAVIANI, 2019, p. 106), considerando que a teoria e a prática como o professor e o aluno são inerentes na prática pedagógica.

O professor precisa considerar em sua prática as possibilidades de sempre refletir sobre seu trabalho, analisar as situações que precisam ser melhoradas, observar quais resultados estão sendo alcançados. Identifica-se essa ação para o professor, que destacamos *“Tanto eu fazendo uma autoavaliação pra eu poder estar sempre ressignificando a minha prática”* (P1).

Para Pimenta (2006, p. 20), “frente a novas situações que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*”, possibilitando um conhecimento prático a partir de situações análogas já vivenciadas. Entretanto, isso não é o suficiente para novas situações, o que exige uma busca, uma contextualização, um diálogo com outras perspectivas, o que infere em reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2006).

É importante que o exercício da reflexão seja realizado desde a formação do professor, porque, além do poder formativo, possibilita pontos de vista variados em uma ação contextualizada. Como reitera Pimenta (2006, p. 26), “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”, na qual a teoria oferece aos professores a possibilidade de análise, a fim de compreender o contexto histórico;

social, cultural; organizacional e do próprio profissional em sua prática docente, intervindo e transformando-os (PIMENTA, 2006).

Saviani (2019) nos alerta que a pedagogia histórico-crítica enfrenta um desafio ao ensinar ciências para as novas gerações, sabendo que a escola remete ao conhecimento elaborado e ao saber sistematizado e estes são a exigência da sociedade contemporânea, o que torna necessária a existência da escola.

O autor reitera que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2019, p. 92), e é através do saber sistematizado do conhecimento científico que se estrutura o currículo. E isso, apesar de óbvio, acaba sendo esquecido, quando na atualidade se constrói currículos escolares carregados com atividades impregnadas do cotidiano e influenciadas pelo apelo mercadológico e midiático e que podem deixar as noções científicas de lado. Este é o desafio entre ciência e educação da pedagogia histórico-crítica na sociedade contemporânea (SAVIANI, 2019).

Pensar a essencial relação teoria e prática implica no reconhecimento de uma prática, dialógica e intencional, que seja capaz de articular conteúdo a ser ensinado com o conteúdo que precisa ser aprendido, sem desconsiderar as questões contextuais e, nesse quesito, a prática pedagógica voltada ao educando com DI tem um grande desafio, visto que as relações de aprendizagem não ocorrem na mesma perspectiva que uma criança que não tenha deficiência. Vigotski (2019) assinala que a aprendizagem da criança com deficiência segue os mesmos termos que as demais crianças, entretando, por percursos, recursos, metodologias e tempos outros que ratificam a diversidade humana nos processos de aprender.

A prática pedagógica não pode prescindir deste aspecto e, nesse contexto, a relação teoria e prática é justificada e requer a organização de momentos formativos, por vezes no espaço de atuação do docente, uma vez que nesse espaço se discutem demandas que se apresentam na realidade de sala de aula à luz da teoria.

4.4 PRÁTICAS, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO DO EDUCANDO COM DI

Para compreender como o professor atende as especificidades dos educandos com DI, no que se refere ao uso de práticas pedagógicas inclusivas (metodologias e

recursos), analisaremos as respostas dos dez professores entrevistados, pois este é o foco principal desta pesquisa, para que se possa refletir sobre o processo de ensino que promova a aprendizagem destes educandos em um contexto inclusivo, considerando que

O ato do ensinar deve se constituir como uma possibilidade de eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem de todos os estudantes, entre estes, aqueles com DI. Ao buscarmos eliminar as barreiras, a escola reflete sobre a prática a partir da análise do processo de avaliação pedagógica e curricular. Estas questões devem indicar quais os pontos frágeis do processo, as necessidades que a escola apresenta para atender o estudante com DI, assim, a comunidade escolar pode pensar em estratégias para a garantia de alguns aspectos do acesso ao conteúdo curricular. (FONSECA, 2021, p. 35).

A reflexão sobre o trabalho pedagógico na construção de um contexto inclusivo é necessária e importante, pois quando os docentes refletem sobre como ensinar os educandos com DI, buscando metodologias e os recursos necessários para que isso ocorra, há a (auto)formação e assim o fazer e refazer são consequências em um processo de “retroalimentação” (BRAUN; MARIN, 2018), buscando uma prática pedagógica inclusiva de qualidade. Neste direcionamento apresentamos, no Quadro 8, extratos de falas dos docentes, os quais subsidiaram nossa análise teórico-prática acerca deste tema.

Quadro 8 – Práticas, diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo no ensino do educando com DI

FALA CENTRAL	IDEIA CENTRAL	FOCO DAS IDEIAS
P1 – Eu iria procurar ajuda com um professor de sala de recurso, pra ele me dar umas dicas de como eu poderia trabalhar com esse aluno e depois eu ia nivelar por baixo. Em cima desse espaço que eu ia formular toda a minha aula, daquele beabazinho bem basiquinho para todos, porque daí eu consigo atender esses e obviamente os outros... Ir caminhando mais devagar pra que esses daqui não fiquem perdidos e os outros repetindo aquilo que já sabem.	– Conteúdo de forma mais simples. – Dificuldade em atender a diversidade da sala de aula. – As dificuldades determinam as ações e não as potencialidades.	– Princípio de trabalho colaborativo – Simplificação do conteúdo – Comparação de desenvolvimento entre os alunos
P2 – Eu acho que isso é uma	– Dificuldade em atender a	

falha minha de ao longo do ano não ter esse foco tão grande... Porque eu simplifico tanto o conteúdo e faz tanto processo de fixação que a forma como o aluno com dificuldade ou com DI vai conseguir absorver aquilo, que já é compatível com a avaliação que eu vou dar pra ele.	diversidade da sala de aula. – Simplificação do conteúdo.	– Dificuldade com a inclusão – Simplificação do conteúdo
P3 – Eu quero atingir todos e no dia a dia com uma aula só eu acabo deixando esses alunos para trás. Eu planejo uma aula pensando no todo.	– Dificuldade em atender a diversidade da sala de aula. – Aula planejada para todos, contudo, o aluno com deficiência é deixado de lado.	– Dificuldade com a diversidade – Aula planejada para o coletivo homogêneo – Exclusão deliberada do aluno DI
P4 – Eu faço um conteúdo pra todos. Eles não podem se sentir excluídos ou fazer uma atividade diferenciada pra eles não, porque eles precisam se sentir incluídos no geral ali. Depois que eu expliquei aí eu vou até esses quatro alunos: – Qual é a sua dificuldade? – O que você não entendeu? Eu dou um olhar diferenciado pra eles na explicação. E se eu for fazer uma atividade avaliativa, dependendo do conteúdo eu faço diferenciada e dependendo do conteúdo não. E se eu não fizer uma atividade adaptada o que eu vou avaliar é o que eles fizeram.	– Aula planejada para todos. – Atenção individual ao aluno DI. – Atividade avaliativa diferenciada. – Valorizar o que o aluno fez.	– Aula planejada para o coletivo – Atendimento individualizado – Valorização dos progressos
P5 – Dependendo do conteúdo teria que levar mais para aula prática ou através de desenhos, cruzadinhas, uma forma que seja mais fácil pra ele poder resolver. No sexto ano eu trabalhei o uso do S e SS, e trabalhei pra completar as palavras e também uma cruzadinha e junto com a cruzadinha os desenhos dos objetos e todos conseguiram fazer.	– Diversidade de materiais no mesmo conteúdo.	– Diferenciação pedagógica
P6 – Se um aluno tem deficiência intelectual a minha matéria é a mesma pra todos. Mas o meu cuidado, o meu diferenciamento de	– Aula planejada para todos. – Aprendizagem do aluno cobrada e comparada consigo mesmo.	– Aula planejada para o coletivo – Reconhecimento da

cobrança, o que eu quero que ele faça não é exatamente o que o outro faz. Eu procuro acompanhar, eu procuro entender as diferenças que ele tem. Eu não faço material específico para aqueles alunos. Eu não consigo fazer uma aula diferencial para eles. O que eu consigo é dar um pouquinho mais de atenção.	– Mesma atividade para todos. – Atendimento individualizado.	especificidade do aluno com DI – Atendimento individualizado
P7 – Determinada disciplina que eu estou trabalhando eu vou abranger uma totalidade da sala e não aqueles outros quatro alunos. Então vou ter que fazer uma atividade diferenciada para aqueles alunos e fazer com que no tempo deles vão conseguindo acompanhar aquele determinado conteúdo.	– Atividade diferenciada de acordo com o desenvolvimento do aluno.	– Diferenciação pedagógica
P8 – Nós temos que trabalhar a passos de formiguinha e infelizmente aquela criança que chegou em um processo bem desenvolvido infelizmente ela vai ter que andar junto com as outras crianças.	– Trabalhar o mínimo do conteúdo. – A criança bem desenvolvida é prejudicada devido ao aluno com dificuldade. – Percepção de turma homogênea – nivelada por baixo.	– Simplificação do conteúdo – Comparação de desenvolvimento entre os alunos – Dificuldade com a inclusão
P9 – Procurar a coordenação pedagógica para ver o laudo desse aluno, qual é a condição dele, quais são as necessidades que ele tem, qual é o nível que ele está na disciplina para eu conseguir elaborar. Eu elaboro uma atividade que vai abordar o mesmo conteúdo, mas que talvez vai ser mais acessível para aquele aluno ... pensar em qual nível o meu aluno está. Focar naquilo que aluno sabe, não naquilo que ele não sabe.	– Conversa com a coordenação pedagógica. – Laudo define o desenvolvimento. – Simplificação do conteúdo. – Identificar as potencialidades dos alunos.	– Laudo orienta o trabalho pedagógico – Simplificação do conteúdo – Reconhecimento das potencialidades
P10 – Esse é um dos maiores desafios. No planejamento eu procuro dar essa atenção diferente para eles mais no individual... Se for uma atividade escrita, com texto, trazer de uma forma diferente pra eles, um texto um pouco menor, com letras em caixa alta ainda, com instruções	– Visão de turma homogênea – diversidade choca. – Busca por recursos e metodologias diversificadas.	– Dificuldade com a inclusão – Atendimento individualizado – Diferenciação pedagógica

claras e objetivas e fazer esse atendimento, depois, individual.		
--	--	--

Fonte: a autora (2022)

Nas falas de alguns professores, identificamos a predisposição para o atendimento individualizado do educando com DI diante das diversas demandas que há na sala de aula.

Eu faço um conteúdo pra todos. Eles não podem se sentir excluídos ou fazer uma atividade diferenciada pra eles não, porque eles precisam se sentir incluídos no geral ali. Depois que eu explique aí eu vou até esses quatro alunos: – Qual é a sua dificuldade? – O que você não entendeu? Eu dou um olhar diferenciado pra eles na explicação. E se eu for fazer uma atividade avaliativa, dependendo do conteúdo eu faço diferenciada e dependendo do conteúdo não. E se eu não fizer uma atividade adaptada o que eu vou avaliar é o que eles fez. (P4).

Se um aluno tem deficiência intelectual a minha matéria é a mesma pra todos. Mas o meu cuidado, o meu diferenciamento de cobrança, o que eu quero que ele faça não é exatamente o que o outro faz. Eu procuro acompanhar, eu procuro entender as diferenças que ele tem. Eu não faço material específico para aqueles alunos. Eu não consigo fazer uma aula diferencial para eles. O que eu consigo é dar um pouquinho mais de atenção. (P6).

Nas menções acima identifica-se a dificuldade que há em preparar atividades específicas para os educandos PAEE, entretanto procura-se um atendimento individual, fornecendo mais atenção, proximidade, reconhecimento das especificidades de aprendizagem deste educandos.

Com relação a este atendimento

[...] o docente ao realizar uma atividade junto com o estudante, como uma produção de texto ou resolução de um problema matemático, e ao dialogar, perguntando sobre o que está pensando, pedindo para demonstrar sua ideia por esquemas, desenhos, ou falar a respeito do assunto, compreenderá melhor o que o estudante sabe e o que não sabe, como está organizado seu pensamento, onde está errando. E poderá, a partir dessa avaliação, favorecer sua aprendizagem com propostas de ensino adequadas às suas demandas. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 117).

Os apontamentos de Braun e Marin (2018) são importantes, visto que sinalizam para a efetivação de uma ação mais dialógica frente ao educando com DI, posto que somente quando se considera as produções escritas deste educando, nem sempre se depreende o que estão aprendendo, se estão aprendendo e como estão aprendendo. É necessário, como apontado nessa citação, efetivar diálogos,

pedir demonstrações, enfim, ampliar ao educando as possibilidades de expressar o aprendido e, a partir dessa visualidade, potencializar o processo de aprender.

Nesse contexto, a mediação do professor e entre os demais colegas de classe é importante para o educando com DI, pois

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Atuar na perspectiva de se promover diferenciação pedagógica requer que se busque ações conjuntas, de forma que os professores que atuam com o educando com DI possam indicar o potencial de aprendizagem em detrimento das limitações que a presença de um laudo com diagnóstico de DI pode desencadear. O professor deve ser mediador, possibilitando a aprendizagem dos educandos.

A situação da pessoa com deficiência intelectual é analisada em contexto e, ao se retirar o foco dos limites e da falta, a ênfase é dada ao que está fora, ou seja, aos meios e recursos de mediações que se tornam condição para impulsionar o desenvolvimento. O que suscita reflexões contundentes por indicar, de forma muito mais significativa, a necessidade de revisão/reorganização das práticas escolares, dos procedimentos de ensino, dos recursos a serem utilizados, pois para a pessoa com deficiência intelectual o planejamento de estratégias específicas de ensino é a condição para a aprendizagem. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 115).

Considerando que o planejamento de estratégias específicas de ensino é condição para a aprendizagem, corroboramos com Vigotski (2007) que nos ensina que o aprendizado e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, e a importância do que se aprende na escola está no fato de que “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95), por isso que o aprendizado deve estar relacionado ao nível de desenvolvimento do educando.

No contexto de aprendizagem faz-se necessário considerar que “no decorrer do desenvolvimento da criança vão sendo realizadas trocas entre ela e o objeto e, principalmente, entre ela e as pessoas com quem convive” (GARCIA, 2018, p. 98). Por isso é importante que o educando com DI esteja em um ambiente inclusivo, rico culturalmente e com práticas pedagógicas que busquem caminhos variados e recursos que atendam sua especificidade e favoreça seu desenvolvimento, nas relações com o outro por meio da mediação, o que faz com que desenvolva as

Funções Psíquicas Superiores (FPS) como a memória, atenção, percepção, raciocínio e abstração (VIGOTSKI, 2007).

Nessa linha de pensamento cumpre destacar os apontamentos de Shimazaki e Mori (2018) que, assertivamente, traduzem o aspecto teórico pontuado pela teoria histórico-cultural em questões e ações pedagógicas necessárias de ser realizadas pelos professores, pontuando que,

Ao trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual, o professor pode e deve, por meio da mediação social, criar e consolidar funções que estão em fase de amadurecimento. A pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. O professor deve ajudá-la a fazer abstrações, bem como organizar e oferecer os instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva. O professor e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p. 91).

Sabendo que o nível de desenvolvimento real consiste naquilo que o educando consegue realizar sozinho (VIGOTSKI, 2007), em nossa prática pedagógica devemos estar atentos para aqueles educandos que estão na zona de desenvolvimento proximal, os quais realizam atividades com auxílio. A eles, devemos dispor de metodologias e recursos que propiciem sua aprendizagem, pois “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Assim, voltemos nossa atenção para os educandos com DI que, segundo Vigotski (2007), podem encontrar dificuldades em pensamentos abstratos. E nas séries finais do Ensino Fundamental há uma série de conteúdos que podem ser considerados abstratos para o entendimento dos educandos, como átomos, células, fórmulas matemáticas, conceitos, metáforas, noção de tempo, entre outros, e por vezes busca-se o método de apenas ensinar o que é concreto, porém “um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha” (VIGOTSKI, 2007, p. 101), pois não colabora para que os educandos com DI superem suas deficiências inatas e as levem a se acostumar “exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter” (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Nesse direcionamento, atribuir perspectivas de aprendizagem articuladas à condição de deficiência intelectual implica reduzir as possibilidades. Notadamente, tal

redução não se faz deliberadamente se não no seio das próprias práticas que se desenvolvem em sala de aula, quando deixa de colocar desafios ao educando, quando se minimiza os desafios e conteúdos ou mesmo quando a sua avaliação se dá em função do que lhe falta. Em todas essas possíveis manifestações em sala de aula, não ocorre diferenciação pedagógica e não se visualiza um espaço inclusivo, cabendo ressaltar que não podemos limitar a aprendizagem do educando que apresenta alguma deficiência, uma vez que

[...] quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Por isso, ao ensinar aqueles com DI deve-se tomar como partida que o concreto é “como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). No que se refere ao uso de metodologias e recursos diversos, destaca-se os relatos de P5, P7 e P10.

Dependendo do conteúdo teria que levar mais pra aula prática ou através de desenhos, cruzadinhas, uma forma que seja mais fácil pra ele poder resolver. No sexto ano eu trabalhei o uso do S e SS, e trabalhei pra completar as palavras e também uma cruzadinha e junto com a cruzadinha os desenhos dos objetos e todos conseguiram fazer. (P5).

Determinada disciplina que eu estou trabalhando eu vou abranger uma totalidade da sala e não aqueles outros quatro alunos. Então vou ter que fazer uma atividade diferenciada para aqueles alunos e faz com que no tempo deles vão conseguindo acompanhar aquele determinado conteúdo. (P7).

Esse é um dos maiores desafios. No planejamento eu procuro dar essa atenção diferente para eles mais no individual... Se for uma atividade escrita, com texto, trazer de uma forma diferente pra eles, um texto um pouco menor, com letras em caixa alta ainda, com instruções claras e objetivas e fazer esse atendimento, depois, individual. (P10).

As falas ilustram que, apesar de assumir certa dificuldade, encontramos algumas práticas que coincidem com a Diferenciação pedagógica, mesmo que seja um termo não utilizado nos relatos, há certa referência a isso. Braun e Marin (2018) explicam que

Diferenciação no ensino coloca-se como pressuposto para o planejamento de ações pedagógicas que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais de todos os estudantes de

uma classe, inclusive as pessoas com deficiência intelectual. Na busca de respostas educativas que atendam peculiaridades dos caminhos de aprender, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa garantir equidade nas práticas pedagógicas. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 120).

No convívio em sala de aula entre os educandos com DI e os demais colegas, principalmente quando há atividades desafiadoras e ao professor, “é importante alterar, modificar e adaptar o currículo de modo a possibilitar o acesso à participação social de todos” (SHIMAZAKI; MORI, 2018, p. 92).

No processo de aprendizagem do educando com DI é preciso considerar que

podem necessitar de um ensino em tempo mais prolongado, e com recursos e procedimentos especiais, sua aprendizagem pode alcançar níveis menos elevados, mas os conteúdos trabalhados e a preparação para a vida futura devem ser iguais aos almejados para as demais crianças. Isso significa dizer que não existem limites predeterminados para o que ela irá atingir e que suas possibilidades não podem ser subestimadas. Entretanto, isso não significa que o indivíduo com deficiência intelectual ou com qualquer outra deficiência desenvolverá capacidades iguais àsquelas das crianças que não apresentam nenhum comprometimento. (GARCIA, 2018, p. 108).

Nesse sentido, ao planejar a aula focando nas possibilidades de aprendizagem que todo educando é capaz de alcançar, vê-se que os desafios postos à prática pedagógica começam a ser superados, destacando-se que,

[...] é exatamente a possibilidade ilimitada de aprender que deve inspirar a prática pedagógica nas escolas, como todos os escolares e, conseqüentemente, também com aqueles com deficiência intelectual”. (OLIVEIRA, 2018, p. 22).

Na fala a seguir, há referência ao uso do laudo médico para orientar o trabalho pedagógico, entretanto ainda há o reconhecimento das potencialidades do educando.

Procurar a coordenação pedagógica para ver o laudo desse aluno, qual é a condição dele, quais são as necessidades que ele tem, qual é o nível que ele está na disciplina para eu conseguir elaborar. Eu elaboro uma atividade que vai abordar o mesmo conteúdo, mas que talvez vai ser mais acessível para aquele aluno ... pensar em qual nível o meu aluno está. Focar naquilo que o aluno sabe, não naquilo que ele não sabe. (P9).

A fala deste participante é ilustrativa do quão as marcas agregadas pela presença de uma deficiência demarcam o fazer pedagógico. Intencionalmente ou não, no seio da prática escolar não raro se reproduz discursos e anseios históricos, os quais têm atribuído à pessoa com deficiência expectativas em função do laudo que

apresenta. Não raro, quando se percebe um laudo de DI, a próxima verificação está em perceber qual o grau de severidade. Esse modo de ver e relacionar com a deficiência é fruto do histórico processo de segregação e medicalização imputado à pessoa com deficiência, fatos que precisam ser desconstruídos.

Neste sentido, Braun e Marin (2018) advogam que

[...] a relevância da escolarização, do ato de ensinar e aprender, como uma ação importante para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento e se desenvolvam, a escola tem papel de provocar avanços a partir daquilo que o estudante já sabe, ampliando seus conhecimentos. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 117).

No processo de aprendizagem do educando com DI, faz-se necessário considerar as condições biológicas que a deficiência apresenta, a particularidade emocional e suas motivações, mas também as condições sociais em que este aluno vive e os métodos pedagógicos utilizados na sua vida escolar (GARCIA, 2018).

É preciso compreender as características e possibilidades da pessoa com DI.

Sem dúvida que a deficiência intelectual não é uma deficiência qualquer, que possa ser incorporada sem a compreensão adequada de suas múltiplas determinações, porém não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, pois subtrai destas pessoas aquilo que se tem de mais precioso: a dimensão humana. (OLIVEIRA, 2018, p. 22).

Na linha do raciocínio de Oliveira (2018), pode-se depreender que o olhar para além do laudo é necessário e carece de ser coletivo, visto que o educando com deficiência por vezes interage com outros professores e outros colegas, e aquilo que nem sempre se percebe, por exemplo, numa aula de Língua Portuguesa, pode ser visualizado na aula de Ciências ou mesmo na sala de AEE, uma vez que todos esses educandos recebem atendimento neste espaço. Entretanto, apenas na fala de P1 houve alguma relação com o professor da sala de recursos: *“Eu iria procurar ajuda com um professor de sala de recurso, pra ele me dar umas dicas de como eu poderia trabalhar com esse aluno”* (P1).

Isso confirma a pouca usabilidade do trabalho colaborativo que deve ocorrer entre o professor da sala de recursos e o professor da classe comum. Braun e Marin (2018) elucidam que

O ensino colaborativo entre docentes é referendado como estratégia válida e facilitadora para processos educacionais inclusivos, principalmente, por viabilizar processos de mediação na sala de aula, nos momentos em que o

estudante apresenta necessidade de ajustes das estratégias de ensino curriculares, de apoio mais intenso ou sistemático para a didática ou formato da atividade proposta. (BRAUN; MARIN, 2018, p. 121).

É preciso conhecer as funções do professor da sala de recurso, para estabelecer relação de parceria e progresso no processo de ensino e aprendizagem do educando.

Não é raro encontrar situações em que o estudante com DI é direcionado ao professor do AEE com o compromisso de atender as suas necessidades na SRM, planejar e executar atividades referentes aos conteúdos do ensino regular, adaptar e aplicar prova, preocupar-se com o comportamento e higiene do estudante em diferentes espaços da escola, ou ainda, a atuação do professor do AEE ser confundida com o reforço escolar, com a ideia de que existe um número menor de estudantes na sala e, assim, há possibilidade de intensificar o ensino de conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum. (FONSECA, 2021, p. 41).

Nas falas a seguir, encontramos a explícita dificuldade individual do professor com o atendimento ao educando com DI, fazendo comparações de desenvolvimento entre os alunos, o que indica uma limitação nas possibilidades de aprendizagem desses educandos em relação ao educando sem deficiência, planejando aulas para o coletivo homogêneo, trabalhando de forma a simplificar os conteúdos para minimizar as exigências, o que caracteriza a exclusão deliberada do educando com DI.

Eu ia nivelar por baixo. Em cima desse espaço que eu ia formular toda a minha aula, daquele beabazinho bem basiquinho para todos, porque daí eu consigo atender esses e obviamente os outros. Ir caminhando mais devagar pra que esses daqui não fiquem perdidos e os outros repetindo aquilo que já sabem. (P1).

Na fala de P1 é explícita a falta de expectativa com a aprendizagem do educando com DI, refletindo que “Por se tratar de um limite localizado na área da intelectualidade, as expectativas escolares são diminuídas e até ausentes no trabalho pedagógico com estes escolares” (OLIVEIRA, 2018, p. 48).

Neste sentido, Barroco (2007) esclarece que

A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas o que se refere aos conteúdos científicos. (BARROCO, 2007, p. 262).

Na fala de P2 evidencia-se a dificuldade pessoal em práticas que atendam ao educando PAEE.

Eu acho que isso é uma falha minha de ao longo do ano não ter esse foco tão grande. Porque eu simplifico tanto já o conteúdo e faz tanto processo de fixação que a forma como o aluno com dificuldade ou com DI que o aluno vai conseguir absorver aquilo que já é compatível com a avaliação que eu vou dar pra ele. (P2).

A fala deste participante é elucidativa, pois referenda a carência de formação continuada. De fato, seria necessário investimento em políticas de formação, sobretudo, quando reportamos ao perfil dos participantes e constatamos que na formação inicial foram alijados deste conhecimento e, além disso, mesmo aqueles que buscaram por uma especialização ou curso continuado na área da educação especial, o momento histórico em que participou de tal formação também influencia.

Esses aspectos referendam o apontado por Souza (2016) sobre as influências externas na prática do professor, pois se sua formação foi calcada num modelo de educação pautado nas questões médico-terapêuticas, pouco provável terá êxito em suas práticas, posto que nem mesmo no grupo de pessoas com deficiência há linearidade no processo de aprender.

Nessa lógica a formação deveria dialogar com práticas inclusivas, formação continuada em serviço a partir de estudos de caso, trabalhos colaborativos dentre outros, mas, sobretudo, atendimento à diversidade presente em sala de aula, o que pressupõe no ponto de partida práticas, recursos, metodologias e estratégias diversificadas, o que reporta novamente aos princípios do DUA. Esse contexto referenda aos apontamentos de Fonseca (2021), que nos alerta

O anseio e necessidade de aquisição de conhecimentos sobre o assunto devem estar presentes no dia a dia do profissional, uma vez que o diagnóstico da DI não define a sua condição de aprendizagem ou o modo de atuação do professor na sala de aula. (FONSECA, 2021, p. 31).

Na fala a seguir revela a exclusão deliberada do educando com DI.

Eu quero atingir todos e na prática, no dia a dia eu com uma aula só eu acabo deixando esses alunos para trás. Eu planejo uma aula pensando no todo. (P3).

Notadamente na fala deste participante a angústia em ter que atender a todos, mas não dispor de conhecimento que o habilite de fato atender a todos. Embora nem

sempre se tinha cem por cento dos educandos numa aula, mas é fato que numa aula mais diversificada e calcada em princípios como o DUA, a probabilidade de atingir a um público maior e, também, o educando com deficiência se amplia. É preciso estar atento ao educando com deficiência e como está ocorrendo a sua aprendizagem na sala de aula, pois

[...] é fácil imaginar que as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança com atraso mental que da criança normal, e qualquer um sabe bem até que ponto a criança normal, privada das adequadas condições de educação, demonstra tal abandono pedagógico que é difícil diferenciá-la do verdadeiro atraso mental. (VIGOTSKI, 2019, p. 300).

Os limites relacionados à DI se referem muito mais às concepções individualistas, na organização política e à proposta pedagógica da escola do que a própria deficiência (OLIVEIRA, 2018). Para Fonseca (2021, p. 37)

A escolarização dos estudantes com DI, que por razões adversas, externas à sua condição de deficiência, pode apresentar dificuldades em determinadas áreas, combinadas ou não, deve ser pautada no princípio de equidade, ofertando recursos e técnicas teóricas e práticas que proporcionem alcançar patamares de aprendizagem semelhantes aos que os estudantes comuns têm acesso.

Na fala a seguir identifica-se a comparação de desenvolvimento entre os alunos, na qual o professor busca minimizar os conteúdos como estratégia de aprendizagem para alcançar a todos.

Nós temos que trabalhar a passos de formiguinha e infelizmente aquela criança que chegou em um processo bem desenvolvido infelizmente ela vai ter que andar junto com as outras crianças. (P8).

Diante das diversas expressões aqui analisadas, nos deparamos com situações bastante críticas no que se refere às práticas pedagógicas frente ao educando com DI, que envolve inúmeras situações, como políticas públicas, concepções acerca da deficiência, formação de professores, currículo escolar, articulação entre serviço especializado, dificuldades na garantia de acesso, permanência e qualidade na aprendizagem, práticas voltadas para o público homogêneo, colaboração da família, entre outros. Todos esses aspectos envolvem a organização escolar na área da DI e desvela a dificuldade de organizar critérios a superar, olhar para habilidades sociais e, ao mesmo tempo, focar na aprendizagem

curricular e ao acesso ao conhecimento científico, proporcionando alcançar as funções psíquicas superiores, desafiando a escola em utilizar processos compensatórios, além da mediação entre o educando e os signos sociais (OLIVEIRA, 2018).

Vigotski (2019) nos ensina que a criança com deficiência necessita de educação mais do que a criança sem deficiência, fator importante na pedagogia atual. Citando o exemplo dos deficientes visuais, ele explica que “A triste sorte dos cegos está condicionada não pela cegueira física em si, que não é uma tragédia. A cegueira é somente um pretexto e o motivo para o surgimento das tragédias” (VIGOTSKI, 2019, p. 118). E para Barroco (2007, p. 298), “Tragédia do não desenvolvimento por falta de investimento em sua educabilidade”.

Diante disso, a prática pedagógica para os educandos com DI precisa ser reelaborada, pois os recursos utilizados devem ser significativos no contexto escolar e os estudos na área da DI revelam a grave situação que ocorre nas escolas brasileiras, no que tange às práticas pedagógicas em classes comuns e no AEE (OLIVEIRA, 2018).

Desta maneira, é importante estar atentos às situações que precarizam a aprendizagem destes educandos, com um olhar crítico e atento para buscar soluções superando as dificuldades.

Como ponto de impulso para tal superação, se coloca o ensino colaborativo e os fundamentos do DUA, considerando que, ao passo que tais conhecimentos sejam apropriados pelos docentes, esses têm a possibilidade de se desafiar a novas abordagens e, conseqüentemente, avaliar a efetividade de suas abordagens.

No tocante à aprendizagem dos educandos com DI, tem destaque a colaboração, considerando ser essa uma premissa necessária na qual o professor do AEE pode, juntamente aos professores regentes de turma, mediados pela gestão escolar, organizar momentos formativos voltados a pensar, estudar, refletir sobre as reais necessidades dos educandos com DI.

Priorizando o “olhar” para o que sabem, pelo potencial que manifestam, que áreas esse potencial se manifesta, que tipo de linguagem têm preferência, se mais visualidade, mais auditivos, mais analíticos, mais sintéticos, mais artísticos, mais exatos, enfim, quais as possibilidades que esses educando têm. São informações que não se obtém quando se “olha” sob um único vértice, é preciso ampliar os olhares e, após tal ampliação é possível falar em práticas diversificadas, práticas colaborativas.

As falas não mencionam aspectos do DUA e também não esperávamos que aparecesse, visto que se trata de uma abordagem recente, entretanto quando apresentamos as questões 12, 13 e 14 no ICD, buscávamos depreender na questão 12 formas diversificadas de apresentação do conteúdo. Quando questionamos sobre a diversidade de alunos presente na turma e como deveria ser a prática para atender a todos, a expectativa é que indicativos sobre as diversas formas de apresentação do conteúdo aparecessem, como a apresentação por áudio, vídeos, imagens dentre outras, mas não houve tal constatação nas respostas. Do mesmo modo, quando questionamos sobre metodologias que lançaria mão para que o estudante demonstre o que aprendeu, esperávamos que aqui o professor indicasse formas como a linguagem pictórica, os recursos de áudio, vídeo e mesmo as produções verbais, porém nas falas não se visualiza tais indicativos. Na questão 14 procuramos saber como o professor busca motivar seus alunos, aqui a ideia era que se apresentasse estratégias para o engajamento dos educandos, contudo também isso não foi verificado.

Notadamente houve preponderância de indicações à simplificação do conteúdo, laudos médicos, atendimento individualizado e, em pequena proporção, indicativos de valorização da diferença e reconhecimento das especificidades de aprendizagem, bem como da necessidade de diferenciação pedagógica. Nesse sentido, podemos inferir que há um significativo distanciamento de práticas inclusivas e exacerbada proximidade da visão médico-terapêutica que, no nosso entendimento, tem funcionado como um estigma quando se tem um laudo de deficiência intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste estudo o desafio de investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI no 6º ano do Ensino Fundamental, em um contexto de diversidade e a relação existente com a formação docente. Para isso, foi necessário aprofundar na teoria para entender os fundamentos e princípios da educação inclusiva, bem como utilizar-se das entrevistas dos professores, o que se tornou um instrumento fundamental para a compreensão deste fenômeno.

Foi possível constatar, por meio das narrativas dos professores que participaram da pesquisa, que no processo formativo (graduação) o professor não vivenciou conhecimentos sobre práticas inclusivas, apenas algumas poucas teorias. Com relação à formação continuada, alguns buscaram a área da educação especial, mas não houve uma expressiva atenção para o tema referente à Deficiência Intelectual.

Isto reflete diretamente no trabalho pedagógico destes profissionais, que relatam dificuldades no processo de ensino, por falta de formação continuada específica diante da diversidade que há na sala de aula, pois mesmo aqueles que buscam formação, se deparam com uma realidade que exige de cada professor dedicação, adaptações e compreensão de cada contexto em que ele está inserido.

A pesquisa evidenciou a necessidade que há na oferta de formação continuada que esteja de acordo com a realidade da sala de aula. As exigências de trabalho, falta de estímulo na carreira e as diversas dificuldades sociais que refletem no ambiente escolar afetam e sobrecarregam o trabalho do professor, e isso desestimula para que busque formação específica.

Durante as entrevistas, pôde-se perceber o anseio dos professores em discutir e aprender mais sobre as práticas pedagógicas que atendam as especificidades de aprendizagem dos educandos com DI, visto que, no dia a dia, há pouco espaço para discussões entre professores, equipe pedagógica e professor da sala de recursos sobre o tema. O que encontramos, muitas vezes, é a boa vontade e a disposição de alguns profissionais em busca do melhor atendimento.

A investigação também permitiu compreender, a partir do ponto de vista teórico, observando que nas falas dos entrevistados há preponderância na relação professor/aluno na prática pedagógica e verificou-se também a necessidade de

metodologias diversificadas para que ocorra a aprendizagem dos educandos, o que releva a importância da relação da teoria com a prática.

Há de se considerar as questões políticas que atingem o ambiente escolar, bem como a demanda de trabalho em relação ao tempo que o professor dispõe para exercê-lo. É preciso fortalecer o trabalho com a efetiva articulação com a equipe pedagógica, bem como o professor da sala de recursos, buscando o incentivo de práticas colaborativas.

Com relação ao uso de práticas pedagógicas frente ao educando com DI, verificou-se que a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo precisam ser melhor estudados e explorados, pois os poucos professores que realizam esta prática o fazem por buscar uma solução para as necessidades de sua prática de ensino.

E ainda, o que gera grande preocupação, verificamos professores que encontram dificuldades para atender as demandas educacionais dos educandos com DI e, por vezes, ocorre o que Vigotski (2019) chama de “abandono pedagógico”, ou seja, uma prática de ensino que não favorece as possibilidades de desenvolvimento do educando, limitando sua aprendizagem, por falta de recursos, metodologias e mediação adequada que o professor realiza durante o processo de ensino e aprendizagem. Para suprir essa necessidade, é preciso investir em formação continuada e superar as ideias de limitação que o educando com DI carrega devido à sua deficiência.

Outra constatação relevante, é que ainda se observa, por parte dos professores, a preocupação em classificar o aluno com deficiência, baseando-se apenas em questões biológicas e no laudo médico, o que pode ocasionar limites no processo de ensino e aprendizagem. Embora não se possa anular a importância desta questão por completo, a ênfase poderia estar deslocada para a busca de alternativas, meios e recursos diferenciados, para a promoção do desenvolvimento do educando, independente de classificação ou existência de laudo.

Quanto às especificidades de aprendizagem do educando com DI, é importante considerar, como nos ensina Vygotski (1997), que a dimensão primária, que corresponde às características biológicas da deficiência e suas particularidades, devem ser consideradas. Entretanto, é na dimensão secundária, ou seja, na relação que aquele educando teve e tem com a origem histórica e cultural e as relações com aspectos psicológicos e sociais, que está a nossa responsabilidade de professor.

Para suprir as demandas existentes na dimensão secundária é importante

fortalecer as práticas de ensino para superar as dificuldades encontradas na dimensão primária, por meio da mediação pedagógica, de estímulos na aprendizagem, vivências culturais, no convívio e compartilhamento de experiências com os colegas de classe, no reconhecimento de suas capacidades, entre outros, que possibilitará o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, como a atenção, memória, raciocínio, abstração e percepção (VIGOTSKI, 2007).

Para que se efetive a inclusão, na pesquisa evidenciou-se que os fatores como a superação de conceitos equivocados da deficiência por parte dos docentes; as especificidades de aprendizagem dos educandos diante da diversidade presente na sala de aula; os recursos humanos, como professores capacitados e especializados; bem como as metodologias e recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem são essenciais. Sabemos das dificuldades encontradas no âmbito da educação brasileira para a educação inclusiva, por isso, a responsabilidade não é exclusiva dos professores, visto que é preciso uma rede de ensino completa, capacitada e eficaz para produzir bom resultados.

Foi essencial durante o estudo, fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural, pois ela contribui para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem daqueles que possuem deficiência, visto que considera que o meio cultural interfere no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo, sem desconsiderar os fatores biológicos. Faz-se necessário novas possibilidades de capacitação para que os professores compreendam quão importante é esta teoria e o quanto ela possibilita a superação de preconceitos ou visões limitantes que podem remeter de forma errônea ao educando com deficiência.

Basear-se nos estudos de Vigotski possibilitou uma mudança de pensamento com relação aos limites biológicos que, por vezes, concentramos nossa atenção. A partir de novas concepções é possível compreender que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento e para isso, ao estar em um ambiente rico culturalmente, possibilitará sua aprendizagem.

A discussão apresentada no capítulo sobre o Desenho Universal para Aprendizagem revelou que seus princípios são fundamentais para o planejamento e execução da aula, para alcançar os objetivos desejados. Possibilitou a compreensão de que, ao basear-se no DUA, procuramos atender a todos os educandos, não diferenciando-os diante das suas dificuldades, sem deixar de considerar suas especificidades.

Nas entrevistas, evidenciou-se que o DUA é um conceito novo, pouco utilizado entre os professores. Mesmo que muitos procurem estimular os alunos, buscar diferentes maneiras de apresentar o conteúdo com diversos tipos de recursos e metodologias, este conceito não é explorado entre estes profissionais.

Através da elaboração do *e-book* foi possível desenvolver um material pedagógico a partir das necessidades dos docentes e o DUA foi fundamental para a elaboração dos planos de aula para que possam contribuir com aprendizagem dos educandos.

Uma limitação no estudo que sugere a possibilidade para pesquisas futuras é o quanto os fatores culturais e sociais, cujo indivíduo com DI está inserido, interfere em sua aprendizagem escolar. Ao debruçar os estudos nos educandos que estão no 6º ano, despertou o interesse em entender como ocorre sua aprendizagem nas séries seguintes, visto que ainda presenciamos evasão escolar ou sua invisibilidade na sala de aula.

Na elaboração do *e-book* buscou-se construir um recurso que possibilitaria a autoformação dos professores, melhorando a compreensão da educação inclusiva, e ao elaborar planos de aula de diversas disciplinas, colaboramos com o enriquecimento de possibilidades de aprendizagem, que sempre devemos construir e compartilhar entre os profissionais da educação.

Por fim, é preciso destacar a importância das pesquisas na área educacional, abrangendo a educação inclusiva, sendo um fator que deve estar presente e ser uma realidade concreta nas nossas escolas. Ao se dedicar ao educando com deficiência qualificamos nossa prática, respeitamos as diferenças, valorizamos cada conquista e assim nos tornamos um professor que olha além das dificuldades, buscando a aprendizagem daqueles que muito necessitam do nosso trabalho e, conseqüentemente, melhoramos nossa prática para todos os nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. P. C. de; VILARDO, M. A. T.; FERREIRA, A. P. Acesso das pessoas com deficiência mental aos direitos e garantias previstos na Lei Brasileira de Inclusão por meio do Sistema Único de Assistência Social. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 190-206, dez. 2019.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento**. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 12 jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. *In*: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2011, p. 109-138.

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias de saúde definindo o campo da educação. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 168-177.

AUGUSTO, A. P. de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. A. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **InFor, Inov. Form., Rev. NeaD** – Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019. ISSN 2525-3476. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/neaD/article/view/InFor4801v5n12019>. Acesso em: 08 jan. 2021.

AZEVEDO, V. *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações. **Revista de Enfermagem**, [s. l.], Referência Série IV, n 14, jul./ago./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12707/RIV17018>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology. Tradução de Luiz Fernando Mackedanz. Rio Grande, RS, 2006. p. 77-101. ISSN 1478-0887. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>. Usando análise temática em psicologia.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: CN, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. 80p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), **para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências**. Brasília: MF/MP/MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **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&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2. ed. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Resolução Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: CNE/CP, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais**

para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, que **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 maio 2022.

CÁRIA, N. P.; ALVES, Juliana C. P. Aspectos de uma epistemologia da educação ao longo da vida: uma nova ordem educativa. **Poiésis**, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, v. 12, n. 22, 2018. ISSN-e 2179-2534.

CARLETTTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho universal**: um conceito para todos. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2007.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2.** 2018. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 22 abr. 2022.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso, 2014.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na Perspectiva Histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE)**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. 239 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p. 97-113.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, Priscila Alvarenga Cardoso. Considerações sobre o envelhecimento da pessoa com deficiência intelectual e o papel da educação ao longo da vida. **Apae Ciência**, Brasília/DF, v. 9 n. 1, p. 27-38, jul./dez. 2020.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, p. 9-20, 2018. Edição especial.

GOEDERT, L. **Práticas de Mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de Comunicação de Inquirição**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2019.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

IBIPIANA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 02, p. 26-38, jan./jun. 2005.

JESUS, D. M. de; BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais desenhos? *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (org.) **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Ed. CRV, 2018. p. 29-42.

KASSAR, M. C. M. REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 51-68, 2018. Edição especial.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Edição especial.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.) **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual**: Estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. 126 f. Mestrado (Educação) – Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotiskiana**: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. Instituto APAE, São Paulo, ano 3, n. 4-5, p.12-18, jan./dez. 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru: Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (org.) **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Ed. CRV, 2018. p. 13-28.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (org.) **Educação Especial e Inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: Ed. CRV, 2018. p. 13-32.

OLIVEIRA, M. C. P.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. Elaboração e apropriação conceitual na escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (org.) **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 55-70.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal. Canadá, 6 de outubro de 2004. Tradução Jorge Márcio Pereira de Andrade,

novembro de 2004. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf.

Acesso em: 12 jul. 2022.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan./mar. 2017.

PAIVA, G. X. dos S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O ensino de libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun., 2018. ISSN: 2448-0797.

PARANÁ. Deliberação nº 02/2016. **Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2016-Deliberacoes>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PARANÁ. Orientação nº 004/2018. **Orientação pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública estadual**. Curitiba: DEE, 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil** – Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. Diálogos entre acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. *In*: PLETSCH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

PRAIS, J. L. de S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 49-69. [recurso eletrônico].

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

REIS, A. de A.; MOTA, P. M.; JESUS, D. M. de J. Lei brasileira de inclusão nº 13.146/2015: do direito à educação. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [s. l.], v. 10, n. 01, 2017.

ROQUEJANI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de Abreu. Desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. de A.; REIS, M. R. dos (org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: Guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 2006.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva (on-line)**, v. 21, p. 3007-3015, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019, 346 p. [livro eletrônico].

SERE. Secretaria da Educação. **Consulta escolas**. 2022. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. *In*: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2018. p. 79-96.

SOUZA, I. M. da S. de; PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. de. Livro didático digital acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 17, n. 51, p. 216-236, 2020.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, maio/ago. 2019. Versão *on-line*. ISSN 1809-5267.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, M. C. B. da et al. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na**

Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VIANA, I. Práticas pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. *In*: SILVA, M. C. B. da *et al.* (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores frente à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: Fundamentos da Defectologia. Tradução do Programa de Ações relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019, 488 p. Tomo cinco.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 13-30.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, que faz parte do curso Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade da mestranda Adriana Ligia Miskalo da instituição UNESPAR Campus Paranaguá.

Pensar uma escola que atenda a todos os educandos remete a compreender as demandas que se apresentam no contexto atual, dentre elas a inclusão. Neste contexto, a problemática desta pesquisa circunda as inquietações entre os professores que lecionam no sexto ano do ensino fundamental diante do desafio de atender os educandos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), pois há impressões da complexidade existente no âmbito da deficiência intelectual (DI).

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas, com a formação docente e a contribuição dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para as práticas inclusivas.

Tais questões terão o intuito de levantar os conhecimentos e as demandas dos professores relacionadas a prática pedagógica inclusivas, DUA e aprendizagem de educandos com DI, bem como traçar o caminho para a formação continuada que será ofertada aos professores do sexto ano do colégio onde será aplicado a pesquisa e compor os textos apresentados no produto educacional do tipo material textual, o e-book.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.698.430

Data da relatoria: 07/05/2021.

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma, respondendo a dois questionários, sendo o primeiro (Bloco I), impresso, com 4 questões sobre perfil pessoal e profissional. O segundo (Bloco II e III), que será por meio de audiogravação, com 10 questões que abordam assuntos sobre os conhecimentos e as demandas dos professores relacionadas as práticas pedagógicas inclusivas, DUA e a aprendizagem de educandos com DI.

O professor irá responder a esse questionário apenas uma vez, em sua disponibilidade de horário, com prévio agendamento com a pesquisadora. Haverá entrevista e audiogravação presencialmente. Não haverá fotografia do participante. A pesquisadora será responsável pelo questionário e estará à disposição para esclarecimentos durante a entrevista além de via telefone/WhatsApp (43) 99821-4842 e e-mail miskalo.adriana@gmail.com.

RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos que serão mínimos. Os riscos envolvidos poderão incluir o incômodo em responder o questionário para coleta de dados, pois envolve questões sobre a formação e prática pedagógica, porém para minimizar os riscos, será mantido a confidencialidade dos participantes assegurados os princípios éticos da pesquisa. A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos de dúvidas que poderão surgir durante o processo.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

1. BENEFÍCIOS: Os professores participantes da pesquisa serão beneficiados diretamente pois terão a oportunidade de refletir sobre as metodologias que lançam mão no processo de ensino, as contribuições do DUA e utilizar o e-book como instrumento formador em sua prática. Da mesma forma que os profissionais da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



rede serão beneficiados indiretamente com a divulgação desses resultados passando a incentivar as potencialidades dos educandos e ressaltando o compromisso pedagógico que a escola possui frente à educação inclusiva.

Destaca-se que o estudo será compilado em dissertação e divulgado ao grupo de participantes, bem como para os profissionais da rede de ensino.

2. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As suas respostas e seus dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do questionário nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. Após este período os dados serão descartados.

3. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode contatar a pesquisadora responsável ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Roseneide Maria Batista Cirino
 Endereço: Rua Tinguís, 165

Telefone para contato: (41) 999029166
 E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

4. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

5. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

6. PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora acadêmica Adriana Lígia Miskalo, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.**

Após as entrevistas, será realizada uma formação continuada com carga horária on-line e presencial, aos professores que lecionam no sexto ano, sendo um estudo teórico explorando os fundamentos teóricos da educação inclusiva, aprendizagem de educandos Deficiência Intelectual (DI) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Em seguida, os mesmos realizarão práticas pautadas nestes princípios nas suas respectivas turmas, desta maneira:

- () aceito participar da formação e das práticas em sala de aula com minha turma de 6º ano.
- () não aceito participar da formação e das práticas em sala de aula com minha turma de 6º ano.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Rolândia, _____ de _____ de _____.

 Assinatura ou impressão datiloscópica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO 2

Eu Adriana Ligia Miskalo, pesquisadora responsável, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Rolândia, 27 de abril de 2021.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Assistente

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva Escolar: Práticas pedagógicas na área da Deficiência Intelectual

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Roseneide Maria Batista Cirino

Nome do pesquisador (Acadêmica): Adriana Ligia Miskalo

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1- Qual é o seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não identificar

2- Qual é a sua idade?

3- Tempo de profissão na educação básica:

4- Componente curricular que leciona no 6º ano:

BLOCO II – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

- 5- Em sua graduação você recebeu formação específica voltada para as práticas inclusivas? Se sim, descreva-as.
- 6- Você já participou de formação continuada voltada para a educação inclusiva? Se sim, descreva-as.
- 7- Caso na pergunta anterior a resposta seja afirmativa, em algum momento foi abordado sobre o processo de aprendizagem da área de DI? Se sim, descreva-as.

BLOCO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

- 8- Sabendo que a inclusão é passível de ocorrer em qualquer turma, no início de cada ano letivo como você procura saber quem são, qual área de deficiência e como aprendem? De que maneira?
- 9- Que demandas você indica para favorecer a inclusão escolar de todos os alunos na escola em que você leciona? Quais recursos são necessários? Como alcançar os alunos?
- 10- O que significa, para você, práticas pedagógicas e que fatores influenciam nesta prática?
- 11- Você irá lecionar em determinada turma de 6º ano e verifica-se que nesta turma há quatro alunos com deficiência intelectual e, no processo de planejamento, como você atende as especificidades de aprendizagem desses alunos?
- 12- Considerando a diversidade presente em uma sala de aula, como deve ser a sua prática pedagógica de modo a atender todos os alunos?

- 13- Como professor(a), é importante desenvolver modos que todos os alunos tenham acesso ao currículo geral do componente curricular em que leciona. Tendo como objetivo apresentar um conteúdo, quais metodologias você proporciona para que o estudante demonstre seu conhecimento durante o processo? Destaque meios que você utilizaria para que isso aconteça.
- 14- Sabe-se que o interesse bem como o comprometimento interferem na aprendizagem. Como você ajudaria alunos que estão desmotivados em sua escolarização diante das dificuldades que eles têm apresentado?

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

ANEXO

ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**Pesquisador:** ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 46249621.3.0000.9247**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Paraná**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.698.430**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de Projeto de Pesquisa apresentado por pesquisador da Universidade Estadual do Paraná. Foram retirados do arquivo informações Básicas da Pesquisa. O tema de estudos é sobre a educação especial inclusiva em salas de aula regular no sexto ano do ensino fundamental. Considera a existência de um número significativo de educandos com laudo de Deficiência intelectual (DI) que ingressam no sexto ano, para cursar os anos finais do ensino fundamental. O sexto ano é uma etapa de grandes mudanças na vida desses educandos e do professor, que os recebe com pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre sua história escolar pregressa, fica sem direcionamentos sobre a especificidade de aprendizagem desse sujeito, desconhecendo suas potencialidades, limites e possibilidades. Esse contexto, remete à necessidade que se tem de conhecer o potencial de aprendizagem do educando com DI, bem como os caminhos e níveis de recursos pedagógicos que possibilitam a aprendizagem desse sujeito. A investigação é um estudo exploratório com fontes bibliográficas sobre Deficiência intelectual (DI) para a elaboração de e-book sobre o Desenho universal para a aprendizagem (DUA). Também será aplicado um questionário a um grupo de 17 professores da rede estadual de ensino pois estão envolvidos com o problema pesquisado. O Método será indutivo, partindo dos dados coletados, fundamentado na experiência e indagações do grupo de participantes da pesquisa, ou seja, dezessete professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental de dez disciplinas dos componentes curriculares. O campo da pesquisa será um colégio da rede estadual de ensino de uma cidade do Paraná. O

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR**Bairro:** Centro**CEP:** 87.701-020**UF:** PR**Município:** PARANAVAI**Telefone:** (44)3482-3212**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.430

estudo tem como critério de inclusão os professores atuantes nas dez disciplinas dos componentes curriculares do 6º ano pois

considera-se que é uma série de grandes mudanças na vida dos educandos e há a necessidade de preparação dos professores para trabalhar com essa demanda visto o aumento de alunos DI matriculados nesta série nos últimos anos. Para o critério de exclusão, não participará professores dos demais anos/série pois o foco é tratar de práticas pedagógicas que atendam as demandas da educação inclusiva no sexto ano, sabendo que o bom trabalho realizado nesta série reflete de maneira positiva nas séries seguintes. Para coleta de dados será utilizado o questionário, caracterizado por um conjunto de questões respondidas pelos pesquisados, (GIL, 2002) tendo em vista que possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. A coleta de dados para a pesquisa contará com a participação de dezesseis professores de caráter voluntário que atuam no 6º ano do ensino fundamental de dez disciplinas dos componentes curriculares. O instrumento de coleta de dados (ICD) será questionário on-line Google Forms com treze questões que serão disponibilizadas pelo WhatsApp dos participantes. Será utilizado três tipos de respostas que o Google

Forms disponibiliza: questões abertas com respostas do tipo parágrafo onde o pesquisado estará livre para que com suas próprias palavras possa demonstrar suas considerações; questões de múltipla escolha em que optará por uma resposta e questões com respostas do tipo caixa de seleção onde o pesquisado poderá optar por mais de uma resposta. Será preservada a identidade dos participantes, por isso para organização das respostas os indivíduos serão identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente, onde P corresponde a palavra professor(a).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI, as relações dessas com a formação docente e a contribuição dos pressupostos do DUA para práticas inclusivas.

Objetivos Secundários:

Descrever aspectos relacionados à aprendizagem na área de DI;- Descrever os princípios do DUA e suas contribuições para a aprendizagem de todos os alunos;- Descrever as implicações do processo formativo do professor na prática pedagógica frente à inclusão escolar;- Analisar as práticas pedagógicas (metodologias e recursos) que o professor lança mão para o trabalho pedagógico frente ao educando com DI;- Elaborar material formativo (e-book) voltado à formação

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.430

e proposição de práticas docentes inclusivas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da pesquisa - Riscos. Os riscos que os participantes poderão sofrer serão mínimos, poderão incluir o incômodo em responder o questionário para coleta de dados, pois envolve questões sobre a formação e a prática pedagógica. Porém, para minimizar os riscos, será mantida a confidencialidade dos participantes, e eles têm o direito de se recusarem a participar da pesquisa a qualquer momento. A pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos. Será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações sobre a pesquisa, pois existirá ética, respeito e garantia dos direitos dos participantes de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 (BRASIL, 2016) e a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa estuda a temática sobre o processo de aprendizagem de educandos com deficiência intelectual (DI) com o objetivo de compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente e a contribuição dos pressupostos do DUA para práticas inclusivas. Primeiro realiza uma pesquisa bibliográfica a fim de elaborar uma revisão sistemática baseada nos autores Papim et al (2018), Souza e Gomes (2019), Zerbato (2018) que discorrem sobre o DUA. Além de Ferreira e Martins (2007); Augusto, Oliveira e Fonseca (2019), Carneiro (2015), Glat e Platschi (2013), Oliveira (2002), Araujo (2016), entre outros, que discorrem sobre DI, formação de professores e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Na continuidade, realiza uma coleta de dados, autorizada pela diretora responsável pela escola, com 17 professores voluntários do sexto ano do ensino fundamental de uma escola do interior do Paraná. Os informantes são professores de 10 diferentes componentes curriculares do sexto ano. As informações serão recolhidas via formulário do google por meio de ICD. Os participantes receberão o link para ingresso e respostas de 13 questões, que versam sobre formação e práticas docentes relacionadas à educação especial inclusiva, mais especificamente sobre deficiência intelectual (DI). Para a análise das repostas dos questionários será utilizada a metodologia de Análise do discurso com análise de significados (BARDIN, 2011), e os informantes serão identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes documentos: Folha de rosto; Termo de ciência do responsável pelo

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.430

campo com assinatura e carimbo; TCLE; ICD; Projeto detalhado Brochura e Informações Básicas do projeto. Os termos de apresentação obrigatória estão em acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, no item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, aprovadas pela RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Da mesma forma, no artigo 17, que trata sobre o consentimento livre e esclarecido, da RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, que dispõe sobre pesquisas com seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se ao término da pesquisa elaborar e encaminhar o relatório final do projeto, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo intitulado EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1743739.pdf	27/04/2021 22:40:34		Aceito
Outros	termocampoestudoadrianaligiamiskalo.pdf	27/04/2021 21:30:52	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	ICDadrianaligiamiskalo.pdf	27/04/2021 21:30:12	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOadrianaligiamiskalo.pdf	27/04/2021 21:29:45	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdrianaligiamiskalo.pdf	27/04/2021 21:29:23	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.430

Folha de Rosto	folhaDeRostoadrianaligiamiskalo.pdf	27/04/2021 21:28:16	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
----------------	-------------------------------------	------------------------	-----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 07 de Maio de 2021

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br