

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO

ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense

São Luís
2020

ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Maranhão, em requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Inclusão Social.

São Luís

2020

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833

P436i

Pereira, Andréa Carla Bastos.

Inclusão escolar e os alunos com deficiência intelectual : prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense / Andréa Carla Bastos

Pereira. São Luís, 2020.

199 f. il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Inclusão Escolar. 2. Deficiência Intelectual. 3. Prática Docente. 4. Educação Básica. I. Título. II. Silva, Silvana Maria Moura da.

CDD: 372868121
CDU: 372.86(812.1)

ANDRÉA CARLA BASTOS PEREIRA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Maranhão, em requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 29/09/2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)

Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini (Examinadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Livia da Conceição Costa Zaqueu (Examinadora)

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Findando esta etapa importante de minha vida, tenho muito a agradecer. Em primeiro lugar agradeço ao meu maravilhoso Deus, que sempre me conduziu com amor, cuidado e me sustentou em cada momento desta caminhada. Sempre senti a sua presença me fortalecendo e iluminando.

À minha mãe, por todo amor, dedicação e presença constante em minha vida.

Ao meu pai (*In memoriam*) pelos ensinamentos e amor dedicados a mim.

Ao meu esposo, pelo amor, companheirismo e pela colaboração na construção das tabelas deste trabalho.

Aos meus maiores amores Nicole e Davi pela inspiração em prosseguir meus estudos e compreensão pelos momentos de ausência.

Aos meus irmãos Neide, Alan, Alysson e Alessandra pelo incentivo em cada etapa deste trabalho.

À minha orientadora Prof.^a Dr^a Silvana Maria Moura da Silva pelas contribuições, paciência e intervenções necessárias, que muito contribuíram na construção deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pelos momentos de desenvolvimento e aprendizagem proporcionados a mim.

Aos parceiros de caminhada da turma 19: Carla Ivana, Simone, Elizangela, Sueli, Joice Pinheiro, Clediane, Francilva, Scarlet e todos os demais colegas.

Aos amigos que me incentivaram e me apoiaram desde o início deste estudo: Marilete Geralda, Priscila Barbosa, Cláudia Vale, Paulo, Domingas Gomes, Ygor Polinelis, Vinícius Lima, Edla Maria, Einis, Robson, Ivanery, Héliana Castro, Regiane Ramos, Gilsene Daura, Creuza Nazário e Cláudia.

Aos gestores, coordenadores, docentes e demais colaboradores do Centro de Educação Especial Helena Antipoff, pelo apoio e incentivo constantes.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, à Superintendência da Área da Educação Especial e à Coordenação de Estatísticas, especialmente, ao Coordenador Thyago Moraes pela presteza e assessoria nos dados.

Aos gestores e coordenadores pedagógicos das Unidades de Educação Básica pela recepção e colaboração no desenvolvimento deste estudo.

Às docentes participantes da pesquisa, pela oportunidade de compartilhamento de suas vivências educativas e disponibilidade em participarem desta pesquisa.

A professora Dra. Thelma Helena Costa Chahini e a professora Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, pelas contribuições, orientações na realização deste trabalho.

A todos que contribuíram de alguma forma na construção deste trabalho, muito obrigada!

O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves

RESUMO

A educação inclusiva se fundamenta no princípio de que todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e a escola aberta à diversidade. Na perspectiva de uma prática docente que atenda às necessidades e as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, considerando o desenvolvimento das competências e habilidades de todos os alunos. O objetivo geral foi analisar como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. Caracterizou-se como uma pesquisa de campo, documental, descritiva, quantitativa e qualitativa com base em elementos do método dialético. Os participantes desta pesquisa foram 14 docentes de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís, do sexo feminino, média de idade de 45,3 e com formação predominante em Pedagogia. Essas Unidades foram escolhidas em relação às outras, por apresentarem o maior quantitativo de alunos com deficiência intelectual regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em relação às demais escolas. Na coleta de dados foram utilizados documentos escritos, oficiais e entrevista semiestruturada, sendo esta submetida à análise do discurso das docentes. Os resultados apontaram para um engajamento por parte das participantes em desenvolver práticas docentes para incluir a todos, pois concebiam a inclusão como um direito de todos e de grande relevância para o desenvolvimento amplo dos alunos com deficiência intelectual. As docentes realizavam práticas pedagógicas com a proposição de avaliar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e estruturavam o planejamento educativo, a partir de atividades pedagógicas individualizadas e diferenciadas com utilização recorrente de adaptações curriculares de pequeno porte direcionadas a este público. Embora houvessem ações específicas aos alunos com deficiência intelectual, as docentes ainda não consideravam que a inclusão escolar ocorria de forma efetiva nas escolas pesquisadas devido alguns desafios como a escassez e inadequações das formações docentes, sala com grande quantitativo de alunos, escassez de recursos humanos e pedagógicos e necessidade de maior acompanhamento e assessoria das equipes da Secretaria Municipal de Educação. Concluiu-se que apesar dos desafios apontados pelas participantes, há um avanço importante no desenvolvimento de práticas docentes voltadas para a inclusão do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual. Prática Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

Inclusive education is based on the principle that all students have the same learning opportunities and the school is open to diversity. From the perspective of a teaching practice that meets the needs and differences of students in the teaching-learning process, considering the development of competences and skills of all students. The main goal was to analyze how the teaching practice occurred in the school inclusion of students with intellectual disabilities in the initial years of public elementary education in São Luís. It was characterized as a field, documentary, descriptive, quantitative and qualitative research, based on elements of the dialectical method. The participants in this research were 14 teachers from two Basic Education Units of the São Luís municipal public system, female, with an average age of 45.3 and with a predominant education in Pedagogy. These Units were chosen over others, as they have the largest number of students with intellectual disabilities regularly enrolled in the initial grades of elementary school, compared to other schools. In the data collection, written and official documents and semi-structured interviews were used, which was submitted to the analysis of the teachers' discourse. The results pointed to an engagement on the part of the participants in developing teaching practices to include everyone, as they conceived inclusion as a right of all and of great relevance for the broad development of students with intellectual disabilities. The teachers carried out pedagogical practices with the purpose of evaluating the levels of development and learning of students with intellectual disabilities and structured the educational planning, based on individualized and differentiated pedagogical activities with recurrent use of small curricular adaptations aimed at this audience. Although there were specific actions for students with intellectual disabilities, the teachers still did not consider that school inclusion occurred effectively in the schools surveyed due to some challenges such as the shortage and inadequacies of teacher training, room with a large number of students, shortage of human and pedagogical resources and the need for greater monitoring and assistance from the teams of the Municipal Education Department. It was concluded that despite the challenges pointed out by the participants, there is an important advance in the development of teaching practices aimed at the inclusion of students with intellectual disabilities in the initial years of public elementary education in São Luís.

Keywords: School inclusion. Intellectual disabilities. Teaching practice. Basic education

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação de 2013 a 2019..... | 52 |
| Quadro 2 - Caracterização das docentes | 94 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Percepções docentes acerca da inclusão escolar no ensino comum público ludovicense..... | 104 |
| Tabela 2 - Formas de construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense..... | 106 |
| Tabela 3 - Percepções docentes sobre a deficiência intelectual ensino comum público ludovicense..... | 109 |
| Tabela 4 - Ocorrência da inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. | 111 |
| Tabela 5 - Percepções docentes sobre a inclusão de alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 115 |
| Tabela 6 - Forma de ocorrência da inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. | 119 |
| Tabela 7 - Percepções docentes sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência nas Unidades de Educação Básica que atuam..... | 123 |
| Tabela 8 - Percepções docentes sobre acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. | 128 |
| Tabela 9 - Realização de inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental | 133 |
| Tabela 2 - Percepções dos docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na rede municipal pública de São Luís | 137 |
| Tabela 11 - Forma de ocorrência da prática docente direcionada aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental | 141 |
| Tabela 12 - Ações direcionadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no planejamento didático nos anos iniciais do ensino fundamental | 144 |
| Tabela 13 - Ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental | 146 |
| Tabela 14 - Práticas docentes desenvolvidas aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental | 148 |
| Tabela 15 - Direcionamento de atividades pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 153 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 16 - Existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionadas aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. | 154 |
| Tabela 17 - Atividades pedagógicas e adaptações curriculares utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência intelectual | 158 |
| Tabela 18 - Critérios para a organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 160 |
| Tabela 19 - Apoio dos serviços de Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar no planejamento educativo das docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.... | 162 |
| Tabela 20 - Acréscimo de informações das docentes..... | 167 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| AAIDD | Association on Intellectual and Developmental Disabilities |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Conselho de Educação Básica |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CMEIs | Centros Municipais de Educação Infantil |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| COAPEM | Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DSM-5 | Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| OEERJ | Observatório Estadual da Educação Especial |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde |
| PAEE | Plano de Atendimento Educacional Especializado |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| QI | Quociente Intelectual |
| QRI | Questionário de Relações Interpessoais |
| SAEE | Superintendência da área da Educação Especial |
| SAEF | Superintendência do Ensino Fundamental |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEBs | Unidades de Educação Básica |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 HIPÓTESES | 28 |
| 3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 29 |
| 3.1 Inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual: contextos históricos, legais e políticos | 29 |
| 3.2 Breve contextualização histórica e definições sobre a deficiência intelectual | 37 |
| 3.3 Vigotski: aprendizagem e deficiência intelectual | 43 |
| 3.4 Prática docente inclusiva | 48 |
| 3.4.1 Formação docente e o fortalecimento de práticas docentes inclusivas | 73 |
| 3.4.2 O currículo e as adaptações curriculares: concepções e práticas docentes | 80 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 90 |
| 4.1 Tipos de pesquisa, de método científico e de abordagem | 90 |
| 4.2 Participantes | 93 |
| 4.2.1 Critérios de inclusão | 96 |
| 4.2.2 Critérios de exclusão | 96 |
| 4.3 Local | 96 |
| 4.4 Etapas | 97 |
| 4.5 Instrumentos de coletas de análise | 98 |
| 4.6 Equipamentos e materiais | 100 |
| 4.7 Procedimentos de coleta e análise dos dados | 100 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 103 |
| 5.1 Entrevistas semiestruturadas com as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense | 103 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 171 |
| REFERÊNCIAS | 176 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES (AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS LUDOVICENSES | 191 |
| APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES (AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS LUDOVICENSES | 194 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO | 199 |
| ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 201 |

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos temas mais discutidos e polêmicos quando se trata da educação no século XXI. Dessa forma, a educação nacional está pautada na busca de melhorias na qualidade do ensino em favor da educação inclusiva, da garantia do acesso e, também, da convivência cotidiana nos espaços comuns da vida em sociedade (BRASIL, 2001a). Partindo dessa prerrogativa, um dos objetivos principais da educação em âmbito nacional, situa-se em construir uma política educacional que abranja a educação especial como um conjunto de elementos que configurem condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos com necessidades educacionais especiais e a educação escolar, com ênfase na educação pública (MAZZOTTA, 2008).

Em nível internacional, desde meados do século XIX (1960) cresceram movimentos em prol da educação, a princípio intitulado por integração escolar na perspectiva da inserção de crianças com deficiência no ensino regular, a partir da substituição de práticas educativas em ambientes segregados por ações integradoras nas escolas da rede regular de ensino (SANCHES, 2005). O Brasil, a partir dessa experiência, iniciou os atendimentos às pessoas com surdez, deficiências física e mental por volta de 1970, como reitera Januzzi (2012), ao considerar, inclusive, a década de 70 um marco na educação da pessoa com deficiência no Brasil, por se tratar de um período em que ocorreram alguns eventos que evidenciaram a área.

Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pelas definições de metas governamentais em específico para esse setor. Pode-se observar o comprometimento do governo em projetar ações políticas de maior efetividade e organização em órgãos da sociedade de funcionamento precário, tais como escolas, instituições para o ensino especializado, formação para o trabalho, dentre outras (JANUZZI, 2012).

A história da educação inclusiva tem importantes movimentos políticos e sociais, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia realizada pela Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1990), a qual declarou a educação como um direito fundamental de todos, independentemente das diferenças de cada pessoa e a Conferência Mundial da Educação Especial ocorrida em Salamanca na Espanha

(UNESCO, 1994), sendo organizada pelo então governo Espanhol e a UNESCO, os quais elaboraram a Declaração de Salamanca e as principais ações sobre necessidades educativas especiais (ZEPPONE, 2011). Nessa declaração foi reafirmado o compromisso de uma educação para todos e o reconhecimento de providências urgentes de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Conforme Fación *et al.* (2008, p. 57):

A conferência que deu origem a esse documento trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional, ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro por meio de emendas, que modificaram o texto constitucional e possibilitaram inserções importantes na política educativa e que constam na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Ambos os movimentos foram importantes para que os processos de inclusão educativa pudessem ser, de certo modo, considerados, otimizados na sociedade e que o projeto de uma escola inclusiva alcançasse patamares de debates e delineamentos de ações mais efetivas.

No Brasil a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu em seu artigo 205 a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, tendo como princípio o pleno desenvolvimento do cidadão no exercício de sua cidadania e a preparação e qualificação para o mercado de trabalho. Acrescentou, também, nos respectivos artigos 206 e 208, que a educação tenha como base os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e que é dever do Estado o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em relação aos aspectos específicos da legislação e políticas educacionais inclusivas no Brasil, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que reserva o capítulo V para Educação Especial. Tal instrumento legal, parte do conceito que a educação especial se configura como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos portadores de necessidades especiais, havendo quando necessário serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, de forma a atender as peculiaridades da clientela da educação especial e, também, será assegurado pelos sistemas de

ensino a estes educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades especiais.

Esse documento prevê, também, a formação adequada em nível médio ou superior dos professores para atendimento especializado, bem como a capacitação dos professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns. Consta na referida Lei, ainda, uma educação especial para o trabalho, tendo em vista sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, assim como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Prossegue-se com foco na legislação nacional onde foi disposto em 1999 o Decreto nº. 3.298, regulamentando a Lei nº. 7.853/89 que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, visando garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas, cujo principal objetivo é assegurar o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos nos mais variados contextos sociais (BRASIL, 1999).

Em conformidade com as resoluções sobre a inclusão escolar em níveis internacional e nacional, em 2001 foi promulgada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB), que tratou da organização e operacionalização dos sistemas de ensino para o atendimento deste aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) e que estes sistemas devem assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b). O documento trouxe como principal desafio, a construção coletiva de reais condições para o atendimento à diversidade de cada estudante com NEE e, ainda, ações interrelacionadas com os setores da Saúde, Assistência Social, Trabalho e Família.

Nesse contexto, destaca-se em 2002 a regulamentação da Resolução nº. 1/2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Para a educação inclusiva, propõe que a formação deve incluir os

conhecimentos sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Em 2007, o Decreto nº 6.094/07 dispõe acerca da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecendo o regime de colaboração entre a União, Municípios, Distrito Federal e Estados. Tal decreto destacou o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, reforçando a inclusão deles no sistema público de ensino (BRASIL, 2007).

Em continuidade ao avanço da legislação nacional na busca de garantias aos direitos a esse público, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo era direcionar para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes estudantes. A referida política, assegura a oferta do AEE e a intencionalidade da educação especial e sua transversalidade desde a educação infantil até o ensino superior. Constam como premissas a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados; formação específica aos professores; participação efetiva da família e da comunidade; acessibilidades urbanísticas, arquitetônicas, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, na articulação intersetorial e na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Sobre a perspectiva dos direitos sociais, foi aprovada a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência em 2008, esta homologada por Emenda Constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6949/2009, determinando que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva que alcance todos os níveis de ensino, assim como aprendizagem ao longo da vida, de modo que ocorra sem discriminação e com as mesmas oportunidades a todos (BRASIL, 2009).

Em continuidade, no ano de 2008, o Decreto nº 6571/2008 fora revogado pelo Decreto nº. 7.611 de 2011, que por sua vez dispõe sobre o AEE e prevê a oferta de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ressalta-se, ainda, o que

está regulamentado no parágrafo único do art. 60 da Lei nº.9.394/96, onde está disposto sobre o AEE aos alunos das redes públicas, podendo ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com Poder Executivo, concebendo-se, novamente, a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial ofertadas pelas instituições de ensino (BRASIL, 2011).

É necessário enfatizar que, mesmo existindo uma vasta fundamentação legal para a educação inclusiva, são os indivíduos que podem ou não a efetivar na prática cotidiana. Portanto, concorda-se com Carvalho (2004) que as leis, textos e discursos de vários profissionais podem assegurar o direito, mas o que garante são as ações efetivas, conforme se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, é necessário mais que previsão e sim a provisão de recursos de toda ordem para que os direitos humanos sejam de fato garantidos. Nessa perspectiva, a investigação da efetividade das ações voltadas à preocupação com a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, torna-se o principal desafio desta pesquisa. Esta, também, justifica-se pela importância da prática docente na busca e concretização da inclusão escolar.

Outro fator de interesse e motivação desta pesquisa, refere-se aos dados quantitativos de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís, onde se tem um número maior desse público em relação aos alunos com outras deficiências. Conforme dados colhidos pela Superintendência da Área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o quantitativo das matrículas dos alunos com deficiência foi de 2.340 alunos em 2018 (SEMED, 2018). Desse universo, 1.382 tinham deficiência intelectual e estavam distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, perfazendo assim um total de 59% das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de educação de São Luís (SEMED, 2018).

Já em 2019, tem-se um percentual de 56,32% de alunos com deficiência intelectual referente a 1.455 alunos em relação aos discentes público-alvo da educação especial que correspondem a um total de 2.583 indivíduos (SEMED,

2019). Nesse contexto, destaca-se o desafio das práticas docentes diante do processo de inclusão desse público, que representa o maior quantitativo a ser atendido nesta rede de ensino.

Concorda-se que a educação formal é de relevância para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, constituindo-se, então, como direito (BRASIL, 2008a). Para tanto, é imprescindível adotar sistemas mais flexíveis e adaptativos, a partir das necessidades individuais de cada um. Nesse aspecto, os objetivos referentes à Política da Inclusão Educacional são expressivos (BRASIL, 2008, p. 31):

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

Conforme Carvalho (2012), um sistema educacional inclusivo é regulado pelos princípios democráticos, onde se estabelecem programas, projetos e atividades que concebem o desenvolvimento pleno das personalidades dos indivíduos, fortalecendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais. Nesses termos, a inserção de um aluno com deficiência não significa, por si só, um ato legítimo de inclusão. Segundo Mantoan (2003, p. 30) em relação a essa educação, “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”. Assim, para que aconteça a inclusão real e equitativa, de forma que atenda a todos estes alunos, se fazem necessárias reflexões e qualificação profissional para o atendimento desses alunos.

A inclusão educativa consiste na garantia de oportunidades de forma equitativa, em que as escolas devem assegurar a todos os alunos a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, assim assegurando-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação. Tal equidade, compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade (CARVALHO, 2004).

É importante considerar o valor social do ensino inclusivo, no que se refere à igualdade, pois apesar das diferenças, todos os alunos têm direitos iguais (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Portanto o desenvolvimento desta pesquisa

poderá contribuir na construção de práticas educativas que tenham como base teórica a busca pelo valor social da igualdade e da equidade.

Em se tratando da pessoa com Deficiência Intelectual (DI) nesta pesquisa é adotada a definição presente no Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) preconizada pela *American Psychiatric Association* (APA, (2013), caracterizando a deficiência intelectual por déficits nas capacidades mentais genéricas como o raciocínio, resolução de problemas, pensamento abstrato, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Esse manual classifica a DI em níveis, indo de leve a profunda e, também, a partir do funcionamento adaptativo do sujeito e não mais por delimitações, partindo do Quociente de Inteligência (QI) (APA, 2013).

Portanto, caso esse aluno apresente necessidades educativas especiais de natureza permanente, logo o papel do docente se configura nos processos de estímulo e qualificações das capacidades desses alunos. Nesse aspecto concorda-se com Fierro (2004), ao dizer que embora ocorra a condição de permanência da deficiência, não existe a condição de imutabilidade dela. Assim, é importante considerar que inclusão vai além de colocar os alunos nos espaços escolares ou matriculá-los. Segundo Mitler (2003), na esfera educativa, a inclusão requer um processo de reforma e de reestruturação das escolas em toda sua amplitude, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso à distintas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Nesse contexto, a pesquisa parte da concepção de que para ocorrer a verdadeira inclusão dos alunos com DI nos espaços educativos, se fazem necessárias modificações para o pleno desenvolvimento destes. Tal afirmação apoia-se no que diz Mitler (2003, p. 34), ao reforçar que “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula.” Nesses termos, existem diretrizes e fatores que colaboram com a inclusão escolar. Entre os motivos que podem contribuir ou não para inclusão das crianças e adolescentes com deficiência intelectual na escola, observa-se a prática docente como aspecto preponderante a ser considerado, conforme Salvador *et al.* (2000, p. 181):

Por um lado o aluno não está sozinho nesse processo. Participa de uma situação social na qual as relações que estabelece com os outros participantes condicionam a sua própria tarefa construtiva. Nesse contexto, o professor tem uma função claramente definida: o mediador, o

intermediário entre os processos construtivos dos alunos e os conteúdos culturais sobre os quais essa construção se materializa. A atividade do aluno não representa inibição do professor, ao contrário, na nossa perspectiva, é precisamente a intervenção do professor o que determina que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que se oriente em um ou em outro sentido, com mais ou menos concentração.

Em se tratando de alunos com DI, concorda-se com o que diz Vygotsky (2007), ao afirmar que a pessoa com diagnóstico de DI apresenta em sua aprendizagem um determinado nível de complexidade considerando, principalmente, a falta de concentração atribuída pelas barreiras na comunicação, na interação com os pares e pela ausência da compreensão da função escrita como representação da linguagem. Conforme Braun e Marin (2018) é importante buscar respostas sobre como ensinar o aluno com DI, com vistas a trazer possibilidades sobre como qualificar propostas de ensino para todos os alunos. Nesse sentido, a exigência de ações efetivas e específicas direcionadas a esse público pelo professor é crescente. Portanto, é necessário refletir acerca da relevância da prática docente nos processos de inclusão escolar, haja vista a concepção de uma prática docente inclusiva flexível, diversificada e que seja construída com critérios de intencionalidade e relacionada com todo o processo ensino aprendizagem.

Assim, compreende-se que a prática docente inclusiva perpassa por uma organização de ações que possam garantir avanços reais na aprendizagem dos alunos com DI, em que a escola não seja somente um local de socialização deste estudante, mas que os conhecimentos acadêmicos se tornem efetivos e significativos para esse público. Que o processo de escolarização desses alunos ocorra de fato, garantindo-lhes acesso, conhecimento e desenvolvimento. De acordo com Franco (2008, p. 160):

A prática docente é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para ele.

Retrata-se essa prática docente como um processo de aprendizagem, no qual os docentes reproduzem sua formação e, a partir de adaptações aplicam na sua profissão. O fazer pedagógico deve ser organizado no sentido de atender as expectativas sociais e educacionais de todos. Nesse contexto, a atividade docente

pode ser denominada prática social, requerendo um posicionamento crítico social deste docente, com vistas a reflexão frequente sobre suas intencionalidades pedagógicas e quando este se propõe a transformar qualitativamente a vida dos alunos. Sendo assim, essas ações se iniciam com ponderações acerca das necessidades do alunado e, também, com possibilidade de revisão e reorganização de práticas escolares. Isto implica em ações que vão desde mudanças nos sistemas educacionais, no projeto político pedagógico da escola até a elaboração de rotinas de sala de aula, planejamento nos procedimentos de ensino, nas avaliações e no acompanhamento do aluno (FRANCO, 2008, 2016; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; BRAUN; MARIN, 2018).

Assim, o problema central deste estudo foi:

- a) Como ocorre a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?

Com base no problema central tem-se as seguintes questões norteadoras secundárias:

- a) Como ocorre a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?
- b) Quais as concepções docentes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?
- c) Quais são as ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?
- d) Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?
- e) Quais as atividades pedagógicas e adaptações curriculares utilizadas pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense para a inclusão desses alunos?
- f) Quais os critérios utilizados pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos?

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar como ocorre a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. Como objetivos específicos tem-se:

- a) Caracterizar as concepções docentes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense;
- b) Identificar as ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense;
- c) Descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense;
- d) Verificar as atividades pedagógicas e adaptações curriculares utilizadas pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense para a inclusão desses alunos;
- e) Citar os critérios utilizados pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos.

A pesquisa poderá contribuir com o debate acerca da prática docente no processo de inclusão escolar dos estudantes com DI nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense, oportunizando as reflexões dos docentes acerca das intencionalidades de sua prática pedagógica. Propiciará à comunidade escolar a percepção do papel da inclusão escolar na garantia de direitos dos alunos com DI, gerando possíveis mudanças de ações e intenções, no sentido de otimizar esse processo em toda a instituição escolar. Em relação aos alunos com DI, a partir das reflexões dos docentes e toda comunidade escolar, poderão ser oportunizadas práticas docentes mais flexíveis, significativas e colaborativas.

Nesta pesquisa espera-se alcançar os seguintes impactos:

- a) Apresentação à comunidade escolar da realidade ludovicense sobre a atuação docente direcionada aos alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas ludovicenses;
- b) Realização de práticas inclusivas pelos docentes para a aprendizagem desses alunos;

- c) Sistematização das reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual, em relação às atividades organizadas e as adaptações curriculares contidas no planejamento didático nas escolas pesquisadas;
- d) Promoção de reflexão sobre o processo de inclusão escolar, não somente pelo corpo docente das escolas, mas por toda a comunidade escolar.

O presente estudo está organizado em cinco seções. A primeira compreende a introdução, na qual se justifica a escolha da temática abordada; as questões norteadoras da investigação; os objetivos gerais e específicos; a relevância deste estudo e os impactos esperados. Na segunda seção, abordam-se as hipóteses da pesquisa.

Apresenta-se na terceira seção a revisão bibliográfica, onde disserta-se a sustentação teórica do estudo, voltando-se para aspectos como a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no Brasil em seus contextos históricos, legais e políticos, além de apresentar as principais definições sobre a deficiência intelectual ao longo do tempo. A teoria desta pesquisa está amparada nos escritos de Levi Vigotski, o qual possui um vasto campo de estudo direcionado à inclusão escolar. Prossegue-se, abordando os desdobramentos pertinentes à prática docente nos processos de inclusão escolar, sendo apresentado o levantamento de pesquisas acerca da prática pedagógica nos caminhos que culminam na inclusão dos alunos com deficiência intelectual e os saberes docentes necessários para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Na sequência, são expostos o papel da formação docente e as adaptações curriculares para o fortalecimento das práticas docentes.

Na quarta seção, estão descritos os procedimentos metodológicos, caracterizando-se como um estudo qualitativo e quantitativo, documental, descritivo e de campo. O instrumento de coleta de dados compreendeu a entrevista semiestruturada, aplicada junto a 14 docentes das séries iniciais do ensino fundamental em 02 (duas) Unidades de Educação Básica (UEBs) da Rede Municipal de São Luís (MA).

A quinta seção se refere ao tratamento, análise, discussão dos dados e à apresentação dos resultados, a partir da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011), tendo como base as categorias e subcategorias da pesquisa.

Evidenciam-se, ainda, os apêndices contidos neste trabalho, que são: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos docentes (APÊNDICE B). Como anexos tem-se a Carta de Anuência (ANEXO A) concedida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) autorizando a realização deste estudo (ANEXO B).

2 HIPÓTESES

Para responder aos questionamentos norteadores desta pesquisa, tem-se as seguintes hipóteses:

- a) A prática docente para inclusão escolar de alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense apresenta avanços em relação à organização curricular e flexibilidade no planejamento;
- b) As concepções docentes sobre a inclusão são, ainda, fragmentadas, necessitando de mais conhecimentos tanto teóricos quanto práticos
- c) As ações docentes são direcionadas para fortalecer o processo de inclusão, com adequações que envolvam a avaliação diagnóstica, ajustes no planejamento didático a partir do nível de desenvolvimento e de dificuldades deste estudante;
- d) As práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão de alunos com DI, apresentam clareza e intencionalidade na busca dos objetivos propostos, e seja também uma prática flexível e colaborativa;
- e) As atividades pedagógicas utilizadas pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental são elaboradas a partir de um diagnóstico prévio dos alunos;
- f) A maioria dos docentes realiza somente adaptações curriculares de pequeno porte (nos objetivos, conteúdos, nos métodos de ensino, processo de avaliação) ou pouco significativa;
- g) Os critérios utilizados pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental para organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares serão o nível de dificuldade de cada aluno com DI.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica desta pesquisa compreende uma análise sobre inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, a saber: contextos históricos, legais e políticos com focos nas legislações e em política educacionais vigentes. Serão expostas as diversas definições sobre a deficiência intelectual ao longo do tempo, sobretudo as perspectivas contemporâneas; aprendizagem e deficiência intelectual nas concepções de Vigotski, a saber: a prática docente nos processos de inclusão escolar, enfatizando-se a formação docente e o fortalecimento de práticas inclusivas, o currículo e as adaptações curriculares.

3.1 Inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual: contextos históricos, legais e políticos

A sociedade, de modo geral, enfrenta notáveis dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais. Todas as categorias que não se enquadrem nesses padrões são, de alguma forma, identificadas como desviantes e colocadas à margem do processo social (VIGOTSKI, 2010). A realidade da sociedade capitalista mostra a exclusão do indivíduo apresentada sob a forma de redução de postos de trabalho, exploração dos trabalhadores, distribuição desigual de renda, pouco acesso ou ausência dos direitos sociais, resultando no aprofundamento das diferenças, sejam estas por credo, raça, deficiência e escolaridade, mesmo mantendo o discurso de inclusão (BODENZAN, 2012).

A educação, ainda, sofre com os resultados desse pensamento, existindo processos de exclusões social e educativa a serem rompidos. No entanto, pode-se vislumbrar grandes avanços, à medida que é possível perceber as intencionalidades na busca de uma sociedade mais igualitária e justa (MELO, 2016). Compreende-se que a inclusão escolar produz oportunidades de uma educação de qualidade para todos, reduzindo as barreiras que impedem o aluno de exercer suas atividades e participar plenamente da sociedade. Conforme explicita Oliveira (2007, p. 32),

A política de educação inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com diversidade e diferenças culturais e individuais,

e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Um exemplo dessas ações ocorre com a educação inclusiva, que de acordo com Machado (2011, p. 70), “O movimento em favor da inclusão escolar é mundial, envolve diversos países que defendem o direito de todas as crianças e jovens à educação e condena toda forma de segregação”. Esse entendimento, parte do pressuposto de que qualquer pessoa pode participar da vida escolar nos mais variados espaços, seja no ensino regular e no atendimento educacional, de modo que sejam oportunizadas condições de real desenvolvimento, respeitando todas as diferenças. Assim, concorda-se com Carvalho (2005, p. 29) ao dizer que:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Em nível internacional, os avanços em relação à educação para ser acessível a todos ocorreram mais precisamente em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, movimento da Organização das Nações Unidas, confirmando “A educação como direito fundamental de todos, independentemente do gênero e idade do mundo inteiro [...]” (UNESCO, 1990, p. 2-3). Esclarecendo, ainda, que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (UNESCO, 1990, p. 2-3). Tal Declaração destacou o respeito à inclusão de todos os alunos, sem distinção, com vistas a universalizar o ensino com equidade e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Relativo à educação destinada aos portadores de deficiência, consta no documento da UNESCO (1990, p. 4):

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo as metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiência (1983-1992), [...]. Nunca antes uma época foi tão propícia a realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de oportunidades de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Outro documento com repercussão mundial por sua relevância, a Declaração de Salamanca, originada pela Conferência Mundial de Educação Especial, reafirmou o compromisso em razão de uma Educação para Todos, ao

defender que “Cada criança tem direito fundamental a educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO 1994, p. 8). A referida declaração, reforça, ainda, que o sistema educacional seja capaz de atender a diversidade humana na busca da melhoria da educação para as pessoas com necessidades educativas especiais, traçando orientações às escolas, em que devem ser espaços de combate à discriminação, que colaborem na construção de uma sociedade inclusiva em que todas as crianças possam ser alcançadas por uma educação de qualidade.

Assim, “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades [...]” (UNESCO, 1994, p. 8). O documento foi construído, a partir do enquadramento de linhas de ações na área de necessidades educativas especiais, com a proposta de orientar as políticas dos governos, de organizações internacionais, organizações não governamentais, assim como a perspectiva de implementação dela.

No Brasil, constata-se a dificuldade histórica de entendimento dos processos de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência, conforme pontuam Santos e Paulino (2008, p. 35):

Historicamente, a fundação de instituições e de escolas que possam atender os portadores de necessidades especiais tem sido realizada por meio de movimentos isolados, seja pelos familiares destes ou pelos próprios portadores de necessidades especiais.

Esse cenário histórico, traz consigo uma trajetória de políticas segregacionistas para os alunos público-alvo da educação especial em relação ao ensino comum. A educação destinada a essas pessoas, geralmente, acontecia em ambientes distintos ou segregados, em escolas especializadas, classes especiais e muitas das vezes com a estrutura curricular paralela, cujas propostas pedagógicas eram ligadas a temas na área de reabilitação e pouca ênfase a temas pedagógicos (MORGADO; FISCARELLI, 2016). Complementando a história da escolarização das pessoas com deficiência é relevante afirmar que a sociedade civil, a princípio, conduziu as ações e organizações em favor desse público, conforme explica Januzzi (2012, p. 58), ao dizer que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera

governamental prossegue a desencadear algumas ações visando algumas peculiaridades desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente.

Segundo Mazzotta (2008), no decorrer dos anos, os sistemas de governos vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a essas pessoas no ambiente escolar. Em se tratando de políticas e legislações específicas na educação tem-se um conjunto de leis e decretos, que transcorrem sobre as transformações e efetividades nos sistemas de ensino em níveis nacional, estadual e municipal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961, não está mais em vigor, mas seu artigo 88 já assegurava que a educação das pessoas excepcionais, dentro do possível, deveria acontecer no sistema geral de ensino, com o propósito de integrá-las na comunidade (BRASIL, 1961).

O delineamento legal da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, prevê em seu Art. 208 que: O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que há uma recomendação da inserção deste aluno ao sistema ensino regular com a utilização do termo “preferencialmente”, que não garante a eles o acesso, o que pressupõe um avanço pequeno neste quesito (BRASIL, 2016).

A Lei nº 9.394/96 apresenta em seus artigos definições em relação à educação especial nos sistemas educativos. No art. 58 aponta-se a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1996, não paginado). No capítulo V, estabelecem-se normativas aos Sistemas de Ensino em relação ao atendimento direcionado aos educandos portadores de necessidades especiais, onde orienta acerca de um currículo em atenção às premências individuais de cada aluno, formação de docentes direcionada a este público e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis para o ensino regular. Presumem-se avanços no atendimento a estes estudantes conforme a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, não paginado):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...].

A partir do conjunto de leis e decretos é possível avaliar que a educação formal tem considerável importância para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, constituindo-se, então, como direito conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual aponta para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes estudantes. Assegura, ainda, a intencionalidade da educação especial e sua transversalidade, desde a educação infantil até o ensino superior e o AEE. Constam como objetivos dessa política, orientar a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados; formação específica aos professores; participação efetiva da família e da comunidade; acessibilidade urbanística arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, acessibilidade nos transportes, na comunicação e informação; na articulação intersetorial e implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Concorda-se com Mantoan (2006), ao destacar que se deve pensar a escola inclusiva como um lugar em que todos os alunos aprendem juntos, com as mesmas oportunidades e em um ambiente enriquecido pela ampla rede de interação social. Faz-se necessário, tornar a escola um espaço de mudanças, estimulando e incentivando toda comunidade educativa e as famílias para o pleno desenvolvimento dos processos de inclusão escolar. Para Sasaki (2007, p. 41):

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo as pessoas portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços e bens, ambientes construídos e ambientes naturais em busca da realização de sonhos e objetivos.

Na garantia dos direitos, também, cita-se a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada em 2008, por sua vez ratificada pela Emenda Constitucional, a partir do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6.949/2009, estabelecendo em seu Art. 24 em que os Estados-parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, assim como aprendizado ao longo da vida, efetivando esse direito sem discriminação e com

igualdade de oportunidades. Com objetivos expressos, em que os ambientes devem maximizar o pleno desenvolvimento humano e estimular o senso de dignidade e autoestima para que se fortaleça o respeito pelos direitos humanos e diversidade humana na busca de liberdades fundamentais. Acrescenta, também, relativo à educação, o máximo de desenvolvimento possível nos âmbitos da personalidade da pessoa com deficiência, criatividade e suas habilidades físicas e intelectuais (BRASIL,2009a).

Em continuidade, ainda, serão dispostos para este estudo, decretos outorgados, tais como: Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis com serviços de apoio especializado, de forma a eliminar as barreiras que possam impedir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sem discriminação e com igualdade a todos, assim como a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, assegurando adaptações razoáveis em conformidade com as necessidades individuais (BRASIL, 2011a). Tal documento trata do AEE, definindo-o:

Como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, cujo objetivos propostos são prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a, não paginado).

O Decreto nº 7.612/2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limites, tem como proposta a promoção por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações para o pleno e equitativo exercício dos direitos das pessoas com deficiência em que pese um sistema educacional inclusivo, onde os equipamentos sejam acessíveis e o crescimento da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio de capacitação e qualificação profissionais. Esse Decreto legisla sobre todos os temas de relevância direcionados a este público, em relação ao acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011b).

No ano de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), tendo como objetivo traçar ações educativas a partir de metas, unindo esforços entre todos os entes federados para melhoria na qualidade da educação nacional. Este documento reiterou a importância das ações educativas no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, estabelecendo na meta 4 as ações para a educação especial para os próximos 10 anos com desdobramentos de 19 estratégias. De acordo com esta Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014, não paginado):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A partir do PNE, coube aos estados e municípios a construção dos seus planos educacionais. No município de São Luís (MA), o Plano Municipal de Educação com vigência de 2015-2024 trouxe o desdobramento de 16 estratégias para o alcance da meta 04, direcionada para a educação especial, em que se propõe dar condições para aprendizagem e valorização das diversas formas de aprender, de compreender o mundo e dá significado a ele, disponibilizando programas, projetos e formações para professores, coordenadores e gestores voltadas para o tema educação especial na perspectiva inclusiva (SÃO LUÍS, 2015).

Nesse contexto, a SEMED possui uma organização de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, conforme as legislações vigentes. Esse setor denomina-se Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), composto por uma equipe multidisciplinar e uma equipe de acompanhamento pedagógico (SEMED, 2018). Dentre as ações de apoio às UEBs previstas pela equipe da Superintendência, constam ações regulamentadas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que tratam da avaliação e diagnóstico dos alunos com suspeita de serem público-alvo da educação especial, planejamento de estudo de casos, orientação ao docente na elaboração de plano de AEE, ajustes e sugestões aos docentes na organização dos recursos e serviços de acessibilidade e, também, oferta sistemática de formação continuada (SEMED, 2018).

Em 2015, foi outorgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015, representando mais um importante dispositivo na busca da proteção

dos direitos das pessoas com deficiência. O Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) direcionou a legislação em auxílio aos processos de inclusão: “[...] destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, não paginado).

A LBI (2015), também, dispõe sobre o conceito de barreiras da inclusão como qualquer entrave, atitude, obstáculo ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos. Classificando as barreiras em: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas. Conforme Santos (2016) esta lei é um dos principais marcos legislativos para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país. Trata-se de 127 artigos que alteram o tratamento jurídico em relação à deficiência no país, assegurando no Cap. IV, Art. 27, conforme Brasil (2015, não paginado):

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.

Tal Lei, ainda, assegura no Capítulo III o Direito à Saúde da pessoa com deficiência, constando que esta criança tenha pleno acesso aos serviços de saúde, inclusive direito ao diagnóstico de sua deficiência, assim como encaminhamentos, assistência e tratamentos realizados por profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos entre outros. Infere-se que esta ausência de diagnóstico e acompanhamento dificulta a estimulação essencial e desenvolvimento dos alunos, fator que reflete diretamente nos processos de inclusão educativa (BRASIL, 2015).

No Brasil, intensificaram-se as abordagens sobre o tema inclusão nos últimos anos, constituindo-se objeto de estudos e de discussões de muitos profissionais na área educacional (ALMEIDA, 2007). Conforme Chahini (2016), no campo educativo, a escolha política que visa à construção de um sistema educacional inclusivo, vem completar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive os com deficiência, a convivência digna e respeitosa em uma sociedade complexa, diversa e preconceituosa. Nesse contexto, compreende-se a educação inclusiva como sendo a forma mais significativa de respeito às diferenças

humanas e de democratização do ensino, assim como a garantia de aprendizagem significativa e possibilidades do exercício de plena cidadania.

3.2 Breve contextualização histórica e definições sobre a deficiência intelectual

A história relata que o atendimento educacional em ambientes públicos direcionado às pessoas com deficiência aconteceu desde os meados do século XV. Segundo Amaral *et al.* (2017) as redefinições acerca do seu público-alvo vêm constantemente sendo alteradas, por questões relacionadas aos avanços de paradigmas socioculturais, filosóficos, científicos, políticos e econômicos, relativos à compreensão epistemológica da “deficiência” no imaginário e nas práticas da sociedade no decorrer dos tempos. Assim, essas mudanças nos entendimentos do conceito de deficiência dizem respeito não somente ao corpo individual, mas também ao corpo social do homem.

Dessa forma, conforme Pan (2008, p. 79) “A análise histórica do conceito de deficiência explicita mais que a evolução de um conceito científico: traduz também a atitude das diferentes sociedades e culturas para com seus membros.” Nesse sentido, é possível vislumbrar essas mudanças de definição do conceito, a partir de diversos documentos oficiais expressos no Brasil, como por exemplo, as Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994 e 2008, as quais trazem mediante dois contextos históricos, anseios específicos acerca do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Portanto, essas políticas foram construídas, a partir dos modelos de sociedade e da visão de deficiência projetada pela sociedade naquele tempo histórico.

Nesse contexto histórico, a sociedade sempre teve dificuldade para lidar com características oriundas da condição de deficiência intelectual (FERREIRA, 2007). Segundo Pessotti (1984), na Grécia Antiga as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas sub-humanas. Esse fato legitimava o abandono ou mesmo sua eliminação. Nesse período, isso era considerado uma prática perfeitamente aceita na sociedade de Esparta. Tais indivíduos eram tratados pelo termo em latim *idiotia*, traduzindo, assim, o posicionamento da sociedade na época, a qual considerava as pessoas com deficiência intelectual como pouco capazes ou desprovidas de inteligência e de julgamento. Na idade média, fazia-se a relação da pessoa com deficiência intelectual às manifestações de divindades, sendo que a

igreja agia de forma preconceituosa e supersticiosa em relação a essas pessoas. Segundo Pessotti (1984, p. 9),

Mas ainda que não incorresse em tais abominações o deficiente mental não estava a salvo. Já disse o século V era visto como o portador de designios especiais de Deus ou como presa de entidades malignas às quais 'obviamente' serviria através de atos bizarros como os das bruxas [...].

Em termos gerais, somente após algum tempo, com a difusão do Cristianismo, o deficiente ganha alma no plano teológico, passando de coisa a pessoa, sendo assim, já não podia ser mais eliminado e nem abandonado, tornando-se inaceitável a prática espartana, pois isto iria contra os desígnios da divindade. A partir disso, inicia-se a caridade como proteção ao deficiente no asilo, escondendo-o e isolando-o (PAN, 2008).

Após o período medieval, por volta de 1526, pela primeira vez foi reconhecido por uma autoridade no campo da medicina, que a deficiência mental consistia em problema médico visto que, até então, estava relacionada a fatores teológicos e morais. Em 1534, a caracterização da deficiência passou a constar como norma da legislação na Inglaterra. A partir do século XIV surgiu a perspectiva humana cristã, na qual a imagem da perfeição de Deus serviria de inspiração ao homem, sendo então uma oportunidade para que esse homem fosse purificado e pudesse receber sua salvação (PESSOTTI, 1984).

Conforme Barbosa (2015), no período renascentista evidenciou-se a preocupação e o assistencialismo em relação a esse público, a partir de estudos que postulavam a deficiência como uma enfermidade causada pela diminuição da capacidade de um órgão em consequência de alguma doença, que afetava o paciente. Assim, a deficiência passou a ser compreendida como moléstia física, relacionando as manifestações comportamentais aos seus sintomas.

Com base na doutrinação médica e jurista, começa a ser elaborada uma nova definição acerca da deficiência intelectual, na qual predominou a natureza orgânica, conceituando-a como Oligofrenia ("pouca mente"), caracterizada por um quadro sintomatológico presente em grupos heterogêneos de anomalias, oriundas de etiologias diversas, relacionada sempre a déficits irreversíveis do pensamento superior (PAN, 2008).

Segundo Carvalho e Maciel (2003), no século XIX, a natureza psicopatológica da pessoa com deficiência intelectual foi classificada por Pinel e

ampliada por Esquirol, descrevendo a imbecilidade ou idiotia como advindas de causas maturacionais, afirmando que os órgãos responsáveis pelas atividades intelectuais jamais se desenvolveriam normalmente. Carvalho e Maciel (2013, p. 3) ressaltaram que, ao final desse mesmo século,

A concepção de deficiência mental estava associada à perspectiva exclusivamente organicista, de natureza neurológica, identificada pelo atraso no desenvolvimento dos processos cognitivos. Distinta da concepção de doença mental. Essa herança ingressou no séc. XX, de maneira hegemônica.

Tais perspectivas históricas estão nos referenciais acerca das concepções da deficiência intelectual até os dias atuais. No século XIX, inicia-se a mudança de informações sobre a deficiência intelectual, a partir das buscas de suas experiências históricas, passando-se a compreendê-las como determinantes no percurso de vida dessas pessoas. Nessa tessitura temporal e com base no pensamento médico-pedagógico, constrói-se a Educação Especial, tendo como principais pioneiros Jean Itard, Edouard Seguin, Esquirol, Maria Montessori, Pestalozzi, dentre outros nomes (PAN, 2008). Os estudos propostos por esses teóricos foram de significativa relevância aos educadores, que se debruçaram sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e os demais aspectos relativos a esses indivíduos.

Em relação aos aspectos educativos, a aprendizagem por muito tempo estava diretamente relacionada somente às características biológicas desse público. Conforme Anache e Martinez (2007, p. 44) “[...] embora a educação formal seja um direito garantido oficialmente, as inquietações referentes à aprendizagem das pessoas com deficiência mental ainda permanecem.” Isso ocorre pela forma como foram construídos os conceitos de inclusão desse público ao longo dos anos, por sua vez baseados nos critérios da Psicometria estabelecidos como o próprio modelo psicológico proposto por Binet e Simon no início do século XX. Segundo Diamant (2006), a partir desse modelo, Binet e Simon elaboraram um instrumento que testava as habilidades das crianças nas áreas verbal e lógica, enfatizando, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Esses critérios fazem referência à medição da capacidade geral ou habilidades específicas das pessoas e estão relacionados aos conceitos de quociente intelectual (QI) e idade mental.

Tal conceito de QI surgiu em 1912 por William Stern, psicólogo alemão que “Sugeriu o termo ‘QI’ (quociente de inteligência) para representar o nível mental

e propôs que o QI fosse determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica [...]” (MELÃO JÚNIOR, 2017, p. 1).

Conforme Bastos (2002) o teste de QI deu origem ao primeiro exame de inteligência aplicado com fundamentos de hereditariedade e disto, a inteligência começou a ser medida com avaliações de níveis mentais para caracterizar as pessoas com deficiência mental. Esses exames são utilizados, embora se reconheça que o relevante é verificar quais as potencialidades de cada pessoa com DI para que assim seja possível explorá-las (DIAMENT, 2006).

Segundo Fierro (2004), a nosologia se trata de uma qualidade comum em quadros que se caracterizam de natureza e origem distintas, que nem sempre é identificável ou possível atribuir somente uma única causa. Em relação à epidemiologia, Schwartzman (2017, p. 3) constatou que “As estimativas sobre a prevalência da DI variam em função dos critérios de inclusão e das metodologias utilizadas. No Brasil os estudos epidemiológicos são escassos e frequentemente são citadas cifras na ordem de 5% da população.”

No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) estimou a existência de 24,5 milhões de brasileiros com alguma deficiência e destes estima-se que 50% tenham algum grau de DI. Estudos demonstram, ainda, que a prevalência média de deficiência intelectual é de 5% mundial, sendo a etiologia heterogênea (SCHWARTZMAN, 2017). Há alguns fatores que são considerados como causas ou associados a DI. Conforme Fierro (2004) estes podem ser divididos em duas categorias: de origem biológica e a de origem ambiental ou psicossocial, que mediante estudos epidemiológicos, mais da metade dos casos decorrem da interação e ou acumulação dos vários fatores citados.

A compreensão acerca do diagnóstico e da etiologia da deficiência intelectual pode remeter a possibilidade de projetar medidas e ações de sua possível prevenção e intervenção, assim como a definição de dificuldades específicas. Quanto ao diagnóstico da DI, Carvalho e Maciel (2003, p. 148) ressaltam que,

A deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos - biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais. A ênfase em elementos dessas dimensões depende do enfoque e da fundamentação teórica que orientam a concepção dos estudiosos.

Reitera-se, ainda, que muito embora o Decreto de nº 5.296, de 02 dezembro de 2004 utilize a nomenclatura deficiência mental, será utilizada neste

estudo a terminologia deficiência intelectual (BRASIL, 2004), pois a partir de 2004, esse termo foi assinalado pela Declaração de Montreal, sobre a Deficiência Intelectual constituída pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), assim como o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), organizado pela Associação Americana de Psiquiatria. Em sua versão atualizada em 2013, o DSM-V substituiu a nomenclatura retardo mental por deficiência intelectual (transtorno de desenvolvimento intelectual), em que “[...] caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência [...]” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 31).

O DSM-V trouxe como proposta de classificação a deficiência intelectual, variando de leve à profunda, onde utiliza a definição dos distintos níveis, a partir do funcionamento adaptativo e não dos escores do Quociente Intelectual (QI). Essa nomenclatura foi adotada na LBI 13.146/2015 e, por apresentar uma visão contemporânea de inclusão educativa (BRASIL, 2015). Evidencia-se que a mudança de terminologia de deficiência mental para deficiência intelectual é de suma importância no processo de formação da sociedade inclusiva, pois não se trata apenas de uma mudança de termos, mas de concepção e atitudes, uma vez que a utilização de termos depreciativos fere a dignidade humana.

Conforme Anache e Martinez (2007), mediante uma perspectiva histórico-cultural, é importante problematizar e entender a deficiência intelectual dentro de uma construção social e esse sujeito ser compreendido na sua singularidade. Segundo Milanez e Oliveira (2013), a incapacidade deve ser analisada, a partir de um olhar amplo, onde aspectos como as interações com o meio e fatores ambientais possam influenciar no desenvolvimento do aluno com deficiência e não somente fatores de origem biológica. Oliveira (2012) destaca que a compreensão em relação à deficiência intelectual precisa ser considerada não somente com base nos aspectos biológicos, mas as condições sociais, culturais e históricas em que este sujeito está inserido, pois esses fatores influenciam na construção desse indivíduo. Assim, concorda-se com Mantoan (1998, p. 3), ao dizer que,

O reconhecimento do papel dos fatores ambientais e dos que são internos aos indivíduos, no processo interativo de produção de inaptações, expressa-se em todas as inovações conceituais citadas. As características do indivíduo foram durante muito tempo a única meta das intervenções

educativas, mas, hoje, nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio.

De acordo com Figueiredo (2011), faz-se necessário considerar o papel do meio social no processo mútuo de produção das incapacidades, em que seja garantido à pessoa com DI o direito de se desenvolver como os demais indivíduos em ambientes que valorizem suas diferenças e não a discrimine. As pessoas com DI têm necessidade de competência intelectual, ampliada mediante a preservação do direito de viver desafios para que possa fortalecer suas capacidades, bem como precisa de autonomia, sendo que para isso é necessário o reconhecimento do direito desta de decidir seus percursos a partir de suas necessidades e motivações.

É importante enfatizar a necessidade de que todas as pessoas sejam colocadas em situações-problema, situações desafiadoras para aprenderem a viver os desequilíbrios emocional e cognitivo, pois sem estes conflitos os indivíduos não tomam consciência dos problemas a serem resolvidos e nem conhecem ou desenvolvem sua capacidade de enfrentamento e superação deles. Portanto, não há a necessidade real em comportamentos que resguardem os alunos com DI na intenção de poupá-los de situações desafiadoras (FIGUEIREDO, 2011). Ao contrário, com segurança e cautela, uma vez que é importante promover situações em que haja conflitos cognitivos para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem. A educação inclusiva direcionada a pessoa com DI, traz a prerrogativa de que todos somos seres contraditórios e complexos e que esta educação deve considerar as diferenças, sem tentar homogeneizar quaisquer alunos no espaço escolar.

Considerando a necessidade de promover situações desafiadoras aos alunos com DI, a escola exerce um papel de relevância. Conforme Pires (2011), é importante a construção de um projeto educativo com intenções traduzidas nas necessidades de todos, afirmando-se como uma escola inclusiva, onde ocorra o apoio às diversas formas de aprender, estimulando os que mais precisam de apoio e, também, que as reflexões acerca destas práticas educativas sejam promovidas com frequência. Isto significa não só garantia de direitos, mas a clara possibilidade de avanço na escola para que os alunos possam atingir seus potenciais e que construam aprendizagens para toda a vida. Portanto, é preciso ter clareza que a condição de deficiência intelectual não pode predeterminar quais serão os limites do desenvolvimento deste sujeito.

3.3 Vigotski: aprendizagem e deficiência intelectual

No tocante ao desenvolvimento e aprendizagem, esta pesquisa está apoiada na perspectiva histórico-cultural que constitui a base teórico-metodológica representada pelos estudos de Vigotski (2007), considerando que os indivíduos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados. Conforme esse autor a aprendizagem ocorre, a partir do processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, com base nas relações estabelecidas com a realidade social, o meio ambiente e com os outros indivíduos (VIGOTSKI, 2007). Tal abordagem considera que é na interação que a criança ou adolescente aprende e se desenvolve.

Para Vigotski (2007), seria através dos variados contornos de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo. Para esse teórico, é necessário que no processo de crescimento humano a instrução se antecipe ao seu próprio desenvolvimento, possibilitando, assim, a ampliação de funções psíquicas superiores (percepção, memória, atenção voluntária e pensamento) e funções mentais tendo como característica a consciência do comportamento do homem (VIGOTSKI, 2007).

Concorda-se com Vigotski (2010) que há potencialidades e capacidades nas pessoas com deficiência, mas se entende que para estas poderem desenvolvê-las, devem lhes ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Em relação à deficiência intelectual, Vigotski (2010, p. 389) afirma que:

As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e, por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo. Por isso é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho.

Com isso, deve-se respeitar as diferenças, necessidades individuais e que se proporcione uma educação voltada para a apropriação da cultura histórica e

socialmente construída, visando melhores possibilidades de desenvolvimento. Enfatiza-se, ainda, segundo Fierro (2004, p. 208) que:

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

Vigotski (2007) ao estudar a influência da aprendizagem no processo de desenvolvimento, construiu o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, este por sua vez, mostra-se relevante para este estudo, à medida que aponta a importância da intervenção de outras pessoas, que no caso específico, são os docentes, alunos e toda comunidade escolar, cujas ações visam a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Assim, tem-se dois níveis de desenvolvimento das funções mentais da criança: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Deve-se considerar na criança não só o processo de desenvolvimento terminado no dia de hoje, os ciclos já concluídos e os processos de amadurecimentos já percorridos, mas os que se encontram em estado de construção e desenvolvimento. Nesta perspectiva, considera-se que a trilha principal da aprendizagem de uma criança é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento potencial, em que aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento, sendo estes processos possíveis através das inter-relações com os que a rodeiam. Assim, considera-se a aprendizagem um momento essencial ao processo de desenvolvimento das especificidades não naturais, mas históricas e sociais do homem.

Nesse sentido, a peça-chave não é a determinação de níveis de desenvolvimento, mas o conhecimento acerca das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, assim, Vigotski (2007, p. 97) definiu como a “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” como sendo,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

As ideias deste teórico dão ênfase ao trabalho docente, sobretudo por propiciarem situações de aprendizagem ocorridas na escola, tendo em vista que “[...]”

o professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente [...]” (KOHL, 2010, p. 64).

Na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, a intervenção deve ser pensada e organizada conforme o perfil de cada aluno, sendo que o docente deve assumir uma prática educativa flexível que corresponda à demanda identificada, ou seja “[...] os procedimentos educativos devem ser individualizados em função de cada caso particular, e através do método da compensação, por um lado, e da adaptação, por outro lado [...]” (VIGOSTSKI, 2010, p. 381).

Nesse sentido, o docente precisa apresentar características de um pesquisador, um estudioso e, não somente, de transmissor de conhecimentos, tendo como roteiro de ações a compreensão do seu aluno nas mais diversas áreas, ou seja, conheça seus interesses, sua forma de aprender, seus anseios, inseguranças e universo social do aluno e, a partir disso, desenhe as rotas para o alcance do seu principal objetivo, que é a aprendizagem significativa do aluno. Nesse sentido, Munhoz (2016, p. 15) considera que,

A adoção de categoria de ZDP conduziria a um trabalho pedagógico em que o professor deteria a função de mediador, secundando o processo de aprendizagem, com a finalidade de fomentar a capacidade de regulação da inteligência como habilidade metacognitiva por excelência.

Destaca-se o quanto essa intervenção é importante para os alunos com deficiência intelectual, na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que as interações com o docente e colegas vivenciadas na escola, quando bem organizadas, podem proporcionar as aprendizagens e o desenvolvimento desses alunos. Nesse sentido, Lima (2006, p. 52) afirma que “A interação entre os pares pode assim favorecer o desenvolvimento de atividades e gerar atitudes cooperativas que também possam estimular o estudo individual, autônomo.” Portanto, existe a necessidade desse processo interativo ocorrer de forma salutar, em que seja estimulada a afetividade entre esses pares e que esta não seja somente circunstancial, mas consistente e rotineira, não sendo puramente um processo cognitivo, mas também afetivo. Conforme Abenhaim (2009), a cognição e a afetividade geram possibilidades de eficiência cognitiva em que as relações sociais

fazem parte do conteúdo estruturante, tão imprescindível quanto os outros conteúdos.

De acordo com Vigotski (2010), a educação especial sob a ótica da Teoria do Desenvolvimento Humano, teoria na qual o desenvolvimento está associado a um contínuo de evolução, em que se segue por todo ciclo vital e que essa continuidade não está somente relacionada por processos de maturação biológica e genética, mas está intrinsecamente ligado ao meio social, que exerce máxima importância ao desenvolvimento humano. A definição de deficiência como limitação puramente quantitativa do desenvolvimento tem, inquestionavelmente, relação de ideais com a teoria peculiar do pré-formalismo patológico, segundo a qual o desenvolvimento da criança é reduzido exclusivamente a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas, significando uma definição ultrapassada (COIMBRA *et al.*, 2017).

Para Coimbra *et al.* (2017), tal concepção perpassa que toda deficiência cria estímulos para que haja uma compensação, de modo que o estudo dinâmico de uma criança com deficiência não pode se limitar a determinar o nível de dificuldades, mas isso inclui, obrigatoriamente, as considerações dos processos compensatórios e substitutivos de tais dificuldades e, ainda que o seu desenvolvimento dependa dos impactos sociais de suas relações com o seu meio histórico, concebe-se a criança como um ser social, em que se constitui nas relações sociais e culturais do meio.

Vigotski (1997) reiterou sobre a educação da criança com deficiência, o quanto é necessário o conhecimento do seu desenvolvimento, não sendo importante a deficiência em si, mas as reações que nascem na personalidade desses indivíduos durante o processo de desenvolvimento, em resposta às dificuldades apresentadas por eles. Essa criança não é somente constituída com carências e dificuldades, seu organismo se estrutura como um todo único, cuja personalidade está sendo equilibrada em diferentes aspectos e compensada para os processos de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1997, p. 17),

La peculiaridade positiva del niño deficiente no se debe, en primer término, al hecho de que em el desaparezcan tales cuales funciones observables em um niño normal, sino a que la desaparición de funciones hace nacer nuevas formaciones que representan em su unidad la reacción de la personalidad al defecto, la compensación em el processo del desarrollo [...]. La peculiaridade em el desarrollo del niño deficiente tiene limites. Sobre la base del equilibrio delas funciones adaptativas, alterado por el defecto, se reorganiza, fundándose em nuevos principios, todo o sistema de adaptación, que tende aun nuevo equilibrio. La compensación, como

reación dela personalidade al defecto, da início a nuevos procesos indirectos de desarrollo, sustituye, sobreestructura, nivela las funciones psicológicas.

Portanto, concorda-se com esses fundamentos, em que a análise dos potenciais das pessoas com DI e processos compensatórios das dificuldades são essenciais ao procedimento de inclusão escolar. Nessa perspectiva, Coimbra *et al.* (2017, p. 52) afirmam que “[...] na perspectiva Histórico Cultural de Vigotski a pessoa com ou sem defeito/deficiência é um ser competentemente social [...]”. Cabe destacar, que as práticas pedagógicas devem considerar que o desenvolvimento sociocultural é um dos aspectos pertinentes aos processos de construção do conhecimento e, a partir dele, é possível compensar as dificuldades, pois conforme Coimbra *et al.* (2017), a aprendizagem é uma atividade conjunta, cujas relações de colaboração entre os alunos devem ser uma constante na rotina escolar. Fazer uso desses enfoques, se auxilia o docente na construção de práticas passíveis de adequações curriculares, a partir das múltiplas faces que este encontra em sua sala de aula.

Reforça-se a importância do papel do docente como mediador, mediante a ajuda diferenciada para os alunos com deficiência intelectual, a partir de suas necessidades e habilidades. Segundo Vigotski (2010), o percurso do objeto até a criança e desta até o objeto perpassa por outra pessoa e em relação à construção desta aprendizagem mediada, posiciona-se o docente no papel de relevância. Nesse sentido, Oliveira (2018) ressalta a importância da mediação escolar como fonte para o enriquecimento de significações dos indivíduos, cabendo ao professor oferecer conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente desenvolvidos como ferramentas para a constituição da personalidade do aluno, isto é, sua humanização. Segundo Franco (2012, p. 85), “[...] o trabalho pedagógico se organiza como mediação que permite e favorece aos educandos transcender a consciência acrítica (ingênua) e ascender à consciência crítica [...]”. Isso ocorre quando a prática docente é traduzida, a partir de reflexões pertinentes com os alunos, de forma a proporcioná-los o real conhecimento do objeto.

O processo de reflexão ocorre mediante o planejamento de atividades pedagógicas, onde estão contidas as intencionalidades pedagógicas nas ações docentes, por sua vez guiadas por um objetivo previamente determinado para que assim o aluno seja motivado ao longo de sua tarefa. Nessa perspectiva, a mediação

escolar deve buscar a promoção de um ambiente em que o aluno experimente estes conhecimentos, sem que isso leve a situações de dificuldades, possibilitando, assim, um estímulo significativo à aprendizagem (FRANCO, 2012; OLIVEIRA, 2018).

No ato de mediar, o docente auxilia o aluno com DI na aquisição de novas capacidades e competências, na construção de novas funções mentais e na sua condição geral por meio de transformações qualitativas. Neste sentido, o docente ao conhecer o percurso de aprendizagem do aluno, seus níveis de desenvolvimento, pode interferir a partir do processo de mediação, utilizando-a como uma espécie de trilha, entre o saber atual do aluno e o saber a ser alcançado, ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

3.4 Prática docente inclusiva

Conforme Pimenta (2012), compreende-se o trabalho docente a partir de diversos contextos históricos, nos quais se desenvolve e se transforma no cotidiano da vida social, constituindo-se na análise das ações docente que vão se modificando e avançando juntamente com a sociedade que o ajuda a construir. Entende-se a docência como um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais com formação específica para atuação nos diversos setores educativos. Assim, Tardif (2014, p. 40) considera que:

Enquanto as décadas de 1960 e 1970, foram caracterizados, sobretudo, por reformas visando melhorias destinadas a alunos (democratização, igualdade, integração das crianças em dificuldades, medidas compensatórias, ajuda financeira), as reformas atuais dizem respeito, em boa parte, em diversos países ocidentais, ao corpo de professores, suas condições de trabalho, sua formação e sua profissionalização.

Portanto, há um interesse relevante dos pesquisadores sobre a prática docente, ocorrendo em relação ao “[...] planejamento educativo, avaliação de aprendizagem e do ensino, pelas crenças e representações dos professores, pelos processos cognitivos e decisórios que orientam ação prática[...].” (TARDIF, 2014, p. 41). A atividade docente se organiza de formas sistemática e científica na presciência de que esta envolve “[...] o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social [...]” (PIMENTA, 2011, p. 83). Com isso, compreende-se que os elementos do trabalho docente se estabelecem, não

somente, em suas especificidades, mas, também na sua complexidade, sendo necessária qualificação profissional para execução do mesmo.

Assim, Imbernón (2010) considera que a profissão docente compreende um conhecimento pedagógico específico, em que há um compromisso ético e moral com a real necessidade de divisão de responsabilidades com outros agentes sociais, uma vez que este cumpre um considerável papel sobre os outros indivíduos. Em face disso, sua atividade não pode ser tratada como uma mera transmissão de conteúdos acadêmicos, pois o seu papel vai além disso numa sociedade democrática.

Compreende-se que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente, esta qualificação profissional é adquirida mediante o conhecimento e a experiência, ou seja, o conhecimento das variáveis intervenientes na prática e na experiência para dominá-las (ZABALA,1998). Considerando esse pressuposto, entende-se que os saberes docentes e a gestão de classe são elementos que devem ser conhecidos, analisados e construídos para que esse profissional consiga construir boas práticas pedagógicas e, por conseguinte, maior qualidade em suas ações docentes, pois conforme Gauthier *et al.* (1998, p. 16),

O conhecimento dos elementos do saber docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência [...]. É importante que se formalize todos os saberes necessários, para execução de tarefas que lhe são próprias.

Nesse aspecto, entende-se que os saberes docentes se traduzem em conhecimentos, competências e habilidades e são fundamentalmente utilizados em seu trabalho. O professor em sua prática não utiliza somente uma única teoria, mas ao contrário utiliza muitas concepções e técnicas conforme a necessidade (TARDIF; LESSARD, 2014).

Para Tardif e Lessard (2014), os vários saberes são utilizados pelo professor, formando uma espécie de reservatório, no qual ele se abastece para responder às exigências específicas. Tais saberes são plurais, formando-se em uma combinação coerente de conhecimentos originários da formação profissional, que se traduzem “[...] ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] destinados à formação científica e erudita dos professores [...] e de saberes disciplinares, curriculares pedagógicos e experienciais [...]” (TARDIF;

LESSARD, 2014, p. 36). Tais autores ressaltam, ainda, que os saberes são necessários para o ensino, pois se realizam e são incorporados à prática docente. Assim sendo, dialogando-se com Tardif (2014, p. 36, grifo nosso), pontua-se que,

Pode-se chamar de **saberes profissionais** o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...]. Os **saberes pedagógicos** apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo[...]. Estes saberes integram-se igualmente a prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de **saberes disciplinares**[...]. Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de **saberes** que podemos chamar de **curriculares**. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados[...]. Estes saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de **saberes da experiência ou práticos**.

Esse conjunto de saberes faz parte do repertório do docente iniciado no pensar e refletir sobre suas aulas, no planejamento e na sua atuação no espaço educativo, pois para Tardif (2014), o “saber ensinar” está relacionado a uma multiplicidade de conhecimentos que podem ser visualizados nas inúmeras ações docentes. Pelo exposto, considera-se que o trabalho docente se caracteriza como uma atividade de intencionalidade, que forja o docente a construir objetivos, motivos, estratégias para alcance de metas previamente estabelecidas. Assim, torna-se evidente pensar acerca da gestão de classe como um elemento de significância da atuação docente.

Segundo Gauthier (1998), as ações do professor têm interferência tangível sobre a aprendizagem dos alunos, em que a gestão de classe se mostra como elemento variável que mais determina essa aprendizagem. Esse processo se caracteriza pela tomada de decisões relativas à seleção, à organização e ao sequenciamento de rotinas de supervisão e execução de ações. Nesse aspecto, pressupõe-se considerar que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, realizando percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir níveis de objetivos e competências diferentes (RODRIGUES, 2005).

Assim, o bom funcionamento dessas rotinas traz consequências benéficas para a gestão de classe, pois reduz o número de decisões a serem tomadas na intervenção, aumentando a disponibilidade do professor diante das reações dos alunos, diminuindo a ansiedade destes e tornando o professor mais

previsível (FIGUEIREDO, 2002). Conforme Gauthier (1998), a rotinização de atividades fixa determinados comportamentos e reduz a soma das informações, que devem ser avaliados pelo professor, tornando os procedimentos mais fáceis de serem compreendidos, permitindo, assim que as relações entre professor e alunos aconteçam de forma mais harmoniosa.

A educação especial segue na mesma linha, onde o estudo e análise sobre as práticas docentes inclusivas nas escolas estão presentes nas pesquisas contemporâneas, trazendo a esta modalidade ganhos expressivos, no que se refere aos processos de ação, reflexão e ação da atuação docente (TARDIF, 2014). De acordo com Carvalho (2005), as práticas inclusivas pressupõem uma escola que não seja centrada em si mesma, mas sim uma escola como um espaço de alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro” e em relação ao conhecimento.

Nesse sentido, é necessário considerar que a prática docente na escola não é algo simples ou natural, tem implicações sociais, políticas, legislativas, éticas, curriculares e são, também, determinadas por escolhas epistemológicas do docente, pelos encaminhamentos do projeto político pedagógico da escola. Portanto, ao se analisar a prática docente é necessária uma ampla referência a todas essas questões. É preciso considerar o saber pedagógico construído no cotidiano do seu trabalho para fundamentar a ação do professor. É esse saber viabilizador das interações com os alunos em sala de aula e em todo o contexto escolar, que deve proporcionar um efetivo processo de escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Para tanto, o conhecimento pedagógico especializado precisa estar em concordância com a ação docente, ou seja, um conhecimento prático que o reconhece e institui a profissão docente (IMBERNÓN, 2009; 2010; PIMENTA, 2012; CRUZ; GLAT, 2014; TARDIF, 2014).

Em consonância com Carvalho (2005), considera-se o papel de importância da educação formal às inclusões social e educacional de pessoas com deficiência, conduzindo ao pleno exercício da cidadania delas. Percebe-se a relevância da análise da produção de conhecimentos acerca da inclusão escolar direcionada aos alunos com deficiência intelectual, tendo a prática docente como objeto de estudo.

É possível analisar, em âmbito nacional, a trajetória das ações educativas no contexto escolar em que inúmeras discussões e pesquisas em Educação

Especial foram desenvolvidas nos últimos anos no Brasil. Nas pós-graduações, as primeiras publicações nesta área datam de 1971, mediante dissertações e, em 1985 com a produção de teses. Portanto, a partir desse período muitos programas e pesquisas despontaram, fortalecendo os movimentos sociais e políticos em favor da inclusão escolar (SILVA, 2012).

Resgatou-se parte da produção científica de teses e dissertações no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no período de 2013 a 2019, com foco na prática docente. Foi possível identificar 18 dissertações e 04 teses, empregando-se nessa busca palavras-chave e leitura dos resumos dos trabalhos que apresentavam maior proximidade com os eixos de interesse similares a esta pesquisa, incluindo, assim investigações sobre inclusão educativa, desafios e possibilidades da inclusão de alunos com deficiência intelectual, prática pedagógica no ensino comum e no AEE direcionado ao aluno com deficiência intelectual e sobre as condições concretas para o ensino do aluno com deficiência, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Dissertações e Teses sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação de 2013 a 2019

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|--|-------------------------------------|-------------|---|--|------|
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL | DAMBROS, Aline Roberta Tacon. | Dissertação | Universidade Estadual de Maringá | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2013 |
| A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS | FANTACINI, Renata Andréa Fernandes. | Dissertação | Centro Universitário Moura Lacerda/Ribeirão Preto | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2013 |
| O DISCURSO DE PROFESSORES | SILVA, Gisele Claro | Dissertação | Universidade Feevale/Novo | Programa Inclusão | 2013 |

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|--|---|-------------|--|--|------|
| REFERENTE À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM | da | | Hamburgo | Social e Acessibilidade | |
| INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares | MAURICIO, Verônica Maria Barbosa de Magalhães | Dissertação | Universidade Cidade de São Paulo | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2014 |
| ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL-UBERABA | MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos | Dissertação | Universidade Federal de Uberaba | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2014 |
| PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar | UHMANN, Silvana Matos | Dissertação | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/ Ijuí | Programa Educação nas Ciências | 2014 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual | MONTEIRO, Mirela Granja Vidal | Dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2015 |

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|---|-------------------------------|-------------|--|--|------|
| PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALTO IDEB | SILVA, Wilma Carin | Dissertação | Universidade Federal de São Carlos | Programa Educação Especial- Educação do Indivíduo Especial | 2015 |
| ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A construção de conhecimento e o letramento | ALMEIDA, Rosiney Vaz Melo. | Dissertação | Universidade Federal de Goiás/Catalão | Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE | 2016 |
| INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: articulações necessárias | COTA, Flávia dos Santos | Dissertação | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE | 2016 |
| O TRABALHO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES FACE À INCLUSÃO ESCOLAR | LIMA, Kátia Soares Bezerra de | Dissertação | Universidade Federal do Acre/ Rio Branco | Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE | 2016 |
| MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: contribuições da abordagem histórico cultural | MELO, Hilce Aguiar | Tese | Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal- | Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE | 2016 |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO | SILVA, Carla Maciel da. | Dissertação | Universidade Federal do Rio | Programa de Pós- | 2016 |

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|---|---|-----------------|---|--|-------------|
| BRASIL: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização | | | Grande do Sul/ Porto Alegre | Graduação em Educação (PPGE) | |
| AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE ENSINO DE UM ALUNO IDENTIFICADO COMO DEFICIENTE INTELLECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR | JORGE, Luísa Miranda. | Dissertação | Universidade Metodista de Piracicaba | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2017 |
| A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: vozes e significados | FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de | Tese | Universidade Federal da Ponta Grossa | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2017 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SÓCIO CULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL | CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira | Dissertação | Universidade Federal de Goiás/Goiânia | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2018 |
| ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das | VENÂNCIO, Letícia Maria Capelari Tobias. | Dissertação | Universidade Federal da Grande Dourados | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2018 |

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|---|--------------------------------------|-------------|--|--|------|
| relações interpessoais | | | | | |
| AS INTER-RELAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL | TELES, Denise Rodovalho Scussel | Tese | Universidade Federal de Uberlândia | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2018 |
| PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL | PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal | Tese | Fundação Universidade Federal do Piauí/ Teresina | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2018 |
| ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: das concepções as práticas pedagógicas | ARAÚJO, Maria Alice | Dissertação | Universidade Federal de Goiás/Goiânia | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2019 |
| PRÁTICAS INCLUSIVAS ORIENTADAS AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINOPROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO CAMPUS BOITUVA-ISFP | ANDRADE, Regiane de Miranda | Dissertação | Universidade Cidade de São Paulo | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2019 |
| COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DE SUJEITOS COM | SILVA, Maria Simone da | Dissertação | Universidade Federal do Ceará/Fortaleza | Programa de Pós-Graduação em | 2019 |

| TÍTULOS | AUTORES | NATUREZA | INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANOS |
|---|-------------------------------|-------------|---|--|------|
| DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: evidências sobre o funcionamento cognitivo | | | | Educação (PPGE) | |
| INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: estudos sobre a prática pedagógica em sala de aula | NANTES, Daniela Pereira | Dissertação | Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campo Grande | Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) | 2019 |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

No ano de 2013, encontraram-se 3 trabalhos de dissertação sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual e as concepções das práticas direcionadas a estes alunos. Em 2014, os objetos de estudo das 3 dissertações compreenderam questões como o desafio e possibilidades da inclusão deste público, as interações na realidade escolar e as políticas públicas direcionadas aos alunos com DI. Em 2015, os 2 trabalhos de dissertação explicitaram questões no que se refere às práticas pedagógicas do ensino fundamental direcionadas aos alunos com DI. No ano de 2016, localizaram-se 4 dissertações e 1 tese, tendo como objeto de estudo o conhecimento acerca do aluno com DI, a escolarização destes, com foco na alfabetização, letramento e a compreensão do AEE, mediatizado pelas contribuições histórico-culturais.

Em 2017, encontraram-se 2 trabalhos, sendo 1 dissertação, cujo objeto de estudo compreendeu as condições concretas de ensino de um aluno com DI e o outro foi tese retratando a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e com deficiência. Em 2018 foram publicados 5 trabalhos, sendo 03 dissertações e 02 teses direcionando suas investigações para a inclusão do aluno com DI e as práticas docentes para este público. No ano de 2019 encontram-se 03 dissertações publicadas com o assunto tematizador pesquisado. Portanto, os anos de 2016 e 2018 foram aqueles com maiores índices de publicação, perfazendo 5 pesquisas, respectivamente.

Relatando os trabalhos científicos encontrados, a pesquisa de Dambros (2013) teve como objetivo geral traçar um panorama sobre as atuais políticas voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais em alguns estados da região Norte do Brasil, desenvolvendo seu trabalho nas cidades de Manaus, Belém e Porto Velho, utilizando como percurso metodológico o trabalho de campo, as possibilidades social e dialógica de observar a realidade. Realizou uma consulta documental referente ao trabalho com a Educação Especial e a Inclusão. O segundo momento consistiu na aplicação de um questionário estruturado respondido por 118 professores da rede municipal e estadual de ensino. E por fim, observação do AEE. Os resultados apontaram para a educação inclusiva, que estava sendo efetivada nas três regiões estudadas, mas essa concretização acompanhou o tempo, a capacitação docente e o recurso financeiro de cada um.

Fantacini (2013) em seu estudo buscou conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais. A pesquisa foi desenvolvida, a partir de uma pesquisa qualitativa, utilizando documentos e aplicação de questionário aos 12 professores do AEE da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Os resultados apresentados nesse estudo demonstraram que essa Rede Municipal de Ensino tem incluído de forma progressiva os alunos com deficiência intelectual e se preocupado com a reorganização da escola comum para o atendimento desses alunos, implementando o AEE e disponibilizando profissionais com formação na área específica, o que atende às exigências legais. Concluiu-se que a formação não garante a realização de práticas inclusivas, apontando a necessidade de reflexões sobre a formação profissional e como ocorrem as práticas inclusivas.

A investigação de Silva (2013) teve como objetivo geral problematizar e analisar as concepções das práticas dos professores, que trabalhavam diretamente com alunos com deficiência, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório com utilização de entrevista semiestruturada com dez professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Morro Reuter. Tais professores relataram falta de materiais, de apoio especializado, ausência de tempo para planejamento com monitoras, entre outros. As principais conclusões apontaram que os professores não se sentem preparados para atuar com a diversidade do alunado, não tendo clareza sobre os conceitos de integração e

inclusão em conformidade com a literatura, muitas vezes não sabendo como agir diante dos alunos com deficiência e nem quais atividades proporem.

Maurício (2014) realizou uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer a atuação do professor com alunos com DI em sala de aula regular do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal de Maceió (AL), visando verificar o nível do saber-fazer pedagógico concernente às garantias da educação inclusiva estabelecidas pela legislação brasileira. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando a entrevista com roteiro semiestruturado, direcionada a investigar a imagem do profissional professor, de suas práticas e das condições de ensino a ele disponibilizadas.

Os participantes da pesquisa de Maurício (2014) foram 7 professores do ensino fundamental. Os principais resultados encontrados apontaram e definiram a inclusão de alunos com deficiência como uma ação, que oportunizava a interação social dos alunos. No entanto, concluiu que, ainda, existem lacunas de conhecimento sobre esta deficiência por parte dos diferentes atores, sendo este um dos principais entraves ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, além da falta de apoio e recursos para o trabalho pedagógico.

Segundo Mendonça (2014) o objetivo geral de sua pesquisa englobou conceituar e identificar a deficiência intelectual, compreendendo o debate sobre a educação inclusiva e discutir o processo de escolarização dos alunos com essa deficiência. Tal pesquisa se caracterizou como uma abordagem qualitativa, pesquisa de campo realizada em quatro escolas regulares municipais e privadas no município de Uberlândia – Minas Gerais. Na pesquisa de campo, foram utilizados questionários semiestruturados para a equipe pedagógica-administrativa e os professores envolvidos no processo de escolarização dos alunos da pesquisa. Para os pais e crianças foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Os resultados apresentados por Mendonça (2014) consideraram a importância do professor titular na condução dos processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e, ainda, ressaltou-se a importância da presença de um professor de apoio, que cooperasse integralmente com todos os professores, sendo parte do diferencial neste processo. Concluiu, ainda, a relevância da família para que a criança se desenvolva e permaneça na escola, bem como que o professor do AEE exerça um papel de coadjuvante neste processo de escolarização do aluno com deficiência.

A pesquisa de Uhmman (2014) apresentou como objetivo geral investigar como está acontecendo a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola regular em cidade do interior do Rio Grande do Sul. Tratou-se de estudo de caso, de caráter qualitativo, em que foram realizadas observações em espaços distintos da escola, que incluíram quatro salas de aulas em que havia alunos com deficiência e diálogos abertos com sujeitos escolares (professores, equipe diretiva e funcionários). Como resultados houve avanços na compreensão e práticas inclusivas de alunos com deficiências na escola pesquisada, onde existia uma constante busca de direitos, mas a inclusão dos alunos com deficiência, ainda, enfrenta muitos entraves, como a falta de reconhecimento e respeito às diferenças e a ausência da formação continuada mais qualificada direcionada à educação inclusiva.

A pesquisa de Monteiro (2015) teve como objetivo geral conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual, matriculadas em classe comum do Ensino Fundamental. Foi utilizada a pesquisa qualitativa em um estudo de caso, tendo como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação participante. Foi demonstrado, a partir das análises dos dados, que a instituição pesquisada estava gradativamente, implementando mudanças com vistas a desenvolver uma prática inclusiva coerente com seus pressupostos.

Em relação às práticas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem das alunas com deficiência intelectual na pesquisa de Monteiro (2015), percebeu-se a realização de algumas adaptações, no que se refere aos objetivos, às atividades e a alguns conteúdos, envolvendo a utilização de recursos e estratégias variadas. Em relação as atividades pedagógicas, constatou-se que estas possuíam diferentes níveis de complexidade, abrangendo tanto objetivos elementares como objetivos mais complexos. Foi verificada a dinâmica de sala de aula, a partir de observações, nas quais as alunas com deficiência ficavam sob a orientação da professora auxiliar e os demais alunos com a professora polivalente, que apresentava uma metodologia de ensino bastante tradicional. Tal fato colaborou para uma situação de isolamento, tendo em vista que não havia a proposição de práticas a serem desenvolvidas com todos os alunos, sendo a interação entre os colegas da turma, em geral, bastante restrita. Embora tenham sido evidenciadas evoluções nas aprendizagens sociais e acadêmicas das alunas pesquisadas, as

educadoras afirmaram, que não se sentiam preparadas para o trabalho frete à inclusão. As conclusões apresentadas na pesquisa consideraram a necessidade de os professores reverem algumas ações empreendidas, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas mais democráticas de ensino e maior incentivo do sistema ao processo de qualificação docente, em específico, à educação na perspectiva inclusiva.

Silva (2015) realizou uma pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do fundamental I, que atuavam com educandos com DI em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município do interior de São Paulo, cujos participantes compreenderam três professoras de ensino comum, que tinham em sala educandos com deficiência intelectual. Tratou-se de um estudo de campo com enfoque qualitativo, delineamento descritivo, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados: observação e entrevista semiestruturada. Os resultados apresentados, neste estudo, consideraram que mesmo em uma escola com alto Ideb, o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação, ainda, a serem superadas. Tal pesquisa concluiu que os dados demonstraram presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com deficiência intelectual, práticas centradas na figura do professor e na mera transmissão de conteúdo.

Por sua vez, Almeida (2016) em sua pesquisa procurou analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com DI, matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental. Esse estudo teve enfoque qualitativo, sendo realizado no estado de Goiás em duas escolas públicas do município de Ipameri. Participaram da pesquisa 16 alunos com DI e 12 professores, utilizou como instrumento de coleta de dados a observação participativa, entrevista com grupo focal e documentos. A partir dos contextos relativos às práticas pedagógicas em sala de aula observados, foi retratada a dicotomia entre a educação especial e a educação comum. Portanto, as principais conclusões desta pesquisa constataram a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a construção de caminhos reais, que levem à escolarização e ampliação na formação dos professores, que possibilitassem a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do

aluno com DI, assim como a construção de um processo avaliativo processual e contínuo, que fomentasse decisões para o aprimoramento das práticas educativas direcionadas a este público.

Cota (2016) realizou uma pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em investigar o trabalho realizado na classe regular e na sala de recursos multifuncionais com alunos com DI, de modo a refletir sobre as ações docentes. Caracterizou-se como uma pesquisa quali-quantitativa, com enfoques colaborativo e dialógico, a fim de possibilitar reflexões sobre as ações e práticas realizadas, contemplando a pluralidade existente no cotidiano escolar. Os participantes foram 20 professores de cinco municípios: Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e Belford-Roxo, constituindo uma proposta do Observatório Estadual da Educação Especial (OEERJ), sendo utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados apontados evidenciaram a importância da formação continuada dos professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais, do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e da construção de práticas significativas e democráticas. Concluiu que as salas de recursos multifuncionais contribuíam para a construção de uma rede de ensino inclusiva e, também, para o estabelecimento de parcerias importantes a todos os profissionais envolvidos neste processo de inclusão do aluno com DI.

O objetivo geral da pesquisa de Lima (2016) foi analisar as repercussões do trabalho docente ante a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Este estudo ocorreu em seis (6) escolas estaduais da cidade de Rio Branco-Acre, foi direcionado às equipes pedagógica e de professores dessas escolas, sendo adotado como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, mediante elaboração de um instrumento de coleta de dados, utilizando-se de um questionário composto por cinquenta e cinco questões formuladas de forma variada. Os resultados mostraram dificuldades de articulação e apoio entre o AEE e o professor da classe regular, bem como a desarticulação entre os órgãos gestores em âmbito estadual, no repasse de informações quanto às normas e regulamentos relacionados à inclusão. A partir das percepções dos professores e da equipe pedagógica, tal pesquisa concluiu que havia uma dificuldade na compreensão quanto às necessidades para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva inclusiva, como na elaboração e organização de recursos pedagógicos e de

acessibilidade, existindo, ainda, a fragmentação do trabalho, interferindo na cooperação mútua entre professor do ensino comum e o professor do AEE.

Melo (2016) desenvolveu uma pesquisa, na qual o objetivo geral consistiu em situar a mediação como uma estratégia necessária ao AEE, tendo como participante um aluno com deficiência intelectual, matriculado em uma escola de aplicação – o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão, situado na cidade de São Luís (MA). Esse estudo teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa, sendo que os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevista e observação, que permitiram o desvelamento de elementos para a comprovação de que, no AEE a mediação histórico-cultural é condição necessária na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. A partir disso, constatou que a proposta metodológica do AEE deve ser desenvolvida com uma proposição, que não se reduza a um espaço físico, nem fosse reificada, a ponto de permitir ser pensada sem a participação da escola como um todo neste processo de inclusão.

Na pesquisa de Silva (2016), o objetivo geral compreendeu analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. A pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizou predominantemente como instrumentos de coletas de dados, levantamentos bibliográficos e documentos, além de discutir os indicadores educacionais vinculados às matrículas dos alunos público-alvo da educação especial. Os resultados desse estudo apresentaram que, historicamente, têm sido problematizadas as alternativas de nomeação da deficiência e, ainda, verificou-se o crescimento de matrículas dos alunos inseridos na categoria de deficiência intelectual nos últimos anos. A análise, ainda, identificou que as alterações terminológicas coexistem com a manutenção da definição conceitual, destacando a *Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, no que se refere à definição de conceito e nos processos de identificação e diagnóstico da pessoa com DI.

O objetivo geral da pesquisa de Farias (2017) foi analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais. Teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa, a partir de observações do cotidiano escolar, nos vários espaços e tempos, que compõem a escola nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com um roteiro pré-estabelecido e foram registradas no diário de bordo da pesquisadora para posterior tabulação e análise,

além de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa. Participaram desta pesquisa sete alunos com deficiência, nove professores, sendo três professoras do AEE. Os resultados foram registrados no diário de bordo da pesquisadora para posterior tabulação e demonstraram que, embora a legislação garanta o acesso de todos nas redes públicas de ensino, o cotidiano não sofreu significativa mudança, não assegurando iguais condições de aprendizagem. Mesmo que a aprendizagem das pessoas com deficiência seja plenamente possível, a escola, ainda, não possui uma organização coletiva efetiva para assegurar o aprendizado de todos os alunos.

Na pesquisa de Jorge (2017) o objetivo geral compreendeu discutir as condições concretas oferecidas pela escola para a elaboração conceitual de alunos com deficiência e refletir sobre os desafios que a mesma, ainda, precisa enfrentar para proporcionar o acesso de todos ao conhecimento. Utilizou-se uma abordagem qualitativa com observação dos professores, por um período de dois anos. A pesquisa foi realizada em uma escola em Piracicaba (SP), com 15 professores, 01 gestor, 01 coordenador e 01 aluno com deficiência intelectual. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação por dois anos. O estudo concluiu que há necessidade de a escola possibilitar um trabalho coletivo, em que as trocas entre alunos e professores possam garantir a construção de novos conhecimentos a partir de situações concretas, mas que conduzam ao pensamento abstrato, permitindo assim a elaboração de aprendizagens significativas.

Campos (2018) teve sua pesquisa voltada para a análise das práticas das professoras e vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de um município do Estado de Goiás. A hipótese levantada neste estudo foi de que muitas vezes as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores não são eficientes, ao ponto de colaborar para que estes alunos possam aprender, ter uma participação ativa e avance no seu desenvolvimento. Foi utilizado como o referencial teórico abordagem histórico cultural. Participaram dessa pesquisa quatro crianças com diagnóstico de DI, suas professoras regentes da classe regular e uma professora do AEE.

Segundo Campos (2018) os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa de campo foram a observação participativa, um questionário de identificação pessoal e profissional e uma entrevista semiestruturada com as

professoras participantes. Os principais resultados, a partir das observações, indicaram que alguns CMEIs possibilitavam práticas pedagógicas, socioculturais e interações entre as crianças e favoreciam a participação e o desenvolvimento dos alunos com DI; como também situações-problema, que podiam criar obstáculos para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Foi apontado, ainda, pelos professoras entrevistados acerca da relevância da inclusão na Educação Infantil, assim como reconheceram a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento dessas crianças, mas relataram várias dificuldades para que esse processo acontecesse da melhor forma possível como: despreparo dos professores em atuarem com as crianças, ausência do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), pouco investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, carência de recursos humanos e materiais, excesso de alunos em sala, gerando um trabalho muitas vezes voltado para os cuidados, ficando o educar e o brincar em segundo plano. Foi, ainda, demonstrado pelo estudo pouco investimento e ausência nas prioridades de ações voltadas para esse setor por parte do Poder Público.

A pesquisa de Campos (2018) concluiu que aos professores participantes deste estudo, é necessário rever, enriquecer e mediar melhor suas ações pedagógicas para que elas se tornem mais significativas e atendam melhor as crianças com DI. Para mudar esse cenário é necessário o investimento no professor, ampliando suas possibilidades de atuação, conhecimentos teóricos e práticos por meio de capacitações, assim como a necessidade da Secretaria Municipal de Educação melhorar as condições de trabalho desses professores, provendo tanto recursos humanos, como recursos materiais adequados e específicos para melhor atender as especificidades desses alunos.

O objetivo geral da pesquisa de Venâncio (2018) foi descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com DI. Caracterizou-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada em três escolas da cidade de Dourados (MS), em salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, nas quais estavam matriculados alunos com DI. Participaram da pesquisa seis alunos com DI, seis professoras regentes e três apoios educacionais. O procedimento de coleta de dados foi dividido em duas fases. Na primeira fase foi realizada observação sistemática para a caracterização das relações estabelecidas entre os alunos com DI e suas professoras. Na segunda

fase, procedeu-se a aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) na Escola, junto às professoras regentes, visando identificar as estratégias utilizadas por elas para a promoção da relação interpessoal entre os alunos com DI e seus pares. Em seguida, foi realizado levantamento de dados sobre os alunos junto aos professores das salas de recursos multifuncionais e coordenadores.

A pesquisa de Venâncio (2018) concluiu que as habilidades sociais educativas mais valorizadas pelas professoras envolveram a imposição de regras; havia a necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas, envolvendo professoras e apoios educacionais; as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com DI e suas professoras foram, de modo geral, marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos; professoras e apoios educacionais não eram orientados sobre qual o papel do apoio educacional em sala de aula.

O estudo de Paixão (2018) teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Tratou-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-ação. A investigação foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI) e desenvolvida com seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam na classe comum. Como referencial metodológico se utilizou o diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras; sessões de estudo denominadas encontros de estudo e observação. Para a produção das informações utilizou-se a estratégia casos de ensino e os instrumentos, questionário e diário de campo.

Os resultados encontrados por Paixão (2018) apontaram que as professoras não conseguiram organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar frequentado pelos alunos. Elas utilizavam com os alunos com DI, atividades distanciadas do currículo da turma, que eram mais simples e mais fáceis. As evidências indicaram, ainda, que as professoras não conseguiam ensinar esses alunos, os quais permaneciam em grandes defasagens em relação aos demais e sem serem alfabetizados. A falta de formação específica para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial foi o elemento que mais se destacou como dificuldade, na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho

O objetivo geral da pesquisa de Teles (2018) consistiu em compreender as implicações dos sentidos de educação especial e deficiência intelectual que os professores possuíam na organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças com deficiência intelectual, no Ensino Fundamental, com idade entre 7 a 12 anos, na Rede Municipal de Uberaba (MG), no período de 2010 a 2017. A pesquisa foi de natureza qualitativa, focalizando-se em um estudo exploratório descrito, com 16 (dezesesseis) professores da Rede Municipal de Ensino, que atuavam com crianças com DI. Utilizou-se para coleta de dados, entrevista semiestruturada, os planejamentos das professoras e atividades dos cadernos dos alunos com deficiência e sem deficiência.

Os resultados da pesquisa de Teles (2018) demonstraram que as professoras identificaram a deficiência como um problema, ainda, que se esforçassem para ultrapassar essa concepção, em seus discursos; a prática pedagógica estava pautada nos programas e metodologias tradicionais, em que as diferenças são invisibilidades. Evidenciou-se, ainda, que havia inter-relação direta entre as compreensões epistemológicas e de senso comum dos professores na produção de sua compreensão de deficiência intelectual e educação especial, que são referências fortes para a construção do trabalho com o estudante com DI, afetando diretamente as suas condições de desenvolvimento escolar. A referida pesquisa concluiu, portanto, que os conhecimentos dos professores acerca da deficiência intelectual eram resultantes mais do senso comum, pouco afetados pelos significados epistemológicos envolvidos na temática.

A investigação de Araújo (2019) objetivou analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás. Na busca de resultados foi utilizada uma pesquisa de campo entre agosto e dezembro de 2017, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal e estadual. Participaram da pesquisa 11 alunos com deficiência intelectual e 13 professores de salas de aula comum. A metodologia utilizada foi a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares.

Os resultados obtidos no estudo de Araújo (2019) revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes à respeito das adaptações curriculares. Além disso, evidenciou-se nos documentos,

arquivos e observações nas escolas, a legitimação das chamadas flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Neste estudo, foram identificadas práticas pedagógicas inovadoras em algumas situações, nas quais as adaptações curriculares estavam sendo trabalhadas, sobretudo, na mediação do conhecimento, existindo indícios de colaboração entre os professores de apoio e referência em atividades, avaliações e metodologias. Porém, as adaptações curriculares eram organizadas e desenvolvidas na maior parte do tempo pelos professores de apoio. Foi observado, em termos gerais, que a escola no processo de ensino do educando com deficiência intelectual tinha a tarefa essencial de encaminhar e planejar as ações e métodos para aquisição de conhecimento e desenvolvimento desses alunos, cumprindo com a função da escola de ser uma instituição imputada pela mediação entre o indivíduo e os bens culturais acumulados pela humanidade.

Nantes (2019) desenvolveu sua pesquisa, que consistiu em investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul, tendo como caracterização uma abordagem qualitativa nos moldes de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados. Foi adotado como referencial teórico os estudos de Vigotski na perspectiva histórico cultural.

Os resultados do estudo de Nantes (2019) apontaram que mesmo com todo o aparato de legislações e normatizações existente proporcionado ao estudante com deficiência intelectual para que este receba uma educação de qualidade e, de fato uma efetiva inclusão escolar, não foi essa a realidade encontrada na escola lócus dessa pesquisa. O estudo concluiu que no contexto escolar pesquisado existia, ainda, a descrença no potencial do educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas, o que ceifava a oportunidade de equidade e qualidade da Educação oferecida ao estudante com DI.

A investigação de Silva (2019) teve como objetivo geral analisar as funções cognitivas empregadas por crianças, com deficiência intelectual, especificamente, em atividades didático-pedagógicas de linguagem escrita, no

contexto da sala de aula e conhecer com mais profundidade, também, a relação entre as funções cognitivas desses sujeitos com DI e as mediações pedagógicas, que podiam colaborar como apoio ao seu processo de elaboração, quando em situações/atividades em sala de aula comum. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, realizada com professores de uma sala de 2º do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de Fortaleza da regional III. Os procedimentos da investigação consistiram em três etapas: a) Avaliação do nível conceitual, em leitura e escrita dos estudantes com DI (avaliação psicogenética); b) Desenvolvimento de atividades didáticas junto aos estudantes na sala de aula; c) Observações para acompanhamento sistemático dos estudantes com DI incluídos nas salas de aulas.

Os resultados demonstrados na pesquisa de Silva (2019), ressaltam que alguns elementos foram caracterizados como positivos, tais como a ampliação da participação dos estudantes nas aulas e do nível de empenhamento nas tarefas escolares; a elevação da autoestima desses estudantes, conseqüentemente, acarretará melhores resultados, quando há investimentos nos procedimentos metodológicos e nas atividades escolares. Esse autor concluiu que esses estudantes em geral, desacreditados pela escola e ausentes da centralidade da prática pedagógica, quando disponibilizados a uma condição de participação e de experiências pedagógicas, pelo menos, semelhantes aquelas destinadas a toda turma apresentaram níveis, muitas vezes, semelhantes aos dos estudantes sem deficiência.

Andrade (2019) desenvolveu um estudo com o objetivo geral de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico em nível médio no campus Boituva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Caracterizou-se como uma pesquisa de análise documental da instituição, análise da legislação sobre a inclusão, questionário e entrevista semiestruturada com cinco professores do IFSP do campus Boituva. Estas informações convergiram por meio da técnica de triangulação para analisar um estudo de caso. Os resultados demonstraram que, embora os estudantes com DI estivessem sendo acolhidos pela equipe pedagógica e por professores da instituição, existiam outros desafios para serem enfrentados. Tais desafios estavam relacionados à necessidade de ressignificar atitudes e concepções dos professores acerca da inclusão escolar e sobre concepções dos professores em relação à DI para fosse possível incluir na educação profissional. Tal pesquisa

concluiu que as práticas docentes inclusivas são fundamentais para o processo de inclusão, pois quando o aluno é percebido em sua individualidade e suas habilidades, isso representa o ponto de partida para sua aprendizagem e de fato a inclusão se concretizará.

Em uma análise mais ampla dos trabalhos apresentados, pôde-se verificar a relevante produção científica em relação à inclusão, inclusão escolar e deficiência intelectual direcionada à atuação docente ou prática pedagógica na sala comum, sendo enfatizada diretamente em 70% das produções e de forma mais ampliada em todos os trabalhos. Cerca de 30% associaram o estudo da prática pedagógica na sala comum e no AEE. Em relação ao objetivo geral de cerca de 80% voltaram-se ao conhecimento e análise da atuação docente aos estudantes com deficiência intelectual e o restante 20% trataram de todo o público-alvo da educação especial.

Os resultados obtidos com as pesquisas, de forma geral, apresentaram a inclusão escolar como um processo caracterizado por certos avanços nas práticas, que oportunizaram maior interação social dos alunos com deficiência e nas questões voltadas à reflexão de ações pedagógicas direcionadas a este público. No entanto, também, segundo os dados há necessidade de os docentes reverem algumas ações, com vistas a desenvolverem práticas mais significativas e democráticas.

Nesse sentido, Mantoan (2003) esclarece que o ensino para todos os alunos deve se distinguir pela sua qualidade, acontecendo em sala de aula para que todos, que compõem um sistema educacional, devam se envolver em iniciativas em torno de uma proposta comum a todas as escolas, a todos os alunos e suas peculiaridades. Faz-se necessário pensar numa escola, que oportunize uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), destacando a concretização da educação escolar na exigência de padrões mínimos de insumos, utilizando-se valores de cálculos para despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que evoluam para uma educação integral e de qualidade social a todos. Nesse aspecto, citam-se (BRASIL, 2010, não paginado).

I - creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos; II - professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma

mesma escola; III - definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; IV - pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico.

Compreende-se que para a busca de uma educação de qualidade a todos, se faz necessário que os sistemas de ensino estejam preparados para o atendimento das necessidades individuais de cada aluno. As condições físicas, a existência de materiais, equipamentos, recursos pedagógicos e a definição adequada entre o número de alunos por turma e por docente são fatores que devem ser considerados quando se almeja uma prática docente capaz de alcançar a todos, assim como a qualificação e remuneração adequada aos docentes oportunizando qualidade de vida a estes indivíduos e o pleno apoio de toda a comunidade escolar para a realização do projeto político pedagógico da instituição.

Em relação à legislação estadual, que disciplina o quantitativo de alunos por sala, a Resolução nº31 /2018 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (2018), dispõe no art. 5º: a) em creche: - crianças até um ano - para cada 6 (seis) a 8 (oito) crianças, um professor no mínimo; - crianças de dois e três anos - para cada 15(quinze) crianças, um professor no mínimo; b) em pré-escola - crianças de 4 e 5 anos- até 25 (vinte e cinco) crianças por professor; c) no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - até 30 (trinta) alunos por professor; d) no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – até 35 (trinta e cinco) alunos por professor; e) no Ensino Médio e/ou cursos de educação profissional técnica de nível médio - até 45 (quarenta e cinco) alunos). É importante que esta relação seja respeitada por todo o sistema público do Estado, de forma a garantir o melhor atendimento a todos os alunos, aumentando assim as possibilidades de ações mais individualizadas direcionadas aos alunos com DI.

Nos resultados das pesquisas apresentadas, ainda, foi colocada a necessidade de maior articulação do docente da sala comum e o docente do AEE, fato este explicitado como umas das ações inerentes a esse docente. Nesse aspecto, cita-se o Decreto nº 7.611/2011, que alinha sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Nesse documento consta a necessidade de garantias de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, oportunidade de aprendizagem por toda a vida, a não exclusão do sistemas de ensino, sob o pretexto de deficiência e a garantia de apoio especializado voltado à eliminação de barreiras, que possam interromper o processo de escolarização dos alunos público alvo da

educação especial. O AEE é definido como um serviço caracterizado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados com o propósito de oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2011).

Na Resolução nº 4, de 2009 constando no artigo 9, “A elaboração e execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...]” (BRASIL, 2009b, p. 2). Neste sentido, é importante considerar os diversos canais de diálogo ou comunicação, que devem estar interligados para que ações em conjunto possam ocorrer e serem aspectos de rotina na prática docente, conforme Silva (2008, p. 83):

A organização do espaço das salas de recursos, por estar estreitamente relacionada com as necessidades educativas dos alunos, implica a caracterização de uma sala diferenciada que funciona no contra turno das salas comuns. Já as salas comuns, ocupadas por diferentes alunos, inclusive por aqueles com indicadores de necessidades especiais, detêm informações que alimentam o ordenamento temporal e espacial das salas de recursos.

Pelo exposto, considera-se essencial a existência de uma inter-relação entre os diversos grupos de docentes, que constituem os espaços educativos, com a propositiva de melhorias no planejamento e práticas para otimização do processo ensino aprendizagem, oportunizando respostas adequadas aos alunos com DI. Concorda-se com Batista e Mantoan (2006, p. 127) acerca desta relação educativa, quando estes afirmam que:

A interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que os professores (escola comum e especial) se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar como conhecimento em seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo da escola.

A proposição está na tessitura de um trabalho alinhado e concomitante entre o professor da sala comum e o professor do AEE, em que a articulação dos seus saberes esteja presente e, também, a compreensão destes profissionais no processo de inclusão dos alunos com DI, pois embora sejam os mesmos alunos, estarão em contextos distintos, exigirão uma gestão de classe e rotinas pedagógicas

condizentes com suas especificidades. Porém, em comum há o mesmo objetivo como a promoção dos plenos desenvolvimentos social e acadêmico destes alunos.

3.4.1 Formação docente e o fortalecimento de práticas docentes inclusivas

Outro ponto de relevante acerca do fortalecimento da atuação docente direcionada aos alunos com DI, compreende a compreensão relativa à importância da formação docente para o desenvolvimento dessas práticas inclusivas. Considera-se que a formação é necessária, pois promove a atualização e transformação da prática; auxilia na reflexão e ressignificação de convicções já estabelecidas; relaciona-se à qualificação dos docentes com a qualidade das formações que lhes são destinadas (PIMENTA; GHENDIN, 2012).

Nesse sentido, é importante compreender as significações deste termo formar. Conforme Coelho Filho e Ghedin (2018, p. 2), “A formação refere-se ao ato de formar e a formação de professores refere-se ao ato ou modo de formar o docente [...]”. Portanto, analisando-se a relevância da atuação docente nos processos de inclusão dos alunos com DI no ensino fundamental público ludovicense, é necessária a reflexão acerca dos processos formativos que este profissional foi e está sendo submetido ao longo de toda sua carreira profissional, tendo em vista que os saberes e conhecimentos docentes se traduzem em experiências práticas do cotidiano escolar, surgindo a necessidade de reflexão crítica estimulada pela formação inicial ou continuada deste profissional.

Assim, os processos formativos requerem tempo e esforço do profissional, que busca por bons resultados em seu trabalho. Isto requer constantes análises e reflexões sobre suas próprias experiências. Segundo Pimenta (2012, p. 32), “Entende que a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.” No entanto, para Rodrigues (2005), ainda se verifica que as formações continuadas ofertadas, raramente se situam com a realidade em que os problemas são identificados, sendo geralmente formações continuadas genéricas e não dão detalhes de estudos de casos concretos. Com frequência, tais formações não são frutos de uma necessidade sentida pelos professores. Faz-se necessário pensar na formação docente, a partir da realidade da escola, em que esta seja menos centrada nos aspectos

burocráticos, mas sim num processo ocorrido no coletivo, no qual os professores constroem os seus saberes, a partir de reflexões sobre as experiências e práticas no processo ensino aprendizagem e que aconteça, a partir da perspectiva intitulada crítico-reflexiva para oferecer aos docentes formas de construção de um pensamento autônomo e que proporcione as dinâmicas de formação auto-participada (SCHON, 1992; PIMENTA, 2012).

Esses processos formativos propõem constantes reflexões acerca das ações direcionadas aos alunos, ou seja, avaliação na ação em que seja reservado um tempo para organização do pensar sobre a rotina escolar e que isso se torne um hábito. Para Carvalho (2019), além da formação docente é necessária a criação de espaços dialógicos na escola para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados pela equipe escolar como rotina de trabalho. Possivelmente, a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos constitui percursos para as mudanças de atitudes. As abordagens acerca da formação valorizam e denominam o docente reflexivo, em que há o entendimento deste como um intelectual em contínuo processo de formação, conforme esclarece Silva (2011, p. 15),

Processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios, seus fins, antes e durante a carreira profissional.

A reflexão oportuniza aos docentes habilidades de si tornarem conscientes de suas ações pedagógicas, permitindo que estes avaliem suas práticas e as articule de maneira eficiente com o seu arsenal teórico. Conforme Schon (2000, p. 33):

A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Ao refletir sobre a sua atividade, o docente cria caminhos pedagógicos que serão necessários para a diminuição de práticas repetitivas, pouco efetivas em relação aos níveis de necessidade do alunado e, muitas vezes, com pequenas conexões com a realidade de inserção do aluno. A partir dessas reflexões, o docente

será capaz de se posicionar concretamente para a redução ou resolução de possíveis problemas.

Nesse ponto, a perspectiva está voltada para uma formação inicial e continuada organizadas em complementaridade, constituindo-se em um duplo movimento, em que Pimenta (2012) traduziu como autoformação dos professores, quando há a reelaboração frequente dos saberes efetivados em sua prática, em confronto às suas experiências educativas e o de formação nas instituições educativas nas quais atuam. Para tanto, há a necessidade de construção de espaços escolares duplamente organizados para o trabalho e para formação. Isso requer o desenvolvimento de uma rede de fortalecimento das e nas ações escolares, que perpassam desde políticas de amplo porte propostas pelas secretárias de educação e seguem até a gestão escolar democrática, configurando-se em propostas curriculares desenvolvidas por todos os atores da escola, para que haja uma sólida construção desta rede de formação profissional e qualidade no trabalho a ser desenvolvido.

Em relação à formação docente direcionada aos alunos com deficiência na legislação brasileira, está disposto na Lei 9.394/96, no capítulo. V, artigo 58 e parágrafo III, em que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais: “[...] 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, não paginado). Essa importante lei dá abertura para que outras ações políticas sejam desenvolvidas, visando ao atendimento da demanda das necessidades dos alunos com deficiência em todo o sistema educacional.

Na legislação brasileira, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que no Art.18 para orientações acerca da formação necessária aos docentes na atuação com os alunos com deficiência (BRASIL, 2001a, p. 68):

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

As Diretrizes Nacionais para Educação Básica apresentam no Cap. II, na Seção II, Art.29 orientações fundamentais acerca da formação docente direcionada em específico ao público da educação especial e em continuidade e reserva o Cap. IV, Art. 56 orientações sobre as formações inicial e continuada do professor (BRASIL, 2013, p. 10):

§Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais: I- o pleno acesso e participação dos estudantes no ensino regular; II- a oferta do atendimento educacional especializado; III- a formação para o professor do AEE e para o desenvolvimento de práticas inclusivas [...].

Cap. IV- A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem a partir do qual é determinado o perfil do docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

A referida legislação explora temáticas sobre a relevância da formação docente e da inclusão educativa e as legitimam nacionalmente, assim como por meio dessas políticas educacionais, em que a sociedade e a educação são chamadas a se reorganizar, a partir dos princípios democráticos, considerando que a educação é para todos. Para Rodrigues (2005), a educação inclusiva é uma ruptura aos valores tradicionais, em que se repensam conceitos como o desenvolvimento de um currículo único, com o aluno padrão e modelo único de aprendizagem e transmissão, e de escola como estrutura de reprodução.

Nesse aspecto, concorda-se com Oliveira (2011) ao tratar que a educação brasileira tenha uma trajetória em que prevaleçam práticas tradicionais, com base na homogeneidade e padronização das pessoas e ritmos de aprendizagem, onde muitos são excluídos do processo de escolarização. Fazem-se necessárias modificações, no sentido de provocarem uma reorganização da escola para fornecer respostas às diferentes necessidades dos alunos em oposição ao modelo educativo, no qual os alunos é que necessitam se adaptar à realidade da escola. Conforme o posicionamento de Costa (2015, p.54), no que incide sobre o desafio da formação docente direcionado à educação inclusiva, destacou-se:

A inclusão dos alunos com deficiência demanda uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da reflexão e autonomia, partindo das atitudes dos professores.

As modificações necessárias para a ruptura de reprodução de modelos pedagógicos tradicionais perpassam pelas aprendizagens significativas, que por sua vez ocorrem nesses docentes em relação a conceitos fundamentais de Educação, Educação Inclusiva e Educação Especial (PIMENTA, 2012). Isso acontece, a partir de qualificações profissionais ocorridas em níveis de formação inicial e continuada, assim como aquisições de competências para conviverem e enfrentarem diversas situações sociais que surgem no ambiente escolar e em sala de aula. Em relação a esses aspectos formativos, compreende-se o processo dinâmico em que esses indivíduos estão inseridos, havendo o entendimento de que as formações devem ocorrer permanentemente e sempre a partir de demandas advindas de reflexão contínua sobre sua prática profissional. Por este exposto, aquiesce-se com Imbernón (2010, p. 17):

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático [...]. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade a realidade diferente do professor.

A formação deve ter como pressuposto a qualificação docente, sobretudo relativa à construção da identidade deste sujeito, em que a articulação entre teoria e prática seja constante para a construção dos processos reflexivos e que isto remeta a uma pedagogia voltada para uma prática social justa e inclusiva, pois o docente é um aprendiz em permanente formação e se defini, a partir de suas crenças, representações e pelos seus hábitos (DIAS SOBRINHO, 2008; CAMPOS, 2013). Assim, concorda-se com Omote e Vieira (2018, p. 167) acerca dos fatores relacionados à formação docente, quando aduzem que:

O professor precisa tornar-se consciente dos fatores que interferem em seu julgamento dos alunos e afetam, especialmente em sua ação docente, as estratégias pedagógicas adotadas, a avaliação realizada e o modelo que oferece quanto as interações sociais em sala de aula. É necessário que os processos de formação levem-no ao autoconhecimento e busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas mais adequadas e eficazes para o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista ampla diversidade de necessidade do alunado.

Nesse sentido, é preciso considerar e concordar com Imbernón (2010) ao afirmar que a prática docente é pessoal e contextual, sendo esta capaz de fortalecer as capacidades de aprendizagem do docente relativas à convivência com o alunado,

com o contexto cultural e com as relações sociais existentes na comunidade escolar, tendo em si uma relevância além dos aspectos voltados à simples atualização profissional, sendo oportuno pensar em um currículo de formação que tenha como princípio fundamental o desenvolvimento de habilidades intelectuais, cujo principal objeto é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e realidade social em que estão inseridos. Esse profissional precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. A partir disso, a formação será legítima quando contribuir para o seu desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho e proporcionar melhorias nas aprendizagens profissionais.

A formação docente alinhada às reais necessidades educativas pode gerar oportunidades de construção de ambientes de participação significativa dos alunos com deficiência intelectual em sala de aula, produzindo possibilidades de consistentes avanços deste público. Essa formação, também, deve ser fundamentada na construção de saberes, pois estes compreendem conhecimentos, competências, habilidades e talentos. Os processos formativos devem ter como princípio a instrumentalização, no que se refere à organização do ensino e à gestão de classe, de modo que seja pensado como o docente será capaz de organizar as situações de aprendizagem. Isso significa a organização dos tempos e espaços de aprendizagem nos agrupamentos e nos tipos de atividades planejadas aos alunos, ou seja, as sequências didáticas, avaliações educativas e atividades de retomada, sempre levando em consideração a diversidade existente em sala de aula, pois as decisões tomadas pelos docentes são apoiadas em conhecimentos nos processos de aprendizagem e nos conhecimentos pedagógicos da gestão de classe (FIGUEIREDO, 2011; CARVALHO, 2012; CAMPOS, 2013).

Assim, mesmo com diversas políticas de formação continuada para docente, ainda, é necessária maior democratização dos espaços formativos nas escolas e, por sua vez, a equipe escolar precisa utilizar mecanismos para que a atuação do professor, em relação a esse público, seja mais efetiva e produtiva. Portanto, Freitas (2006, p. 162) reforçar a necessidade de “[...] refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular levamos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais [...]”, atendendo, assim, à perspectiva da educação nacional, que é a inclusão de todos e a garantia de uma educação de qualidade, desde a educação infantil até a educação superior. Assim, compreende-se a relevância da

formação docente na efetividade de ações inclusivas, pois conforme Faitanin (2014, p. 20):

[...]o reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento a diversidade dos alunos em sua prática docente apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para a atuação em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência.

A partir da reorganização das escolas, faz-se necessária a construção de práticas docentes mais significativas e democráticas em que este docente administre o exercício de seu labor, ou seja, o trabalho docente. Nesse aspecto, é imprescindível considerar quais saberes o docente utiliza para a articulação de sua prática, na perspectiva em que esta acontece conforme um processo, no qual esperam-se determinados resultados. Desse modo, é importante pontuar a natureza da atividade docente: “A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o reconhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar [...]” (PIMENTA, 2011, p. 83). Portanto, a aprendizagem do aluno é a grande finalidade da atuação docente. Nesses termos, não há distinção entre alunos com ou sem deficiência.

É importante considerar que a inclusão educativa do aluno com DI, perpassa por todos os profissionais, que atuam no espaço da escola regular, como gestores, coordenadores, supervisores, psicólogos e professores, e que esta escola traga consigo características próprias, que muitas vezes cooperam com o processo de exclusão deste aluno. Nessa assertiva, Santos (2008, p.149) esclarece que,

A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem que compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O regular diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos [...]. Percebe-se então que o regular existe nas minúcias do dia a dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O regular se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada dos cadernos; na organização do tempo; padronização dos horários de aula iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras no espaço de sala de aula, limitando a criatividade; na invariância de possibilidades.

Cabe considerar que, esse espaço tem uma história construída ao longo dos anos, em que traz consigo especificidades técnica, científica e humana. Nesse sentido, as análises educativas devem ser relacionadas, também, às complexidades

da escola regular. Assim, deve ser pertinente que a formação docente, seja capaz de promover transformação na escola regular e que esta consiga atender às demandas do mundo contemporâneo, levando os docentes a refletirem e compreenderem a diversidade do alunado como algo natural e inerente à raça humana.

Sendo assim, aventa-se o papel de práticas pedagógicas inclusivas para que esta escola seja um espaço de alcance a todos da comunidade educativa e que, a partir disto, seja possível construir como assinala a Declaração de Jomtien, uma “escola para todos”, em que as necessidades de aprendizagem de todas as crianças sejam atendidas e que seja sempre viável empreender e estimular as funções superiores destes alunos (UNESCO, 1990).

3.4.2 O currículo e as adaptações curriculares: concepções e práticas docentes

Considera-se que os processos educativos partem do princípio de como acontece a aprendizagem e, neste quesito, infere-se que ela se realiza nos processos de interação com o outro. Concorda-se com Lira (2016), ao se pontuar que esta acontece pelo resultado da internalização, a partir de um processo anterior de trocas, o qual possui uma dimensão coletiva. Conforme Vigotski (2007) a aprendizagem ocorre, através de vários processos internos de desenvolvimento mental, que são sistematizados quando o sujeito interage com os objetos e sujeitos em cooperação.

Defende-se a proposta de que os alunos devem ser preparados para ter autonomia, aprender juntos, mas cada um aprendendo, conforme suas diferenças individuais são imprescindíveis estímulos capazes de oportunizar aprendizagens significativas a todos. Assim, o foco nessas condições de equidade de oportunidades e aprendizagens será a partir do currículo. Conforme Arroyo (2011), no sistema escolar o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante na função da escola. Por isso, é o território mais cercado, mais normatizado. Para tanto, considerar a importância do currículo escolar é antes de tudo entender a sua definição, assim concorda-se com Moreira (2007, p. 18):

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Conforme Sacristán (2000, p. 21), “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real.” O currículo é determinante no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que este é focado nela. Outrossim, “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes [...]” (UNESCO, 1994, p. 8). Nesse aspecto, é importante um currículo, que crie possibilidades de novas descobertas, estimule e acredite nas capacidades dos estudantes. No entanto, o currículo, ainda, prevalece reproduzindo categorias hierárquicas, como Arroyo (2007, p. 22) esclarece:

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores tem dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. [...]Os processos de seleção e exclusão, por exemplo, dos educandos com necessidades especiais são justificados na suposta incapacidade de acompanhar o ordenamento e a seqüenciação das aprendizagens previstas nos currículos.

Para Sacristán (2000), o currículo pode ser compreendido como um projeto de cultura de um povo que é cultural, social, político e administrativamente condicionado por esta mesma população, que por sua vez preenche a atividade escolar e que se configura, enquanto realidade, a partir das condições existentes na escola. Tais currículos apresentam o equilíbrio entre interesses e forças, que circulam sobre o sistema educativo em determinado momento, enquanto através deles se efetivam os propósitos da educação no espaço escolar. Portanto, é significativa a compreensão do papel do currículo na construção de saberes e suas influências nas práticas definidas no contexto histórico temporal. Ele é instrumento de razão para as escolhas dos conhecimentos e a exclusão de outros para determinados públicos no ambiente escolar. Segundo Costa, Rosário e Pereira (2017, p. 168):

Desta maneira, entender o currículo como tomada de decisão sobre os saberes produzidos e transmitidos na escola, é ter o entendimento também das inúmeras realidades que abrangem o contexto escolar. É entender a diversidade de pessoas, idiosincrasias e modos de aprender dos alunos. Assim é necessário pensar nas pessoas com deficiências, pois, estes sujeitos, hoje, estão na escola.

Dentro do pressuposto que a educação básica no Brasil é obrigatória, esta deve atender ao desenvolvimento integral de todos os alunos, mesmo que sob a égide da produção do conhecimento especializado esteja organizada, a partir de diferentes componentes curriculares e isto signifique o conhecimento mais desenvolvido. É insatisfatório conceber a educação geral, somente sobre o olhar acadêmico. Nesse sentido, o currículo dentro de uma perspectiva pedagógica e humanista deve atender às peculiaridades e necessidades dos alunos, visto que este se configura como um conjunto de cursos e experiências planejadas, que o aluno tem sob determinação de um sistema escolar definido. Enfatiza-se, ainda, que esse currículo não forme somente o aluno, mas o conhecimento em si, a partir do momento que seleciona de forma intencional aquilo que é alvo da escolarização da sociedade (SACRISTÁN, 2000; LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, existe a necessidade premente de refletir sobre o currículo como fator de garantia dos processos de democratização, acessibilidade e, ainda, efetiva participação destes indivíduos nos espaços escolares.

Historicamente, há mais de meio século a legislação brasileira busca assegurar a garantia do acesso da criança com deficiência na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, que data do ano de 1961, já trazia em seus Artigos 88, 89 referências à educação dos excepcionais, enquadrando-a no que for possível ao sistema geral de educação, com fins de integrá-los a comunidade (BRASIL, 1961). Tal educação foi reafirmada na Lei nº 5.692 de 1971 mais claramente no seu Art. 9ª, em que expressava que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso significativo relativo à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial (BRASIL, 1971). O nosso sistema educativo é regido pela LDB, Lei nº 9.394/96, que no capítulo V estabeleceu normativas de garantias pelos Sistemas de Ensino ao atendimento direcionado a educandos com necessidades especiais, certificando um currículo em atenção às necessidades individuais de cada aluno, formação de professores direcionada a este público e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis para o ensino regular e, também, o AEE (BRASIL, 1996).

Sobre os aspectos legais que amparam os caminhos percorridos pelo currículo escolar direcionado aos alunos com deficiência, têm-se as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que determina que os

sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e cabe à escola a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade em que o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações e, quando for necessário, atividades de vidas autônoma e social no turno inverso (BRASIL, 2001b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 orienta os sistemas de ensino na busca de respostas às necessidades educacionais especiais destes alunos, a partir de elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para o pleno desenvolvimento e participação dos alunos, levando em consideração suas especificidades (BRASIL, 2008a).

Convém destacar na legislação educacional brasileira, a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Este documento tem amplitude por toda educação básica e as modalidades, sendo expresso no Art. 2 os objetivos desse documento (BRASIL, 2010, não paginado):

- I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Quanto à modalidade Educação Especial, houve o destaque no Art. 29, que trata sobre as normativas de matrículas do público-alvo da educação especial, funcionamento do AEE, atuação pedagógica com objetivos claros, que circundam sobre estimular as potencialidades de todos os alunos e, ainda, disponibiliza orientações fundamentais na organização desta modalidade, como expresso no documento supracitado (BRASIL, 2010, não paginado):

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II - a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e

equipamentos e nos transportes; VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Tem-se, ainda, as adaptações curriculares na legislação do Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15, que determina que os sistemas de ensino sejam inclusivos em todos os níveis e que estes adotem adaptações razoáveis para atendimento às características dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo conquistas e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Foi aprovada recentemente pelo MEC e homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a constituição deste documento faz parte da Política Nacional para a Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7):

O documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento[...].

Nesse sentido, após a aprovação da BNCC cabe as instituições de ensino públicas e privadas, em instâncias federais, estaduais e municipais a revisão de seus currículos e propostas pedagógicas, com vistas à adequação e efetivação, conforme este documento até o final de 2019 ou até o início do ano letivo de 2020. Destaca-se, que a proposição de uma base curricular, não é uma proposta atual, estava prevista em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, em que trata da educação como um direito de todos e que esta visa ao pleno desenvolvimento da pessoa; no seu artigo 210 concordância da necessidade de serem fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para a garantia de uma formação básica comum em que haja respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, [2016]).

A LDB (Lei nº 9.394/96) reassumiu a concordância sobre conteúdos mínimos no inciso IV, no artigo 9º, onde se posicionou acerca dos deveres da União no estabelecimento de competências e diretrizes em comunhão com estados, Distrito Federal e municípios para Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio para encaminhamento de um currículo e conteúdos mínimos, que possam garantir uma formação básica comum (BRASIL, 1996). A BNCC, também, está

determinada no PNE, através da meta 7, fixada pela estratégia 7.1 em que cita (BRASIL, 2014, não paginado):

Estabelecer e implementar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem dos (as) alunos (as) para cada ano de ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Reitera-se que a BNCC não se constituiu em um currículo, mas sim um referencial nacional comum de caráter obrigatório com objetivos de aprendizagens, traçados, a partir de determinações de competências e habilidades fundamentais, no qual se propõe a orientação aos sistemas de ensino. No entanto, compreende-se que cabe às escolas a implementação, ampliação e adaptação, conforme as realidades socioculturais inseridas. As competências gerais da educação básica constam em Brasil (2017, p. 1),

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...] - 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] - 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural [...] - 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica [...] - 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...] - 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...] - 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] - 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] - 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...] - 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Como se pode observar, são competências gerais em que se espera um amplo desenvolvimento do sujeito em todas as esferas de sua constituição. Em relação aos alunos com deficiência, há o destaque na busca pela equidade, a partir de planejamentos com a incumbência da reversão histórica de grupos, que foram marginalizados ao longo do tempo (BRASIL, 2017, p. 16):

[...] Igualmente, requer compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência[...].

Isso representa práticas educativas capazes de estimular as competências gerais de todos os alunos na educação básica, com respeito às diferenças e sendo necessário haverá um ajuste curricular para que as 10 competências propostas pelo documento sejam alcançadas.

Assim, conclui-se que os avanços nos últimos tempos, convida as escolas para o atendimento das demandas, no intuito de se adaptarem aos alunos, respeitando os contextos histórico e social em que estão inseridos, assim como as intervenções, a partir do desenvolvimento cognitivo de cada um mesmo que isto não signifique uma separação ou diferenciação dos alunos, pois conforme Rodrigues (2005, p. 49):

A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo.

Neste sentido, ações direcionadas à educação especial devem seguir o propósito da construção de um currículo mais que transmissão de conhecimentos, que possa garantir aprendizagem em todos os níveis da escolarização, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem (YOUNG, 2013).

A prática docente, com vistas a incluir o aluno com deficiência intelectual, deve considerar as dimensões do saber, objetivando o envolvimento de um trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, pois concorda-se com a afirmativa de Sacristán (2000, p. 201) acerca do currículo:

O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. Se o currículo é a ponte entre teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor.

Concebe-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares para que a aprendizagem deste seja significativa

e de qualidade. Com esta necessidade de pensar um currículo para a escola inclusiva foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Neste aspecto, entende-se que para a existência do benefício acadêmico deste aluno na escola regular, faz-se necessária a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular (BRASIL, 1997). Nesse documento, definem-se as adaptações curriculares, a saber: “As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula [...]” (BRASIL, 1997, p. 63).

As adaptações curriculares pressupõem não a criação de um novo currículo, mas a possibilidade de ajustes e modificações a serem realizados, a partir das peculiaridades de cada estudante, em favor das condições exigidas para a promoção de sua aprendizagem. Estas possibilitam maiores níveis de individualização no processo ensino aprendizagem (GLAT, 2007; CARVALHO *et al.*, 2012).

Conforme Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares em sentido amplo configuram como modificações organizativas, no que se refere aos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização do tempo, na forma de condução das estratégias de avaliação para que assim todos os alunos com deficiência sejam atendidos em relação à construção do conhecimento. Portanto, a partir da avaliação diagnóstica deste aluno, o docente vai implementando as adaptações curriculares necessárias para o favorecimento da aprendizagem do aluno. Neste aspecto, é relevante citar o documento *Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2003), que ressaltou pontos essenciais para uma educação inclusiva, destacando as atitudes positivas da escola na diversificação e flexibilização no processo ensino aprendizagem, de modo que atenda as diferenças individuais, a substituição de uma visão uniforme do currículo por uma concepção de um currículo aberto e com propostas diversificadas e, ainda, a possibilidade da inclusão de professores especializados, serviços de apoio para o favorecimento do processo educacional. Nesse documento existe a divisão das adaptações curriculares em “adaptações curriculares significativas”, que podem ocorrer a nível de organização curricular de competência das instâncias político-administrativas e as “adaptações

não significativas ao currículo”, que geralmente são de competências da equipe escolar e do professor, em que se caracterizam nas atividades organizativas relativas aos objetivos e conteúdos, metodológicas e avaliativas (ARANHA, 2003).

No percurso prático, há múltiplos determinantes apoiados em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e de condições físicas, que viabilizam as aprendizagens dos alunos. Conforme Carvalho (2019, p. 65):

Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a ideia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando.

Assim, pressupõem-se modificações necessárias conforme as adaptações curriculares e que sejam na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, na organização das atividades, sejam elas de forma plena ou em parte delas, mas isso não sugere o esvaziamento ou o empobrecimento deste currículo. Ressalta-se, que o entendimento é de que o currículo seja flexível, mas que não tenha diminuição de conteúdo, sendo essenciais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe e no currículo individual daquele aluno, de forma que o atenda, mas que não afete o ensino básico do currículo oficial. Portanto, considera-se que as práticas curriculares são ações manifestadas dentro do espaço educativo e como tal precisam ser compreendidas em razão destas relações (SACRISTÁN, 2000; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; MENDES, 2008).

É importante colocar, que as expectativas de aprendizagem dos alunos perpassam pelo currículo escolar, sendo isso decisivo no seu desenvolvimento. O olhar analítico acerca do currículo é um desafio de todo educador, que propõe uma prática inclusiva, tendo em vista o que ressaltou Veiga Neto (2013, p. 163):

Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos- os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e da execução à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido- o currículo, esse artefato inventado na passagem do século XVI para o século XVII, vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas.

A partir do currículo é possível a articulação de ações pensadas com base em observações, percepções e avaliações diagnóstica e processual dos alunos, a organização da estrutura disciplinar do currículo e, também, as ações divididas no

tempo e espaço escolar. Isso incide diretamente em práticas docentes capazes de incluir as mais diversas subjetividades dos alunos, marcando decisivamente quais caminhos estes indivíduos seguirão durante o percurso escolar, tendo em vista que a educação na contemporaneidade se propõe a ter espaços e caminhos para todos os alunos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevem-se os caminhos traçados para esta investigação em que se objetivou analisar os delineamentos das práticas docentes no processo de inclusão dos alunos com DI. A escolha metodológica está em consonância com o estudo planejado por meio de aprofundamentos epistemológicos sobre a natureza da pesquisa, sua respectiva abordagem e tipologia. Por conseguinte, explana-se acerca do perfil dos participantes da pesquisa, que em si trazem características peculiares, a partir dos contextos social e histórico, nos quais estão inseridos, cabendo ao pesquisador cuidado em sua conduta ao adentrar no espaço educativo do docente.

A seguir, serão detalhadas as etapas da pesquisa e os instrumentos que favoreceram a coleta de dados, sendo descritos os equipamentos e materiais utilizados, os procedimentos de coleta e análise de dados, tendo como sustentação categorias e subcategorias e os aspectos éticos norteadores deste estudo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA (CEP/UFMA), mediante o Parecer Consubstanciado nº 3.747.707 para atender às exigências contidas na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e outras correlatas para pesquisas envolvendo seres humanos.

A referida pesquisa foi realizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº 510/16 do CNS, em vigor em todo território nacional. Este termo garantiu a confiabilidade das informações, sendo somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e teve como objetivo esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

4.1 Tipos de pesquisa, de método científico e de abordagem

Os aspectos metodológicos nortearam a coleta e análise de dados em consonância com a escolha dos métodos e técnicas correspondentes ao fenômeno estudado, com vistas ao alcance dos objetivos planejados nesta investigação. Desenvolveu-se uma pesquisa de campo com um estudo documental, descritivo e exploratório, com abordagens quantitativa e qualitativa com base em elementos do método dialético. A pesquisa de campo proporcionou uma base mais sólida à

investigação, pois conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 188), “É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles [...]”. A pesquisa de campo tem como foco uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, podendo ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana (GIL, 2002).

Inicialmente foi realizado o estudo exploratório, que objetiva, segundo Gil (2002, p. 41),

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]. Seu planejamento é, por tanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Desse modo, a tipologia desta pesquisa permitiu maior aproximação da pesquisadora com o fenômeno estudado. Coloca-se a relevância na tipologia das questões propostas na pesquisa exploratória e outras modalidades de pesquisa nas ciências sociais, bem como que estratégias são geralmente usadas quando as questões de interesse se referem ao como e ao porquê e quando o foco é direcionado ao fenômeno contemporâneo em um contexto natural (GIL, 2002). Nesse contexto, a pesquisa descritiva tem como objetivo conhecer o fenômeno e descrever suas características, estabelecendo as relações entre as variáveis, mas podem ir além, pretendendo determinar a natureza de tais relações.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p.176), “A característica da pesquisa documental é que fonte de coletas de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primarias.” A pesquisa documental favoreceu o levantamento de registros disponíveis referentes ao tema estudado em materiais, que não receberam tratamento analítico e o pesquisador desenvolverá sua investigação e análise (SEVERINO, 2007). Esta pesquisa apresenta uma série de vantagens, pois considera-se que os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL, 2002).

A pesquisa apresenta elementos dos documentos escritos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Decreto nº 5.296/04, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, Diretrizes a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/15, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024), Resolução nº. 31/2018 do Conselho Estadual de Educação, dentre outros marcos legais.

Com base no fenômeno estudado, a abordagem utilizada foi quantitativa-qualitativa, possuindo elementos característicos de ambas. A abordagem quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, conforme Minayo (1994, p. 22), “[...] este representa o espaço científico, por que traduzido cientificamente e em dados numéricos [...]”. Portanto, opiniões e informações podem ser traduzidas em dados numéricos, sendo analisados e classificados. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são prerrogativas essenciais no processo de pesquisa qualitativa, tendo o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados. A abordagem qualitativa se preocupa com os fatos da realidade, que transcendem o quantificável. Segundo Minayo (1994, p. 21-22).

Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela não preocupação com o quantificável ou com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão das relações sociais, com a organização dos grupos sociais. Conforme André e Gatti (2014), a abordagem qualitativa defende uma visão ampla dos fenômenos, considerando todos os componentes de uma situação e suas interações e influências. Nos fundamentos da referida abordagem, se encontram os princípios da fenomenologia, que se desdobram em várias correntes como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, os estudos culturais e a etnografia. Em todas as correntes há uma atenção especial ao mundo do sujeito, os significados por ele atribuídos as suas vivências e experiências cotidianas e as interações sociais, que lhe permitem compreender e interpretar a realidade, os conhecimentos implícitos e as práticas cotidianas, que produzem as condutas dos atores sociais.

Existem diferenças naturais nas pesquisas quantitativas e qualitativas, no entanto elas se complementam, conforme explica Minayo (1994, p. 21),

A diferença entre quantitativo-qualitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem os fenômenos apenas a região 'visível, ecológica, morfológica e concreta', a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas[...] O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõem. Ao contrário se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

O foco desta pesquisa compreendeu a análise da prática docente como fator de relevância no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, onde compreende-se que “A teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador.” (PAULO NETTO, 2009, p. 5). O autor acentua, ainda, que o pesquisador precisa enxergar mais que a aparência, compreender a essência do objeto. Necessita de uma rigorosa investigação e identificação dos detalhes constituintes e constitutivos. Nesse sentido, é importante afirmar que o objeto de pesquisa tem uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador.

4.2 Participantes

Conforme dados concedidos pela SEMED, através dos setores da Superintendência de Estatística e pela Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM) e do Censo Escolar 2018, a rede municipal de educação de São Luís/MA possuía o universo de 172 escolas e 1.382 estudantes com deficiência intelectual, cadastrados e 5.729 professores (SÃO LUÍS, 2018).

Foram selecionadas 02 (duas) escolas da zona urbana/rural da rede municipal de São Luís/MA com maior quantitativo de alunos matriculados com DI, tendo em seus quadros funcionais o total de 40 professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deste universo 35% dos docentes foram selecionados, perfazendo quantitativo de 14 professores, com base nos critérios de inclusão prescritos na seção 5.2.1.

Nessa perspectiva, foi utilizada a amostragem não probabilística por acessibilidade, em que os indivíduos foram selecionados ao critério de subjetividade do investigador (COSTA NETO, 1977). A opção por esta amostragem é justificável, devido à inacessibilidade de toda a população, ou seja, dificuldade de cunho operacional, uma vez que se configura uma população extensiva e por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa em que se propõe a investigação da

prática docente direcionada aos alunos com DI. Outro ponto a ser observado, residiu na realização de entrevista semiestruturada, pois requer tempo e predisposição de todos os docentes na participação da mesma e, ainda, que se conheça o total da população em estudo, não havendo possibilidade de realizá-la com todos os elementos. Pode-se afirmar que amostragem não probabilística é, muitas vezes, empregada em trabalhos estatísticos, por simplicidade ou por impossibilidade de se obterem amostras probabilísticas e “[...] nem sempre é possível se ter acesso a toda a população objeto de estudo, sendo assim é preciso dar segmento a pesquisa utilizando-se a parte da população que é acessível na ocasião da pesquisa [...]” (COSTA NETO, 1977, p. 43). Esse tipo de amostragem, conforme Levine *et al.* (2008), tem a possibilidade de oferecer vantagens como baixo custo e tempo menor na coleta dos dados.

Para resguardar a identidade dos participantes, estes foram nomeados com a letra D (Docente) e, após tal padronização, acrescentaram-se as numerações em ordem crescente, ficando de D1 a D14. Com o objetivo de preservar a identificação das escolas, estas foram identificadas como UEB 1 e UEB 2.

No Quadro 2 apresenta-se a caracterização das docentes participantes da pesquisa, compreendendo as informações gerais como sexo, idade, formação em nível de graduação e pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), tempo de atuação com alunos com DI e cursos de formação em educação especial.

Quadro 2 - Caracterização das docentes

| CÓDIGO DO DOCENTE | SEXO | IDADE | GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO (Lato Sensu) | PÓS - GRADUAÇÃO (Stricto-Sensu) | TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL |
|-------------------|------|-------|-----------------------------|--|--|---|---|
| D1 | F | 49 | Ciências | Psicopedagogia | * | 07 ANOS | Libras |
| D2 | F | 39 | Pedagogia | Docência do Ens. Superior/Alfabetização e Letramento | Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (curando) | 17 ANOS | Autismo |
| D3 | F | 52 | Pedagogia | Coordenação/Gestão e Supervisão pedagógica | Mestrado em Educação (curando) | 12 ANOS | * |
| D4 | F | 51 | Biblioteconomia | Docência do Ens. Superior | * | 08 ANOS | * |
| D5 | F | 49 | Pedagogia | Relações de matrizes afins anos | * | 17 ANOS | * |
| D6 | F | 42 | Pedagogia | Supervisão e Gestão Escolar/ Atendimento Educacional Especializado (AEE) | * | 11 ANOS | Atendimento Educacional Especializado (AEE) |
| D7 | F | 34 | Pedagogia/Divulga | Psicopedagogia | * | 10 ANOS | Núcleo de Aprofundamento Sobre Educação Especial-UFPA |
| D8 | F | 25 | Pedagogia | Supervisão, Orientação e Gestão Escolar | * | 08 ANOS | Altas Habilidades/ Superdotação- AEE |
| D9 | F | 39 | Pedagogia | Gestão e Supervisão escolar | * | 12 ANOS | * |
| D10 | F | 34 | Pedagogia | * | * | 13 ANOS | * |
| D11 | F | 31 | Normal Superior/ Enfermagem | AEE/ Docência do Ensino Superior/Gestão e Supervisão Escolar | * | 14 ANOS | Atendimento Educacional Especializado (AEE) |
| D12 | F | 47 | Educação Física | Metodologia do Ensino Superior | * | 17 ANOS | * |
| D13 | F | 52 | Pedagogia | Educação Especial | * | 12 ANOS | Educação Especial |
| D14 | F | 41 | Pedagogia | Docência do Ensino Superior | * | 08 ANOS | * |

Legenda: (*) Não possui

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

De acordo com o Quadro 2, pode-se observar que 100% dos docentes eram do sexo feminino. Em relação à faixa etária, a de maior idade compreendeu D10 com 54 anos e a menor foi D7 com 34 anos. A partir da soma das idades, dividida pelo número de docentes obteve-se a média de 45,3. Percebeu-se que nenhuma das docentes tinha idade inferior a 34 anos e que pelas idades delas não eram recém-chegadas ao ensino.

No quesito formação em nível de graduação, os resultados indicaram que a maioria das professoras participantes deste estudo, possuía o curso de pedagogia, perfazendo dez (71,44%). Mencionaram ter graduação distinta a esta quatro (28,56%), sendo uma (7,14%) em ciências; outra (7,14%) em biblioteconomia; uma (7,14%) em educação física e outra (7,14%) em normal superior. Duas (14,28%) das docentes, uma com formação em Pedagogia (D7) e a outra Normal Superior (D11) tinham realizado outra graduação, sendo uma em Direito e a outra em Enfermagem. Observou-se que a formação inicial não apresentou uma diversidade, considerando a predominância da graduação em Pedagogia, o que era esperado.

Citaram, ainda, ter curso pós graduação (*Lato Sensu*) 90% das professoras, cujos dados indicaram uma diversidade de formação neste nível, sendo quatro (28,56%) em Gestão, supervisão e orientação escolar; três (21,42%) em Docência do ensino superior; duas (14,28%) em Psicopedagogia; duas (14,28%) em AEE; uma (7,14%) em Educação Especial; uma (7,14%) em Religião e matrizes africanas, uma (7,14%) em Metodologia do ensino superior. Destaca-se, ainda, que três (21,42%) das docentes possuía mais de uma Pós-Graduação *Lato Sensu*, correspondendo a D2, D6 e D11. Pode-se observar que somente duas das docentes (14,28%) relataram realizar Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo a D2 Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e a D3 Mestrado em Educação. Tais dados demonstraram uma pequena quantidade de docentes ingressando nesse nível de formação.

Em relação ao tempo de atuação com alunos com DI, destacam-se as professoras (D2, D5, D12) com maior tempo de experiência, sendo cada uma com 17 anos e com o menor tempo D4 com 6 anos de atuação com este público. Apesar de possuir apenas 6 anos de experiência, D4 tinha 51 anos. A média do tempo de experiência com crianças com DI entre as docentes foi de 11,7 anos.

Relataram, ainda, ter formação específica na área da educação especial sete (50%) das docentes, sendo três (21,42%) disseram ter realizado curso sobre o AEE (D6, D8, D11). Em relação às outras docentes, uma (7,14%) tinha curso em Libras; outra (7,14%) em autismo; uma (7,14%) em Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial na UFMA; uma (7,14%) em Educação Especial. Ressalta-se, ainda, que D8 possuía duas formações nesta área: AEE e altas habilidades ou superdotação.

4.2.1 Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão para a seleção dos docentes foram:

- a) Faixa etária acima de 25 anos
- b) De ambos os sexos;
- c) Lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental das Unidades de Educação Básica zona urbana/rural da Rede Municipal de São Luís;
- d) Atuarem diretamente com alunos com deficiência intelectual há pelo menos 3 anos.

4.2.2 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão dos docentes compreenderam:

- a) Não lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental nas Unidades de Educação Básica zona urbana/rural da Rede Municipal de São Luís;
- b) Não atuarem diretamente com alunos com deficiência intelectual há pelo menos tantos 3 anos.
- c) Em processo de aposentadoria
- d) Em processo de licença

4.3 Local

Realizou-se esse estudo em 02 (três) Unidades de Educação Básica do ensino fundamental da rede municipal de educação de São Luís Com o objetivo de

preservar a identificação das escolas, estas foram identificadas como UEB 1 e UEB 2.

A escolha dos locais da pesquisa foi baseada nos seguintes critérios:

- a) Unidades de Educação Básica com atendimento escolar aos alunos com DI dos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Unidades de Educação Básica com maior quantitativo de alunos com DI nos anos iniciais, conforme os dados do Educacenso (BRASIL, 2018);
- c) Unidades de Educação Básica (Pólo) da zona urbana ou da zona rural.

As UEBs selecionadas, conforme dados concedidos pela SEMED, por meio da Coordenação de Informação e Estatística Educacional foram:

- a) UEB 1-53 alunos com DI nas salas regulares;
- b) UEB 2- 35 alunos com DI nas salas regulares

Os critérios de exclusão das Unidades de Educação Básica compreenderam:

- a) Unidades de Educação Básica sem atendimento escolar a alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) Unidades de Educação Básica (anexo) da zona urbana ou da zona rural.

4.4 Etapas

A presente pesquisa foi submetida ao CEP da UFMA e iniciada após sua aprovação. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFMA com a obtenção do parecer consubstanciado e a formalização da pesquisa junto à SEMED - São Luís, mais especificamente à Superintendência do Ensino Fundamental (SAEF) e Superintendência da área da Educação Especial (SAEE), mediante a entrega de uma cópia do parecer consubstanciado do CEP/UFMA e uma cópia deste projeto de investigação.

A pesquisadora fez a seleção dos participantes, com base nos critérios de inclusão, sendo que eles foram localizados por meio do Censo Escolar 2018, com o maior quantitativo de alunos com Deficiência Intelectual nas Unidades Básicas de Ensino. Tal quantitativo foi disponibilizado SEMED/MA, por meio Coordenação de

Informação e Estatística Educacional. No conseguinte, foi solicitado o encaminhamento da pesquisa para as escolas municipais de São Luís (MA).

Seguindo os critérios éticos da pesquisa, foram agendadas reuniões iniciais nas 2 escolas com o gestor e os professores para apresentação da pesquisa a ser realizada, ou seja, foram explicados o objeto da pesquisa, seus objetivos e procedimentos, riscos e benefícios para os participantes. Os docentes favoráveis deram permissão para a realização do estudo, assinaram o TCLE para início desta investigação (APÊNDICE A), sendo verificados os melhores horários para a realização das entrevistas semiestruturadas com cada docente (APÊNDICE B).

Cada entrevista semiestruturada ocorreu de forma individual, com as docentes da pesquisa, sendo gravada e registrada integralmente. Todas as entrevistas semiestruturadas se efetivaram nas Unidades Básicas de Ensino, em datas e horários, conforme a conveniência de cada docente, geralmente, no turno de trabalho de cada uma.

Após a finalização da coleta de dados, a etapa seguinte compreendeu a escuta e transcrição das entrevistas. A escuta e as análises das entrevistas ocorreram, logo após a transcrição literal das mesmas, sendo utilizada a técnica com base no método de Bardin (2011). Conforme este autor, a análise de conteúdo configura-se como: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimento sistemático e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 44).

Após a coleta e análise dos dados, foram construídos relatórios parcial e final da pesquisa. O relatório parcial foi apresentado no exame de qualificação composta por professores do Mestrado de Educação da UFMA e externo ao mesmo, que aconteceu em data definida pelo PPGE/UFMA. Ao finalizar este momento, foi elaborado e revisado o relatório final da pesquisa para a realização da defesa da dissertação, encerrando etapas previstas no princípio. Por fim, ocorrerá a elaboração de relatório final ao CEP/UFMA e à SEMED - São Luís.

4.5 Instrumentos de coletas de análise

Foram utilizados na coleta de dados documentos escritos (primários e secundários), documentos oficiais, arquivos públicos e privados, fontes estatísticas, publicações parlamentares e administrativas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e

os projetos escolares das UEBs direcionados à inclusão desses alunos no ambiente escolar e entrevistas semiestruturadas.

Os documentos escritos oficiais são geralmente as fontes mais fidedignas dos dados, pois dizem respeito a atos individuais ou então a atos da vida política com alcance municipal, estadual ou nacional. As fontes estatísticas se caracterizam por dados recolhidos diretamente e com uma periodicidade regular em que abrange a totalidade de uma população, como por exemplo o censo. As publicações parlamentares configuram registros textuais das diferentes atividades da Câmara e do Senado Federal (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O PPP e os projetos escolares dispostos pelas UEBs foram analisados com o objetivo de averiguar a responsabilidade da Unidade com o acesso, permanência e aprendizagem deste aluno na escola, assim como o comprometimento dos docentes em equalizarem e valorizarem os processos de inclusão escolar. Esses documentos, também, permitiram a obtenção de dados sobre os direcionamentos propostos acerca da inclusão educativa pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, as ações da escola, assim como a atuação docente direcionada aos estudantes com deficiência intelectual. Conforme May (2004, p. 205), os documentos “[...] tem o potencial de informar e estruturar decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras de eventos sociais.”

A pesquisa de campo englobou instrumentos, que dão suporte a este processo investigativo, desde as leituras do projeto político pedagógico, os planejamentos educativos e as entrevistas semiestruturadas. Concorde-se com Duarte (2004, p. 215), acerca da utilização de técnica de entrevista para o recolhimento de dados:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Para Marconi e Lakatos (2010), a entrevista semiestruturada pressupõe um roteiro de perguntas pré-determinadas e organizadas pelo entrevistador, sendo

elaborada e efetivada preferencialmente com pessoas previamente selecionadas. Gil (2002, p. 117) ressalta que esse instrumento de coleta de dados traz muitas vantagens:

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto que pode assumir as mais diversas formas [...]. Pode ser parcialmente estruturada, quando guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi elaborada com questões estruturadas e previamente estabelecidas, mas flexíveis com determinada articulação interna (APÊNDICE B); abordando questões pessoais e questões relacionadas à atuação docente como organização e execução do planejamento educativo. A entrevista foi organizada em quatro partes, consistindo em: BLOCO I: Dados do docente; BLOCO II: Formação Profissional; BLOCO III: Inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual e BLOCO IV: Atuação docente e planejamento educativo na inclusão de alunos com deficiência intelectual.

4.6 Equipamentos e materiais

Os equipamentos utilizados foram: notebook marca *Dell Inspiron I5*, gravador de voz marca *Sony® ICD-PX 240* para a gravação na íntegra das entrevistas semiestruturadas e impressora (*EPSON® L4150*) para impressão dos TCLEs e relatórios de pesquisa. Os materiais compreenderam papel A4, caderno e caneta para anotações.

4.7 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFMA com a obtenção do parecer consubstanciado e a formalização da pesquisa ao Secretário Municipal de Educação/Superintendências do Ensino Fundamental e Educação Especial, mediante a entrega de uma cópia do parecer consubstanciado do CEP/UFMA e uma cópia deste projeto de investigação, a pesquisadora fez a seleção dos participantes, com base nos critérios de inclusão, sendo que os mesmos foram localizados por meio do Censo Escolar 2018, conforme o maior quantitativo de

alunos com deficiência intelectual nas Unidades Básicas de Ensino, disponibilizados pela SEMED/São Luís (MA).

O PPP e os projetos educativos das escolas pesquisadas foram apreciados no intuito de obter informações sobre as propostas de inclusão das Unidades Básicas de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da prática docente, assim como a averiguação do compromisso dos mesmos neste processo. Foi realizada, em concomitância, a leitura dos documentos escritos, oficiais, fontes estatísticas, que asseguram os direitos destes alunos ao acesso e permanência na escola, assim como as políticas de inclusão vigentes, tais como, Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Decreto nº 5.296/04, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada em 2008 e ratificada pela Emenda Constitucional a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09, Decretos nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial (BRASIL, 2011a), o Decreto nº 7.612/11, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011b) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram individualmente, em datas agendadas antecipadamente com as docentes selecionadas, ocorreram nos lócus da pesquisa, nas UEBs: UEB 1; UEB 2; foram gravadas, transcritas integralmente e interpretadas, conforme o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Foram estabelecidos critérios de análise para aprofundamento do estudo, pois para a análise de conteúdo a mensagem é o ponto de partida, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, sempre expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2003).

Foram demarcadas as fases da análise de conteúdo, que propiciaram uma melhor exploração de dados obtidos na análise do discurso das docentes. Segundo Bardin (2011) a primeira fase é a Pré-análise tendo como objetivo tornar as ideias iniciais operacionais e sistematizá-las, de forma a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. A análise foi planejada e ocorreu por meio da leitura do material com o objetivo de conhecer os significados pertencentes ao texto. A segunda fase se caracteriza pela exploração do material, onde mais precisamente ocorre aplicação sistemática das tomadas de decisões,

consistindo basicamente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, a partir de regras previamente estabelecidas e formuladas. A terceira fase compreendeu o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, em que estes resultados foram tratados de forma significativa, com a utilização de provas estatísticas e testes de validação com operações estatísticas simples ou mais complexas. Portanto, a análise de conteúdo permitiu à pesquisadora um estudo criterioso e minucioso do objeto pesquisado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção discute as entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes desta pesquisa, por meio dos processos de análise e categorização propostos por Bardin (2011). Nesse sentido, buscaram-se as análises do objeto de estudo com base no referencial teórico e em pesquisas realizadas. As informações desta pesquisa foram organizadas por categorias temáticas, com ênfase nos critérios semânticos, ou seja, nos significados das palavras ou nos sentidos atribuídos a elas. Estes critérios foram previamente definidos e organizados por grupos de elementos e com base nos significados das palavras.

Buscou-se identificar as unidades de sentido nas falas das participantes, procurando abstrair os conteúdos e as mensagens, que possibilitassem a reflexão de forma crítica sobre inclusão escolar e a prática docente direcionada aos alunos com DI dos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. Assim, analisaram-se o terceiro e quarto blocos de perguntas das entrevistas semiestruturadas aplicadas às participantes desta pesquisa, blocos esses intitulados por **“Inclusão escolar e o aluno com deficiência intelectual”** e **“Atuação docente e planejamento educativo na inclusão de alunos com deficiência intelectual”**.

5.1 Entrevistas semiestruturadas com as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 14 docentes de 02 Unidades de Educação Básica, que atendiam crianças nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de São Luís (MA). As questões eram referentes aos processos de inclusão escolar e as práticas docentes direcionadas aos alunos DI em que cada professora expôs sua opinião sobre a inclusão destes alunos na sala regular e, também, refletiu sobre sua prática docente.

A primeira pergunta consistiu em saber, quais conhecimentos você tem sobre a inclusão escolar? Sendo realizada com o objetivo de compreender os saberes acerca deste tema pelas professoras. As respostas da seguinte pergunta resultaram na organização das seguintes categorias: **ação educativa individualizada** voltada ao atendimento das especificidades de cada aluno na sala

comum e **necessidade de ampliação de conhecimentos**. Tais categorias compreendem a Tabela 1.

Tabela 1 - Percepções docentes acerca da inclusão escolar no ensino comum público ludovicense.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|-----------------------------|---|---|--------|
| 2, 8, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 14 | Ação educativa individualizada | 9 | 64,28% |
| 1, 3, 10, 11, 13 | Necessidade de ampliação de conhecimentos | 5 | 35,72 |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Percebeu-se que 64,28% das docentes concebiam a inclusão escolar como uma **ação educativa individualizada**, voltada ao atendimento das especificidades de cada criança na sala comum. Em algumas de suas falas, as entrevistadas definiram a inclusão como:

[...]você pode aprender todos podem aprender, independente de condição social, independente de problemas físicos ou problemas intelectuais basta você saber moldar a sua metodologia para atender as necessidades de cada indivíduo. (D2).

Essa questão que vai muito além, da presença física do aluno, dentro da sala de aula, é adequar toda a questão do conteúdo, da rotina para atender de forma satisfatória e fazer com que esse aluno com necessidade especial, ele possa avançar dentro das condições que ele tem para avançar, isso é a verdadeira inclusão escolar. (D8).

Inclusão é a criança não ir só para a escola, ela está incluída dentro do processo e isso lógico vai depender de vários fatores, eu preciso de estrutura, recursos materiais, recursos humanos para incluir essa criança. (D12).

Observou-se que as docentes desta categoria consideravam que todos os alunos tinham possibilidades reais de aprendizagem, desde que se proporcionassem condições, de acordo com as especificidades de cada um. Nesta pesquisa, compreendeu-se que a inclusão escolar tem como propósito uma educação de qualidade em que se pressupõe equidade de oportunidades e de aprendizagens para todos, com implicações nos sistemas educacionais referentes ao reconhecimento e atendimento às diferenças individuais e respeito às necessidades de todos e quaisquer alunos (CARVALHO, 2005).

A fala da professora D2 mereceu destaque, quando afirmou “Todos podem aprender [...]”, pois um dos princípios da educação inclusiva se configura neste aspecto, em que todos os alunos têm potencial de aprendizagem, com a perspectiva de possibilidades de acesso a um currículo que exija o máximo de suas funções superiores, com uma educação integral ao seu desenvolvimento (ALMEIDA,

2016). Neste sentido, os sistemas de governos nos últimos anos vêm implantando leis e ações com o objetivo de proporcionar maior acessibilidade a essas pessoas no ambiente escolar. Há um conjunto de leis e decretos que regulam e transcorrem sobre a efetividade de ações na esfera da inclusão escolar (MAZZOTTA, 2008)

A segunda categoria presente na Tabela 1, **necessidade de ampliação de conhecimentos**, foi apontada por 35,72% das docentes (D1, D3, D10, D11, D13), percebeu-se que pouco se detiveram nos aspectos acerca da concepção da inclusão escolar, mas o quanto a construção de conhecimentos relativos à inclusão é determinante para mudanças nas suas práticas docentes.

Sempre busquei pesquisar, estudar porque quando entrei nesta escola, sabia que ela era inclusiva, então fiz várias formações na área (SEMED). Quando ele chegou na escola eu não sabia o que fazer com esse aluno, achava que era só dá papel para o menino cortar e hoje sabe-se que não é isso, na verdade temos que estar muito preparados para atender essas crianças. É uma demanda grande e precisamos estar preparados. (D1).

Antes a gente vinha pra sala sem ter noção de como trabalhar, a gente se sentia “despreparado” a trabalhar com esse público, mas a partir do momento que a gente começou a fazer cursos a perceber que a inclusão faz parte do nosso dia a dia, então a partir daí sempre a gente pega aluno com deficiência, a gente tenta dá conta, adaptar as atividades conforme cada situação. (D3).

Não tenho muito conhecimento, a gente lê, vai numas palestras seminários, encontros que a gente participa a própria vivência que tenho uma irmã que é deficiente e a gente acaba se envolvendo nesse universo, participando nos eventos que tem na escola de cegos [...] (D10).

Conforme a fala da docente (D1), foi a partir das formações realizadas pela SEMED, que sua compreensão acerca da concepção de inclusão mudou, fato que ocasionou mudanças em suas práticas pedagógicas, pois a princípio, achava que era somente direcionar atividades simples como cortar e recortar papel. A docente (D2), relatou que foi por meio dos cursos realizados, que começou a se sentir preparada para incluir os alunos recebidos em sala de aula, acarretando mudanças na sua concepção e foi percebendo que inclusão faz parte da rotina diária. A docente (D10), embora reconheça que ainda não possui muitos conhecimentos sobre a inclusão, relatou a sua participação nos processos de formação continuada, resultando no seu envolvimento no universo da inclusão.

Nesse sentido, a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, responsáveis por instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), reforçam a necessidade de dispor de professores tanto do ensino comum capacitados quanto

professores de Educação Especial especializados para que atendam às necessidades diferenciadas dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), especifica a necessidade de garantir a formação de professores para o AEE e todos os profissionais da educação para a inclusão escolar. Entende-se a necessidade de ações pontuais por parte dos sistemas de ensino, no sentido de proporcionar aos docentes programas de formação continuada, de forma a garantir ampliação de conhecimentos acerca da inclusão escolar e sua relevância na garantia de fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas e acessíveis. Tal aspecto se refere a uma formação necessária voltada para à atualização e transformação dos processos de reflexão docente. Esses processos formativos muitas vezes ocorrem nas próprias escolas ou instituições como as secretarias de educação, em que se produzem situações problemáticas vivenciadas pelos docentes. Assim, compreende-se que tais formações devem partir da diversidade e da contextualização para promoção de provocações de diferentes reflexões sobre o universo docente (IMBERNÒN, 2010).

Com o objetivo de investigar como ocorreu a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar, elaborou-se a seguinte pergunta: Como ocorreu essa construção? As categorias resultantes desta análise das respostas estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Formas de construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---------------------------|--|----|--------|
| 1,2,3,4,6,7,8,10,12,13,14 | Em formação continuada e auto-formação | 11 | 78,57% |
| 5,9,11 | Saberes da prática docente cotidiana | 3 | 21,43% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

De acordo com as falas das entrevistadas, observou-se que **a formação continuada e autoformação** foram as modalidades mais usuais para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar, sendo apontadas por 78,57% da amostra pesquisada.

Então...nas formações da secretaria eu sou muito participante de formação continuada e acho que é válido exercer esse direito de receber a formação continuada. Então, nas formações continuadas da secretaria desde muito tempo atrás, o setor de educação especial, ele tem fornecido, forneceu, algumas formações continuadas a nível de conhecimento de direito, de

apresentação da legislação pra essa inclusão e a inclusão por parte dos professores da rede municipal é ela muito questionada o modo como ela acontece a formação, né... Hoje em dia, nos últimos anos esse setor da secretaria ele tem fornecido formações mais pontuais [...]. (D2).

Nós fomos...quando fomos recebendo as crianças a gente teve essa preocupação de ir buscando e de se formando e se formando e buscando um aprimoramento para poder trabalhar. (D4).

Através de leituras e formações continuadas, mais por leitura mesmo, busca por conhecimento porque a partir do momento que você recebe um aluno com atendimento especial o professor está sujeito a isso sempre. (D8).

Segundo Pimenta (2012), a formação continuada e a autoformação docentes são importantes nos processos de reelaboração de saberes, partindo das diversas exigências em que o docente é confrontado no seu cotidiano escolar e, ainda, o papel da formação na construção de práticas pedagógicas, que atendam a realidade do alunado. Destaca-se o relato da professora D14: “[...] Assim, lendo, porque na nossa prática a gente precisa ler, ter embasamento, até pra gente também pode direcionar o trabalho[...] então assim através de leituras, através de cursos, cursos de formação[...]”. Portanto, Imbernón (2010) reforça que essas formações precisam ter como característica a adaptabilidade a diferentes realidades de inserção docente, sendo capaz de solucionar as diversas situações-problema oriundas de determinados contextos práticos. Nos achados de Lima (2016), a maioria dos participantes pesquisados considerou o quanto as formações continuadas específicas na área da educação especial são necessárias nos atendimentos aos docentes e geram segurança para lidarem com novos desafios postos pela inclusão.

Em continuidade, a segunda categoria relatada por 21,43% das docentes (D5, D9, D11) indicou que a construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense ocorreu por meio de saberes da prática docente cotidiana, conforme as seguintes verbalizações:

Na prática, com os alunos que eu recebia. (D9).

Primeiro na prática, depois eu fui buscar através das formações continuadas. (D11).

O processo de conhecimento acerca da inclusão escolar se deu a partir do momento que eu comecei a gerir a escola. Na verdade, isso não se deu somente como professora [...]. (D5).

As falas das docentes destacaram o saber da prática docente cotidiana ou saber da experiência como necessário para a construção dos conhecimentos relativos à inclusão escolar. Percebeu-se que este saber contribui nas ações

docentes inclusivas, proporciona segurança para saber lidar com o aluno, pois implica na disponibilidade de experiência com essa clientela. Segundo Tardif (2014), estes saberes nascem da experiência e por ela são validados. Na pesquisa de Lima (2016), também, a maioria dos docentes pesquisados, cerca de 18 consideraram que o tempo de experiência ou o saber prático pode resultar num acúmulo maior no tirocínio, de tato, de habilidade e segurança para lidar com as especificidades dos alunos. Ressalta-se que o saber da prática docente cotidiana, também, foi relatado pela maioria das docentes desta pesquisa.

Infere-se, no entanto, a necessidade de maiores aprofundamentos nestes conhecimentos para que não correspondam somente aos saberes da experiência, pois de certo modo pode fragilizar ações educativas direcionadas aos públicos-alvo da educação especial. Para Tardif (2014) existe um conjunto de saberes (saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência ou práticos), que são fundamentalmente utilizados pelos docentes para a construção de uma prática educativa pautada dentro da perspectiva da democratização de uma educação de qualidade a todos. Portanto, todos devem ser explorados como formas de construção de conhecimentos sobre a inclusão escolar pelas docentes do ensino público comum ludovicense.

Conforme exposto na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo. V, artigo 58 e parágrafo III, faz-se necessário assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais, docentes com capacitação para atuarem junto aos atendimentos das demandas destes alunos. Para tanto, é fundamental proporcionar formações adequadas aos docentes atuantes com alunos com deficiência intelectual para que possam efetivar ações educativas inclusivas e, assim, possibilitarem o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.

A formação docente, na atualidade, deve ter uma dinamicidade diferenciada, voltada para a estrutura dinâmica da escola e da diversidade humana, e não deve se restringir à instrumentalização e aplicação de modelos teóricos/técnicos. É relevante uma práxis reflexiva permanente, que seja capaz de buscar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor, a partir de sua experiência, consciência e reflexão junto ao alunado (FAITANIN, 2014).

Na Tabela 3, constam duas categorias resultantes dos depoimentos das docentes entrevistadas em relação aos conhecimentos sobre a deficiência intelectual. Perguntou-se: Quais os conhecimentos que você tem sobre a deficiência

intelectual? Deste modo, as respostas das entrevistadas resultaram na organização das seguintes categorias:

Tabela 3 - Percepções docentes sobre a deficiência intelectual no ensino comum público ludovicense.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|----------------------------|---|----|--------|
| 2,3,5,6,8,9,10,11,12,13,14 | Déficit cognitivo e dificuldade de aprendizagem | 11 | 78,57% |
| 1,4,7 | Possui conhecimentos básicos | 3 | 21,43% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Percebeu-se que a maioria dos docentes 78,57% considerou a deficiência intelectual somente a partir do desenvolvimento cognitivo e as dificuldades acadêmicas demonstradas na escola pelos alunos, conforme relatos:

Olha, a gente sabe que as crianças com deficiência intelectual, o nível dela de aprendizagem ele fica aquém dos outros alunos que a gente tem, que pode acompanhar de forma mais satisfatória o desenvolvimento da aula, então vai ali do professor do cotidiano, de acordo com a necessidade que o aluno tem, com as dificuldades que a gente vai vendo os pontos que ele tem mais dificuldade e trabalhar naqueles pontos que a gente consegue, pra poder avançar ele de alguma forma, através de atividades lúdicas, quando o aluno tem DI. (D8).

É uma limitação nessa área do intelecto da criança e isso acaba repercutindo em várias outras áreas de vida dele, de atividade diária, é o que eu entendo mais ou menos por DI. (D9).

Quando a criança apresenta algum tipo de déficit cognitivo, se ela está fora da faixa de aprendizagem normal, daquele padrão, a gente já considera, aí fazemos a entrevista, a anamnese que faz como pais para saber as informações desde a gestação, todas as situações para poder entender o que levou a criança a ter, apresentar aqueles sintomas, que não é sintoma, aqueles aspectos. (D13).

As concepções sobre a deficiência intelectual, ao longo do tempo, passaram por modificações, explicitando a evolução do conceito científico em que se traduz as diversas atitudes sociais e culturais sobre os seus membros (PAN, 2008). Neste sentido, entende-se que a deficiência intelectual, deve ser analisada não somente a partir do nível de desenvolvimento cognitivo, mas as condições sociais, históricas e culturais de inserção desse sujeito (OLIVEIRA, 2012).

Observou-se pelos relatos das docentes nesta categoria, que o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI estão vinculadas às características demonstradas no ambiente escolar, em que muitas vezes somente o desempenho acadêmico é considerado. No entanto, as discussões postuladas neste

estudo, concebem a deficiência intelectual a partir da concepção do DSM- 5 (2013), que caracteriza a deficiência por déficits dentro de um conjunto de capacidades mentais genéricas e, também, sobre a perspectiva histórico cultural. Neste contexto, a compreensão da deficiência intelectual perpassa pelos diversos contornos de construção social, devendo ser compreendida dentro de sua singularidade, vislumbrando-se a sua incapacidade sob a ótica de fatores ambientais, das diversas interações e trocas sociais, às quais a pessoa com esse tipo de deficiência foi submetida ao longo de sua vida, acreditando-se que estes fatores refletem no seu desenvolvimento, ultrapassando-se os critérios estritamente biológicos (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013)

Nos achados de Venâncio (2018), a falta de conhecimento peculiar acerca da deficiência intelectual e, também, sobre as suas possibilidades foi apontada pelos docentes que participaram de sua pesquisa, fato este, que segundo a autora, pode gerar também situações de medo, de recusa, de preconceito em relação à presença do aluno deficiente em sala de aula. Há necessidade de ampliação das concepções a respeito da deficiência intelectual pelos professores desta categoria, a partir de formação continuada e autoformação, uma vez que isto certamente propiciará estudos e reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento deste público, direcionando ações educativas mais qualificadas e efetivas aos alunos com DI.

Três (21,43%) docentes (D1, D4, D7) sinalizaram **possuir conhecimentos básicos** sobre a deficiência intelectual, conforme os relatos a seguir:

Não tenho muitos aprofundamentos [...]. (D4).

Em específico para deficiência intelectual eu não tenho cursos, tenho conhecimentos básicos. (D1).

Nunca procurei aprofundar isso. (D7).

Sabe-se que o processo de qualificação de todo profissional requer tempo, esforço e disciplina na busca de resultados satisfatórios para o seu trabalho. No setor educativo, isso não é diferente: os espaços escolares precisam se organizar, no sentido de propor programas de formação docente para que os processos de ensino e aprendizagem transcorram com maior nível de efetividade.

As Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013), em seu art. 9, dispõe-se sobre a proposição de uma escola, que busque qualidade em suas ações, deve possuir um programa de formação docente. Esse documento, ainda, apresenta orientações acerca da formação docente direcionada ao público alvo da educação especial e reservam o Cap. IV, art. 56 para os aspectos específicos das formações inicial e continuada, orientando os sistemas de ensino na organização do atendimento a esses educandos e direcionam que as ações docentes devem ter fundamentação, a partir de programas de formação inicial e continuada. Essas legislações legitimam a relevância da qualificação profissional para efetividade de ações junto ao público-alvo da Educação Especial, pois para a inclusão de alunos com deficiência, faz-se necessário um programa de formação, que possa superar os modelos pedagógicos, os quais muitas vezes reproduzem ações de pouca pertinência ou eficácia. Essas formações devem considerar o pleno desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, a partir de processos de reflexão e autonomia (COSTA, 2015).

Com o propósito de investigar a ocorrência da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental público ludovicense, apresentou-se o seguinte questionamento: Você acha que ocorre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental? Em caso positivo ou negativo, justifique. A Tabela 4 contém as respectivas respostas, em categorias.

Tabela 4 - Ocorrência da inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|-------------------------|--|----|--------|
| 2,4,5,7,8,9,10,12,13,14 | Não. | 10 | 71,43% |
| 1,3,11,6 | Sim. Somente em alguns aspectos educativos | 4 | 28,57% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Sobre a ocorrência da inclusão de alunos com deficiência intelectual, a maioria das docentes 71, 43% ressaltou que estes alunos de fato **não** estavam incluídos no sistema público ludovicense, conforme as falas a seguir:

[...] É porque o aluno com deficiência ele está na sala, mas ele não é de fato trabalhado, não é potencializado naquilo que ele pode dar, então é muito complicado até pela quantidade de alunos que a gente tem em turma, as superlotações em turma é complicado. (D2).

Da forma como ela é hoje eu acredito que não, acho que poderia ser feito...Ainda não acredito que seja inclusão do jeito que está hoje, porque quando se fala em inclusão o aluno tem que estar na sala de aula, mas tem que ter um monte de condições concretas e efetivas [...]. (D5).

Não, pra mim, não ocorre, porque inclusão não é só colocar o aluno dentro de sala com o professor e eu ir buscar técnicas e ferramentas pra eu ir trabalhar com ele, eu acho que a inclusão tem que ocorrer como um todo na escola e a escola como um todo participar disso e a rede também, e eu não vejo isso acontecer. (D9).

Os movimentos em prol de uma “educação para todos” sinalizam que aspectos como condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, independem nas garantias de direitos relativos a uma educação de qualidade, que promova desenvolvimento e aprendizagem de todos. Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os sistemas educativos devem buscar sempre melhorias no atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais e traçar orientações direcionadas às escolas, que devem combater a discriminação e colaborar com uma sociedade mais inclusiva, em que todas as crianças tenham direito a uma educação de qualidade.

Conforme a docente (D2), o aluno com DI está frequentando a sala, mas não é realmente estimulado em suas potencialidades, em razão do grande quantitativo de alunos em sala. Infere-se que a inclusão de fato não ocorre neste espaço educativo, uma vez que de certa forma são negadas as possibilidades de avanços deste aluno, quando não há um investimento em suas habilidades e competências. Considera-se que estas Unidades de Educação Básica precisam rever seus projetos políticos pedagógicos, proposta pedagógica e todos os documentos que norteiam a vida da escola, no sentido de buscar alternativas para que os processos de inclusão de fato possam ocorrer nestes espaços. A necessária e importante inclusão de alunos com deficiência intelectual é uma ação educativa disposta em marcos legais, que legitimam a escola e todos os atores deste espaço para a condução deste processo da melhor forma possível (UHMANN, 2014).

A docente (D5) verbalizou que não há inclusão, que este aluno somente está matriculado. No entanto, há carência na efetividade educativa, ou seja, não há ações educativas direcionadas a este público em específico. Segundo a docente (D9), o aluno só é colocado na sala de aula, há dificuldades de ações de todo o grupo escolar, na busca de ações voltadas à inclusão escolar. Reflexões acerca dos relatos das docentes, levaram a considerar e compreender a necessidade de melhor gerenciamento de possibilidades, no sentido de tornar a inclusão um processo real e

efetivo. Essas docentes declararam suas preocupações acerca das ações inclusivas ausentes dos espaços educativos, por uma diversidade de situações elencadas, desde a necessidade de estimulação dos potenciais dos alunos com DI, salas com quantitativo elevado de alunos impossibilitando um atendimento mais individualizado, necessidade de recursos pedagógicos e o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de inclusão deste público. Segundo Uhmman, (2014), no coletivo da escola investigada, os docentes consideraram que a inclusão não é a realização de práticas isoladas, mas requer a participação de todos para um movimento maior e único na aproximação e convergência de uma escolarização de qualidade para todos.

Para a proposição de uma educação verdadeiramente inclusiva, pressupõe-se a identificação de toda e qualquer forma de exclusão adotados pelos sistemas educativos para que, em conjunto, toda a comunidade escolar busque formas de colaboração e enfrentamento dos obstáculos, que podem interferir na aprendizagem de qualquer aluno (CARVALHO, 2019).

Em continuidade com os dados da tabela 4, as três (28,57%,) docentes (D1, D3, D6, D11) sinalizaram em suas falas a **ocorrência da inclusão escolar somente em alguns aspectos educativos**, conforme exposto:

Acredito que acontece sim, principalmente nas séries iniciais. Mas ainda não é aquilo que gostaríamos. Primeiro porque é só um professor na sala, tendo mais tempo para se dedicar a essa criança, buscar atividade a partir do interesse da criança. (D1).

Essa inclusão vem acontecendo aos tropeços, porque assim a criança vai pra sala de aula e geralmente como já foi falado ele não sabe o que fazer e com o passar do tempo ele vai atuando, observando ele vai começando a criar métodos, meios e também a partir de quando ele tem interesse em aprender e fazer cursos pra que ele possa tá colocando essa criança no seio escolar e trabalhar essa deficiência. (D3).

Sim, acredito que sim, porque já estou recebendo alunos no 5º ano, e eu tive esse ano dois alunos com DI que chegaram lendo, embora tenham a deficiência intelectual, eu acho assim [...]. (D6).

Segundo a docente (D1) embora haja inclusão dos alunos com DI, esta encontra dificuldades no atendimento individualizado aos alunos, sendo operacionalizado a partir da busca de atividades para ajudá-lo da melhor forma possível, tendo em vista as necessidades e interesses do aluno, isto de certa forma é um entrave nos processos de inclusão educativa destes alunos. Para Chahini (2016), é essencial que as docentes considerem as diversas formas de aprender

para que assim seja possível minimizarem as dificuldades e as deficiências e que sejam aceitas, sendo estes indivíduos compreendidos como cidadãos eficientes.

As reflexões sobre o desenvolvimento de ações educativas inclusivas são essenciais para que haja mudanças na estrutura de práticas consolidadas, que por vezes precisam ser otimizadas. A docente (D3) verbalizou que há percalços na inclusão destes alunos, mas no decorrer do processo, ocorrem os ajustes metodológicos para que as necessidades destes alunos sejam atendidas. Nesse panorama, entende-se ser imprescindível o conhecimento de todos os entraves e a necessidade urgente da superação desses limites educativos, muitas vezes postos por uma estrutura social, que não permite avanços em processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual (CARVALHO, 2019).

A partir do relato da docente (D6), a inclusão de fato acontecia, pois os alunos eram estimulados a partir de suas habilidades e potencialidades, por meio do processo de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos. Nesse sentido, entende-se a relevância da continuidade de ações em prol do pleno desenvolvimento deste público. Na perspectiva das diversas formas de aprender e ensinar, há no Brasil uma amplitude de arcabouços legais, que corroboram com este posicionamento sobre os alunos público-alvo da educação especial. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 59, trata sobre os sistemas de ensino, no que se refere aos educandos com necessidades especiais, em que se assegure currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para o atendimento às suas necessidades. A Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) direciona para o acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) apontaram para que os sistemas de ensino garantam aos seus alunos padrão de qualidade educativa, pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos nas aprendizagens na escola, assim como seu sucesso, impactando na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Nesse contexto, observa-se que as políticas educativas do sistema público ludovicense, devem ser ampliadas, visto que pelos próprios relatos das docentes desta categoria, a inclusão dos alunos com DI acontece com entraves e dilemas a serem superados.

A questão “Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental?” teve como objetivo verificar quais as percepções das docentes sobre a inclusão dos alunos com DI no sistema público de São Luís. As respostas estão expressas na tabela 5, sendo distribuídas em 4 categorias.

Tabela 5 - Percepções docentes sobre a inclusão de alunos com DI nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|-------------------|--|---|-------|
| 7,8,9,11,12,13,14 | Necessidade de apoio de outro profissional | 7 | 50 |
| 2,5,7 | Salas superlotadas | 3 | 21,43 |
| 1,4,10, | Falta de suporte pedagógico da equipe multidisciplinar | 3 | 21,43 |
| 6 | Relação sala comum e sala de recursos | 1 | 7,14 |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência intelectual 50%, as docentes apontaram a necessidade de **apoio de outro profissional no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual**, conforme as seguintes verbalizações:

Eu falo no geral, mas como eu estou te falando a maioria dos alunos que atendo tem DI, então é dessa forma, é tentar trabalhar da melhor maneira possível e compreender que inclusão vai além dessa presença física em sala. (D8).

Não ocorre, o aluno é colocado dentro de sala de aula e a gente não recebe nenhum auxílio, nem uma ajuda, nada [...]. (D9).

Incluir um aluno com deficiência é um processo importante, porém complexo, por que ele é diferenciado, por que ele apresenta características específicas que não são as características que a gente espera da turma normal, as crianças vem todas...e tudo, mas tem uma que apresenta características diferentes, pra mim, para minha pessoa, nas minhas aulas isso não é um problema isso é uma situação, eu não chamo problema, a criança deficiente ela não é um problema, não tem como ser problema, é uma situação real concreta como toda a situação, até a gente aprende, parece chavão, mas é verdade. (D12).

Assim, a nível de rede municipal, eu acho que deveria trabalhar uma proposta melhor assim no sentido de dar um suporte para os profissionais que estão na sala de aula [...]. (D14).

Diante dos relatos das docentes, afirma-se a relevância de implementações de políticas públicas relacionadas à educação destes alunos, mas

também se observaram muitas dificuldades no atendimento destes alunos em sala, dentre as quais destaca-se a necessidade de apoio de outro profissional da escola.

Estes resultados encontrados se assemelham aqueles da pesquisa de Maurício (2016), em que os dados sugeriram a visão negativa acerca da inclusão de alunos com DI na escola e a complexidade nas relações entre a prática que se vive e a implementação de políticas públicas na escola. Entende-se que o direito à inclusão é legítimo, mas para que isso de fato ocorra é importante que sejam oferecidas as condições necessárias para sua implementação, caso contrário, esses alunos serão somente incluídos nos espaços físicos, mas excluídos do processo de escolarização (LIMA, 2016).

A segunda categoria - **salas superlotadas** -, expôs dados sobre a elevada quantidade de alunos em sala de aula, sendo que três (21,43%) docentes D2, D5, D7 destacaram este aspecto em seus relatos.

É porque o aluno com deficiência ele está na sala, mas ele não é de fato trabalhado, não é potencializado naquilo que ele pode dá, então é muito complicado até pela quantidade de alunos que a gente tem em turma, as superlotações em turma é complicado a realização deste trabalho. (D2).

É necessário ter condições desse aluno estar aí, não adianta o professor ter uma sala lotada de alunos com aquele aluno especial que precisa de uma atenção maior, ele sozinho dentro da sala... por que não colocar um professor, o que seria necessário, vamos colocar um professor suporte, ou um outro professor para dar suporte, para que as coisas funcionem, por quê eu não posso ficar especificamente com aquele aluno, somente com aquele. (D5).

Eu acho que na maioria das vezes não acontece, porque depende do professor...aqui na escola, pelo fato de sermos uma escola referência, temos grande quantidade de alunos não só com deficiência, temos alunos surdos, então aqui nós temos esse comprometimento, mas na maioria da rede isso não acontece, porque a gente tem um perfil de salas superlotadas, de professores que não estão abertos a essa demanda, de falta de formação pra isso e falta de interesse do professor em atuar com isso. (D7).

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu art. 4º afirma que é dever do Estado efetivar uma educação pública com padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que a quantidade de alunos tem forte influência na qualidade das aulas, bem como na aquisição da aprendizagem. Portanto, respeitar os limites deste quantitativo, é de fato importante para o desenvolvimento de boas práticas educativas, sendo esse aspecto relatado nas falas de D2, D5, D7 como fator de grande preocupação para a

inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora seja determinada a quantidade de alunos por turma pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, a partir a resolução n.31/2018, sendo no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - até 30 (trinta) alunos por professor; priorizar um atendimento de qualidade e muitas vezes individualizado numa turma de 30 alunos, parece ser uma tarefa difícil de ser realizada, conforme evidenciou-se nos relatos das docentes D2, D5, D7.

Na terceira categoria, apresentada na Tabela 5, intitulada **falta de suporte pedagógico da equipe multidisciplinar**, as três (21,4%) docentes (D1, D4, D10) relataram que a ausência de apoio aos docentes por parte desta equipe traz dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Infelizmente, a inclusão ela não acontece. Justamente essa inclusão termina não acontecendo por falta de uma acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, pra que a gente de fato desenvolva esse trabalho, a criança chega, muita das vezes a criança chega e a gente nem sabe qual é o diagnóstico dela, muitas das vezes, os pais é que vem depois de muito cuidado, dizer [...]. (D4).

Eu falo que ele tem que ter o direito de estudar, ele tem o direito de sonhar, tem o direito de viver, agora o estado ele precisa criar essas condições, ele tem que se comprometer em criar essas condições pra que esse aluno das séries iniciais ele tenha todo um aparato que o próprio estado exige da rede privada. Mas não é executada na rede pública como deve ser, exige que na rede privada ele tenha um fonoaudiólogo, psicólogos, cuidador, todo um a aparato que a rede privada precisa ter para atender as demandas da escola, mas o estado não implementa de forma precisa na rede pra que se faça um trabalho de qualidade. (D10).

Conforme os excertos, a carência de profissionais da equipe multidisciplinar no âmbito escolar ou o acompanhamento destes alunos pelo sistema de saúde pública dificulta em demasiado as ações educativas inclusivas. Pelas verbalizações de D1, D4, D10, as crianças chegam sem o diagnóstico e não tem o acompanhamento destes profissionais. Assim, ressalta-se as dificuldades das famílias em relação ao acesso ao sistema público de saúde para o atendimento dessas crianças. Nos achados de Mendonça (2014), foi constatado pelos docentes, a dificuldade de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, fator que não favorecia a inclusão de alunos com DI, sendo esse aspecto confirmado nesta pesquisa pelas falas de D1, D4, D10.

A LBI (BRASIL, 2015) assegura às pessoas com deficiência o acesso aos serviços de saúde e a todos os profissionais deste grupo, o direito ao diagnóstico e, também, a todos os encaminhamentos, acompanhamentos e tratamentos possíveis.

No entanto, o relato da docente (D4), justifica as dificuldades no processo de inclusão, causado pela ausência de uma equipe pedagógica de apoio e ao possível diagnóstico do aluno. Portanto, essas crianças não estão tendo acesso aos serviços de saúde assegurados pela Lei. A docente (D10), também, demonstrou que estes alunos não têm qualquer acesso aos serviços de saúde e à atenção básica reforçando novamente, as dificuldades dos órgãos gestores em cumprirem e efetivarem as legislações vigentes. Infere-se que estes órgãos devem implementar ações referentes ao diagnóstico precoce destes alunos, tendo em vista a possibilidade de estimulações e intervenções mais pontuais para o pleno desenvolvimento deste público. Sugere-se que as escolas construam parcerias com as Unidades Básicas de Saúde dos seus bairros ou redondezas, no sentido de otimizar acompanhamentos e atendimentos sempre que possível e necessário.

A quarta categoria - **relação sala comum e sala de recursos** - destacada por uma (7,14%) docente (D6), fez referência às parcerias entre a sala comum e a sala de recursos como fator que influencia positivamente processo de inclusão do aluno com DI, de acordo com sua fala:

É que se todas as escolas, não estou fazendo apologia à escola que eu trabalho, se todas as escolas tivessem sala de recursos em que funcione os dois turnos e que a professora que eu converso, é aquela que acompanha no contra turno, tivesse essa relação próxima, a professorada sala de recursos [...] Então essa relação próxima que eu tive com a professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, facilitou muito o trabalho de inclusão. (D6).

As relações do corpo docente de uma Unidade de Educação Básica pressupõem trocas de informação sobre o desenvolvimento dos alunos, direcionamento de atividades comuns e diversificadas, sugestões de práticas bem sucedidas e certamente neste processo todos devem se beneficiar. Nesses termos, observou-se que conforme o relato da D6, as boas relações entre os docentes otimizam sobremaneira o processo de inclusão dos alunos. O Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, na garantia de um sistema de educacional inclusivo em todos os níveis com serviços de apoio especializado, e apoio para eliminação de barreiras, que possam impedir o processo de escolarização de alunos público alvo da educação especial, compreendendo, também, o AEE como um serviço de apoio especializado a estes alunos. Nesse sentido, é importante uma relação dialógica entre o professor da sala comum e o professor do AEE, sempre com o objetivo de alinhar ações conjuntas e partilhar

informações que auxiliarão o trabalho de toda a comunidade escolar em detrimento do pleno processo de inclusão escolar, conforme exposto por D6. Segundo Batista e Mantoan (2006) esses docentes, devem buscar entender como ocorre o processo de construção de conhecimento do aluno com DI e, assim, reunir esforços em propiciarem ações para favorecer os alunos em todos os aspectos do seu desenvolvimento.

A pergunta: “Se acredita que ocorra essa inclusão, você sabe como a mesma é realizada nos anos iniciais do ensino fundamental? Em caso positivo ou negativo, explique”, teve como propósito averiguar como ocorria a inclusão educativa nas instituições públicas ludovicenses e as possíveis justificativas para tais posicionamentos. As respostas estão expressas na Tabela 6:

Tabela 6 - Forma de ocorrência da inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|--------------------------------|---|---|--------|
| 1, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14) | Sim ocorre com formação docente inadequada, falta de apoio e escassez de recursos pedagógicos | 9 | 64,28% |
| 2, 4, 5, 7, 10 | Não ocorre pela ausência de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação | 5 | 35,72% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Sobre como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino, nove (64,28%) docentes (D1, D3, D6, D8, D9, D11, D12, D13, D14) apontaram que embora ocorra este processo de inclusão escolar, há muitas situações a serem superadas, tais como: **formação docente inadequada, falta de apoio e escassez de recursos pedagógicos**, que impedem a efetividade deste processo, conforme constatado a partir dos excertos:

Sim, porque essa criança chega na escola e o professor quando ele não tem algum conhecimento sobre educação inclusiva, quando não estudou, ainda não fez um curso, então essa criança chega ela é rejeitada tanto pelo professor quanto pelos demais, pelos próprios companheiros de sala de aula, as próprias crianças, então precisa que esse professor participe de formação pra ele ter uma consciência do quê que é a inclusão com isso quando ele já faz os cursos que ele tem o conhecimento, então eu acredito que a partir desse conhecimento ele tem sim, como colocar essa criança na sala de aula ter que fazer um bom trabalho com ela. (D3).

[...] Na rede ainda não acontece de forma satisfatória, pelo menos assim tomando a minha experiência e tomando como experiência de salas ao longo dos anos, eu não vou dizer de forma generalizada porque o ano

retrasado eu tinha a inclusão como forma, mesmo não tendo apoio, mas eu consegui incluir o aluno de fato na sala, através das atividades, a melhor maneira possível [...]. (D8).

Que falta mais incentivo, mais recursos, para que a gente pudesse trabalhar de forma mais concreta, que a gente pudesse acompanhar a evolução desse aluno, com aquele determinado material, uma aula eu faço, a outra já não tem, a outra hora eu já empresto para não sei quem, eu não tenho assim um seguimento, uma coisa completa que vá do início até o final, há uma quebra no trabalho. (D13).

A gente tenta fazer o melhor dentro das nossas possibilidades, dentro das nossas condições, condições como escola mesmo e condição como profissional que a gente sabe que na rede pública tem uma deficiência de material e as vezes essas crianças precisam, se as crianças que não apresentam essas dificuldades precisam de algo para chamar mais atenção, não é? Para este envolvimento... essas crianças precisam mais ainda, entendeu? (D14).

A inclusão educativa é uma realidade nacional que precisa ser vivenciada pelos alunos em sua concretude e não como ocorre, de forma insatisfatória como retratado nos depoimentos da Tabela 6. A inclusão precisa ser articulada no coletivo da escola, sendo uma responsabilidade de todos, tendo os profissionais de se apoiarem continuamente na busca da qualidade das ações educativas. A docente (D3) enfatizou a necessidade de conhecimentos mais específicos sobre a inclusão para que assim esse aluno não seja excluído, afirmando que a consciência sobre a pertinência de ações inclusivas será construída com formação específica adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art.61, trata da formação dos profissionais da educação, em que estas devem atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e, também, às características de cada fase dos educandos, em que seja associado os conhecimentos teóricos e práticos, inclusive em processos de formação em serviço. Neste sentido, concorda-se com Imbernón (2011) que as formações devem ter como principal propósito o desenvolvimento de um profissional que seja agente de mudança, individual e coletivo, capaz de saber o que fazer e como, e certamente saber o porquê deve fazê-lo.

A docente (D8) afirmou que a inclusão, ainda, não ocorre em toda a rede municipal de ensino, mas que ela, embora não tenha apoio, consegue incluir os alunos da melhor forma possível, mesmo não tendo auxílio do referido sistema. Embora a docente, não tenha sido clara acerca de quais apoios necessitava, é importante afirmar que ações docentes inclusivas requerem apoio de toda a comunidade escolar e a coletividade de ações permite maiores possibilidades de

acertos e avanços neste aspecto. Conforme Uhmman (2014) a inclusão não é a realização de práticas isoladas, mas um movimento maior de participação de todos, em busca de uma escolarização de qualidade para todos.

Conforme verbalizações da docente (D13) havia escassez de recursos pedagógicos para realização de atividades direcionadas aos alunos com DI, ao relatar que muitas vezes iniciava o trabalho com determinado material, porém em outro momento não dava continuidade a atividade, pois outro docente estava utilizando o mesmo recurso pedagógico. A docente (D14) afirmou que existia a necessidade dos alunos com DI terem acesso a uma diversidade maior de materiais e recursos pedagógicos para serem melhor atendidos. Pelas dificuldades apresentadas precisavam de outros recursos para chamar-lhes a atenção. De acordo com o Decreto nº. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), o Governo Federal passou a considerar a dupla matrícula de alunos com deficiência na rede regular, que tenham atendimento no AEE. Isso ocorreu, a partir da distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo em vista que uma parte desse valor deve ser direcionado para a aquisição de materiais didáticos pedagógicos para melhor execução de práticas educativas inclusivas, assim como pode ser investido em formações para toda a comunidade escolar. Infere-se que o sistema público municipal e órgãos responsáveis precisam monitorar a distribuição equitativa desses valores repassados pelo (FUNDEB), no sentido de otimizar ações pertinentes compra de materiais e recursos pedagógicos, assim como investimentos em formações continuadas específicas aos docentes. Portanto, a escassez de recursos pedagógicos não se justifica como fator de dificuldade na inclusão de alunos com DI relatada por D14.

Os resultados da Tabela 6, evidenciam que cinco (35,72%) docentes (D2, D4, D5, D7, D10) ressaltaram que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, não é efetivada nos espaços escolares, destacando a categoria **ausência de política públicas da Secretaria Municipal de Educação**, a partir dos relatos elencados:

Volto a minha fala, existe na rede dois tipos de inclusão, eu posso te dizer essa pergunta é muito subjetiva e a prática efetiva dela é muito subjetiva, por que depende muito da concepção que o professor de sala tem sobre o que é uma inclusão. O que a rede prega é que todas as escolas são inclusivas, que deveria ser, então o que a rede promove é o acesso pra

essa escola e promovendo o acesso entende-se que a escola é inclusiva, mas pra mim uma escola inclusiva está para além do acesso. (D2).

Assim, na minha escola acontece, mas se tu passar em outras escolas é que os professores relatam que: “Ah eu não sei tratar esse aluno, ah eu não estou preparada pra isso, ah, a demanda é muito grande, a SEMED não consegue acompanhar”. Eu trabalhei no bairro X e lá eu tive um aluno, ele tinha uma bolsinha, que andava para todos os lados com ela, ninguém podia pegar essa bolsa que ele gritava, ele só fazia atividade que ele queria, ele não tinha interação comigo, se escondia em baixo da mesa, então eu forcei a gestão da escola a chamar a educação especial, para que conseguisse visualizar o que o aluno tinha, pra que eu pudesse trabalhar de uma forma mais direcionada com ele [...] então assim, a SEMED não tem pessoal pra conseguir chegar e acompanhar todos esses casos na rede, como que a inclusão vai acontecer? (D7).

Eu não posso afirmar que aconteça essa inclusão, porque não posso afirmar, porque o estado precisa implementar políticas públicas voltadas para esse universo que garanta o direito enquanto cidadão. (D10).

Nesta pesquisa concorda-se com Machado (2011), que a inclusão escolar é um movimento de amplitude mundial, envolvendo diversos países, que buscam a defesa dos direitos de todos as crianças e jovens à educação. Segundo a docente (D2) esse movimento da inclusão escolar, ainda, não ocorre, há somente a garantia de acesso por parte dos sistemas públicos de ensino. No entanto, ainda, não é assegurada a permanência e nem aprendizagem destes alunos, pois para esta docente, a inclusão vai além do acesso que é garantido pelo sistema público municipal de educação de São Luís. Nesse sentido, o Brasil tem a partir de políticas públicas tentado alcançar esses alunos ao longo dos anos, mas ao que consta conforme a verbalização da docente, ainda existe um hiato nessas ações relativas à inclusão educativa.

A docente (D7) retratou as dificuldades constantes nos espaços escolares para a não ocorrência inclusão, em que alguns docentes de outras escolas relataram não saber como tratar os alunos com DI, destacando ainda que pela extensão da rede pública municipal ludovicense, não há acompanhamento necessário da equipe da SEMED. A docente (D10) afirmou a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos dos alunos com DI, para que de fato ocorra a inclusão escolar. O PNE (2014-2024) aprovado como Lei 13.005/2015 reiterou na estratégia 19, a relevância das ações educativas nos processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. O documento dá ênfase às políticas públicas, que devem ser desenvolvidas pelos entre estados e municípios na busca do acesso de aprendizagem deste público. O Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015) propõe a garantia de um sistema educacional inclusivo e

assegura o acesso, a permanência e a qualidade no atendimento dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede pública municipal. Infere-se que a partir dos relatos das docentes da categoria ausência de política públicas da Secretaria Municipal de Educação, ainda não há efetividade no cumprimento das políticas públicas previstas no PME (2015-2024).

Assim, entende-se que os sistemas de ensino, em específico o município de São Luís, deve garantir o cumprimento de leis e decretos, políticas públicas capazes de minimizar situações, que interferem no processo de inclusão escolar, investindo em formações docentes, ajustes em estruturas físicas, aquisições de materiais didáticos pedagógicos, apoio de equipes multidisciplinares, entre outros. É necessário reconhecer que escolas inclusivas são destinadas a todos, com implicações que perpassam por todo o sistema educativo, em que se reconheça e respeite as necessidades individuais de cada aluno. Essa inclusão está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (CARVALHO, 2005).

Com o objetivo de investigar como ocorria a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nas Unidades Básicas de Ensino que as docentes da pesquisa são lotadas, e se estas concordam como ela é efetivada, elaborou-se a seguinte questão: Se acredita que ocorra essa inclusão, você concorda como a mesma é realizada nos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola? Em caso positivo ou negativo, justifique.

Tabela 7 - Percepções docentes sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência nas Unidades de Educação Básica que atuam.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|------------------------|---|---|--------|
| 1, 2, 3, 6, 7, 12, D13 | Aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual | 7 | 50% |
| 4, 5, 8, 9 | Presença de uma equipe multidisciplinar e outro profissional de apoio em sala de aula | 4 | 28,57% |
| 10, 11, 14 | Organização e reestruturação da equipe escolar | 3 | 21,43% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

A Tabela 7 demonstrou que sete (50%) docentes D1, D2, D3, D6, D7, D12 e D13, acreditavam que de fato havia inclusão nestes espaços, pois observou-se **a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual**, conforme as falas:

Vejo pelos resultados dos alunos, nos trabalhos dos alunos, nas fala dos pais, dos agradecimentos de como as crianças conseguiram se desenvolver. (D1).

Acredito que sim, não pela minha ação pedagógica, mas eu justifico pela fala dos pais né então nessa escola tem que vieram de escolas com seus filhos da rede privada, porque encontraram nessa escola é o trabalho e o acolhimento e o desenvolvimento das habilidades intelectuais do seu filho com deficiência. (D2).

Na nossa escola a gente consegue fazer isso, a gente interage eles com outros alunos, por exemplo, esse meu aluno com DI, o perfil dele é, ele quer fazer as mesmas coisas que os outros alunos fazem, mesmo ele achando que não vai conseguir, se eu trago uma prova, eu tenho que entregar a prova pra ele, se eu faço uma atividade ele quer fazer uma atividade que todos fazem, ele não quer fazer uma atividade diferenciada e ele interage bem com todos os alunos, os alunos respeitam ele[...]. (D7).

A escola nunca recusou aluno, temos alunos com DI, autistas, o cadeirante, deficiência visual, ainda não vi com síndrome de down na escola, nunca vi relatos de casos, mas os outros todos já, a gente já recebeu então todo ano a gente tá recebendo algum tipo diferente de deficiência. (D13).

Na percepção da docente (D1), havia o indicativo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual pelos relatos dos pais dos alunos ao demonstrarem satisfação pelo desenvolvimento dos seus filhos. A docente (D2) relatou a ocorrência de inclusão escolar, a partir da evolução nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem apresentados pelos alunos e, também, pelos relatos dos familiares acerca desses avanços. Inferiu-se que, conforme as verbalizações, tratou-se de indicativos a serem considerados. A docente (D13) ressaltou que nunca houve recusa de matrícula de qualquer aluno, independente da deficiência apresentada, fator que para ela traz um indicativo de inclusão escolar.

Nos achados da pesquisa de Uhmman (2014), esta categoria **aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual** foi elencada pelos participantes como sinalização de fator de inclusão dos alunos com DI, em que a conceberam como fator desafiante e instigante, assim como os aspectos relacionados ao acesso e permanência destes alunos. Destacou, também, em sua pesquisa a relevância da distinção entre inclusão e inserção, embora interligados, são distintos, porém ambos possuem características desafiadoras ao corpo docente.

Outro fator de relevância pontuado pela docente (D7) compreendeu os processos de interações sociais dos alunos com deficiência intelectual e os colegas da sala, sinalizando indicativos de inclusão deles e, certamente, melhores níveis de

desenvolvimento. Considera-se que essas interações vivenciadas na escola, quando bem planejadas, propiciam aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma Lima (2006) as interações entre os pares podem favorecer o desenvolvimento de atividades e traz possibilidades na geração de ações cooperativas, que estimulam os estados individual e autônomo do aluno com deficiência. Conforme Vigotski (2007), as diversas trocas psicossociais podem tornar-se enriquecedoras e favorecer o processo de crescimento de cada um no grupo social. Este teórico ao desenvolver o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, apontou a relevância da intervenção de outras pessoas, que neste caso são professores, alunos e toda a comunidade escolar para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

A segunda categoria levantada a partir da questão perguntada foi **a presença de uma equipe multidisciplinar e outro profissional de apoio em sala de aula**, sendo apontada por quatro (28,57%) docentes D4, D5, D8 e D9 como fator de relevância na inclusão escolar dos alunos com DI em sua escola de atuação, conforme pode ser constatado pelos relatos:

O que dificulta, a falta de uma equipe multidisciplinar (psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo) que possam estar nos dando esse suporte para dizer quais atividades que a gente pode estar trabalhando, como se pode está trabalhando, no caso desse trabalho com crianças...porque tem crianças uma dificuldade maior e você se tivesse no caso alguém que pudesse nos dá um suporte dentro da sala de aula, que não fosse só um cuidador, que seria um professor auxiliar, seria ideal, porque nós temos uma turma grande, 25 alunos no mínimo e as vezes nós temos 3 inclusões diferentes na sala, e isso dificulta, tiveram colegas que tiveram 4 inclusões diferentes e ela fica só, se torna, é um trabalho solitário. (D4).

Não acredito. O aluno com DI, precisa de um acompanhamento, um professor específico que fique com ele, olha há uma coisa que acontece com a rede, eu acho legal, é valido, muito válido a sala de recursos [...]. (D5).

A gente precisa de um acompanhamento de um apoio, de uma ajuda, sempre na verdade eu sempre senti, desde a minha entrada na rede, um acompanhamento maior, de um olhar especial pra essa educação especial [...]. (D8).

A fala da participante (D4) demonstrou o quanto ações conjuntas com o profissional de apoio podem otimizar suas práticas pedagógicas, sendo necessária a presença destes nos espaços educativos. Relatou, também, sobre o grande quantitativo de alunos presentes em sala, enfatizando a necessidade de um professor de apoio para o direcionamento de atividades aos alunos com DI. A Secretaria Municipal de Educação dispõe de uma equipe multidisciplinar composta

por 10 profissionais, sendo psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, conforme dados colhidos na Superintendência da Área da Educação Especial (SEMED, 2018). Considerando o universo de 172 Unidades de Educação Básica (SEMED, 2018) para que este acompanhamento seja mais pontual e efetivo será necessário o aumento no quantitativo de profissionais da referida equipe multidisciplinar.

Em relação ao quantitativo de alunos, a Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2002) dispõe sobre o número de alunos nas classes comuns de inclusão, em que esta deve obedecer a legislação pertinente, devendo ser incluídas até 3 crianças na sala comum com a mesma deficiência. Desta forma, conforme o relato da professora D4, não há o cumprimento da referida resolução. Infere-se que nestas condições de trabalho, havia um grande esforço dos docentes na realização de atividades, sendo que ao contrário, se tivessem mais apoio e maior cumprimento das legislações, certamente os resultados das ações educativas seriam mais positivos.

A docente (D5) não acreditava nos processos de inclusão escolar da rede pública municipal de ensino, pois relatou a necessidade de um professor específico para os alunos com DI. No entanto, afirmou que muitas ações ocorridas na rede em relação a inclusão são válidas. Em relação à necessidade de um docente de apoio ou auxiliar relatado pela docente (D5), isso ocorre pelo número de alunos matriculados em sala e, também, número de alunos público-alvo da educação especial por sala. De acordo com a Resolução nº 31/2018 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2018) no Art. 5º sobre o quantitativo de alunos no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental indica até 30 (trinta) alunos por professor. Neste quesito, há um cumprimento desta resolução, conforme o relato da docente (D4), informando que na sua turma há 25 alunos no mínimo.

No relato da docente (D8), observou-se que desde a sua entrada na rede pública municipal de ensino, sente falta de um acompanhamento pedagógico, um apoio da equipe de educação especial, ao declarar a necessidade de auxílio, de um olhar especializado para orientá-la em relação às suas práticas inclusivas. Conforme a Resolução nº 291/2002 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2002) dispõe no Art. 10 sobre os serviços de apoio pedagógico especializado, dentre estes constam o serviço de itinerância a ser desenvolvido por professor especializado ou equipe técnica, realizado com o acompanhamento de no

mínimo uma vez por semana. Conforme a Art. 11, os alunos incluídos, caso haja necessidade podem receber atendimento especializado de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, reabilitação e outros, em caráter complementar, transitório ou permanente. Nessa perspectiva, há um descumprimento da citada resolução, conforme a verbalização da docente D8.

Cerca de três (21,43%) docentes D10, D11, D14 das docentes apontaram que havia necessidade de maior **organização e estruturação da equipe escolar** para a ocorrência da inclusão destes alunos, conforme se visualiza nos relatos:

Não, de acordo com o que eu falei não. A gente tenta, a gente tenta a duras penas fazer acontecer essa educação, vem tentando. Com um esforço sobre humano dos profissionais da escola. (D10).

Na minha escola eu acho que não há uma educação inclusiva, a minha escola não é uma escola inclusiva, porque a gente sabe que a educação inclusiva é aquela que a gente integra todas as criança, especialmente as que apresentam as necessidades especiais, e a gente sabe que isso é um direito da criança, que ela tem direito a uma educação numa escola regular, e o que acontece de fato a escola passa a ser um depósito de criança, o quê que acontece, é que a própria gestão e a equipe escolar não tem muito interesse em conhecer os direitos dessas crianças e a gente sabe que a escola é o espaço que tenta diminuir essa segregação, mas que de fato ela não acontece, por que a interação dessa criança com outras crianças vai fazer com que diminua esse distanciamento, porque ela tem direito a educação como todas as outras crianças, mas só que para essas crianças com deficiência intelectual é negado, e isso não se dá só em questão de conteúdo e processo estrutural da escola e sim da questão o que é pior mesmo é essa exclusão mesmo de negar, como se o problema não existisse na escola pública. (D11).

Conforme a docente (D10) existia uma tentativa, um grande esforço para a realização deste processo de inclusão educativa, mas segundo sua percepção ainda não ocorria na sua escola de atuação. A docente (D14), também, não acreditava na ocorrência da inclusão neste espaço, retratando a necessidade de maior articulação e estruturação de toda equipe escolar entre gestão, coordenação pedagógica e professores. Compreende-se que a inclusão educativa deve ser pensada e vivenciada por todos da comunidade escolar e que ações direcionadas à efetivação desta inclusão devem ser organizadas e estruturadas, a partir de todos os níveis das esferas educativas.

O Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015) dispõe sobre o alcance da meta 04 direcionada à educação especial, constando o desdobramento em 16 estratégias, dentre as quais a disponibilização de programas, projetos e formações para professores e gestores voltados para o tema educação especial na

perspectiva inclusiva. Infere-se que as verbalizações das docentes não se relacionaram com este documento, demonstrando o não cumprimento do alcance da meta 4 pelo sistema de ensino. Sugere-se ações pontuais de toda a equipe escolar em torno das 16 estratégias propostas pelo documento para que o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual seja uma realidade nestas escolas. É importante que todos na escola sejam agentes de mudanças e transformações para que os direitos à igualdade de oportunidades, à diversidade humana, à multiplicidade de interesses e necessidades de cada um sejam respeitados (CARVALHO, 2005).

Dando prosseguimento, perguntou-se: Na sua opinião, o acesso e a permanência de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola indicam que há inclusão dos mesmos? Em caso positivo ou negativo, justifique.

A Tabela 8 mostra as respostas das 14 docentes sobre suas percepções em relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 8 - Percepções docentes sobre acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|-----------------|---------------------------------------|---|--------|
| 1, 2, 3, 12, 14 | Matrícula, permanência e aprendizagem | 5 | 35,72% |
| 4, 8, 9, 10 | Ausência de apoio pedagógico | 4 | 28,57% |
| 5, 6, 7, 13 | Articulação entre a equipe escolar | 4 | 28,57% |
| 11 | Formação docente adequada | 1 | 7,14% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

A partir da tabela 8, observou-se que cinco (35,72%) docentes D1, D2, D3, D12 e D14 fizeram referência **matrícula, permanência e aprendizagem** dos alunos como indicativo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, conforme os seguintes relatos:

Sim, com certeza, temos um número grande de matrículas, e os alunos se desenvolvem muito aqui. (D1).

Temos tentado garantir isso, não vou te dizer que 100% dos alunos eles tem garantido 100% de suas aprendizagens, mas é notório você vê como eles chegam e avançam ... São alunos que geralmente eles adentram o segundo ano, há um grande acesso e eles prosseguem terceiro, quarto ano [...]. (D2).

Indica que sim, porque observo melhorias, como eu falei quando a gente não tem conhecimento, a gente não sabe como conduzir, mas a partir do momento que o você faz um curso, tem uma orientação, que você se prepara você tem capacidade de observar e colocar essa criança no meio cultural, das demais e fazer com que ela aprenda. (D3).

Sim aqui tem acesso e permanência, as crianças vem e elas ficam e as com DI elas não se evadem da escola, elas ficam na escola. São raros casos de algum das crianças que são inclusivas que são transferidas ou saem da escola. (D13).

Conforme as verbalizações, as docentes relacionaram a inclusão escolar, a matrícula, permanência e aprendizagem dos alunos. No entanto, conforme Mantoan (2006), a compreensão de acesso está para além da garantia da matrícula, embora certamente esta seja uma etapa importante do processo de inclusão educativa, porém para que a inclusão ocorra em sua totalidade são necessários evolução, aprendizagem e desenvolvimento de comportamentos autônomos destes alunos. Dentro desta perspectiva, é importante que haja amplitude no processo de reflexão docente sobre as finalidades da inclusão e os resultados pretendidos em relação aos alunos nos espaços educativos.

A segunda categoria destacada por quatro (28,57%) docentes D4, D8, D9 e D10, referiu-se à **ausência de apoio pedagógico** para que a inclusão escolar fosse efetiva, segundo constatado nos seguintes depoimentos:

Sim, a escola ela... a construção dessa escola, ela permite, o que dificulta não é a questão da estrutura na verdade, ela tem... O que dificulta é o trabalho com a criança em sala, como que a gente vai trabalhar com ela, a gente termina ficando sozinha, a prática pedagógica que dificulta, o acesso da escola em si, não, inclusive os pais vem justamente por isso [...]. (D4).

Existe a questão do acesso, lógico que não é negado a questão dessa inclusão nas turmas, no ensino fundamental qualquer turma que seja na escola. É lei, é garantido por lei, e esses alunos tem permanência por que a escola tem a questão da exigência da frequência dos alunos. Acesso e permanência ok, o que me entristece o que a gente precisa de apoio é essa falta de apoio, dentro desse contexto da permanencia o trabalhar para melhorar a inclusão de fato, porque é como estou te falando vai além da presença física. (D8).

Como previsto na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional Educação CNE/CEB, disposto no art. 12 os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001), mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários, assim como acessibilidade nos transportes escolares, bem como a eliminação de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais

necessários. A partir do relato da docente (D4), constatou-se a inexistência de barreiras arquitetônicas e nem urbanísticas nesta instituição, no entanto, foi identificado como ponto de dificuldade para sua prática pedagógica, o fato de se senti sozinha neste processo. Sua fala relatou a necessidade de maior apoio dos sistemas de ensino e da comunidade escolar direcionando ações em conjunto aos processos de inclusão escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dispõe no Art. 53 a garantia de acessibilidade à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida para que viva de forma independente e exerça seus direitos de cidadania e de participação social. Conforme o relato da docente (D8), percebeu-se que nas instituições de ensino fundamental em que trabalhava, alguns dos aspectos desta legislação estão sendo cumpridos, sendo algo muito favorável a ser destacado. Entretanto, enfatiza-se a necessidade de disponibilização pelo sistema de ensino público ludovicense de um maior quantitativo de recursos humanos no apoio ao trabalho docente.

Segundo Santos (2008), coordenadores pedagógicos, professores, alunos, comunidade, gestores, administradores devem incorporar a luta pela inclusão como algo de relevância para a melhoria de vida no planeta, considerando assim a escola como fundamental na garantia de acesso ao conhecimento e à construção de práticas cidadãs. Assim, é necessária uma proposta pedagógica articulada com o desejo de mudanças e o estabelecimento de novos paradigmas educacionais para interferirem diretamente em toda a comunidade escolar.

Em prosseguimento, a terceira categoria da Tabela 8 trata-se da **articulação entre a equipe escolar** para a otimização da inclusão em suas escolas de atuação, sendo elencadas por quatro (28,57%) docentes D5, D6, D7, D13, conforme observa-se nas seguintes verbalizações:

Sim, indica sim, esta é uma escola que indica, pela sala de recursos multifuncionais, pela capacidade de nós termos essa interação com a gestora, com a coordenadora, de estarmos perguntando uma para outra quem tem material, quem pode me ajudar bem aqui...porque as vezes é agonizante... A escola dá o suporte sim, quantas vezes eu não cheguei e disse eu preciso de xerox, é para uma atividade específica e nunca me foi negado...sempre que preciso está acontecendo. (D5).

Na nossa escola indica sim[...], aqui temos um atendimento bacana, porque os professores da sala regular tem direto contato com os professores da sala de recursos. Então esse nosso contato é muito próximo, é muito bacana é por isso que o trabalho na nossa escola flui, por conta disso, então os alunos que frequentam a sala de recursos com elas, a gente consegue acompanhar o trabalho que elas estão realizando lá, ou a gente

consegue dizer o que é preciso fortalecer lá, para que ele possa se desenvolver aqui na sala, aqui na escola a gente consegue visualizar esse trabalho, diferenciado. (D7).

Indica sim, os vejo nas salas, nas reuniões de planejamento, sempre comento, é tanto que quando a gente recebe o aluno da outra professora a gente já está sabendo quem é o aluno, como ele se comporta, a gente não chega assim, como se diz, “do zero”, sem saber, a gente já sabe. (D13).

Considera-se que a inclusão escolar perpassa por todos os profissionais que atuam na escola, dentre eles: gestor, coordenador pedagógico, docente, psicólogos, etc. Diante dos relatos construídos pelas docentes, constatou-se que há uma estrutura organizada, no que diz respeito às inter-relações dos profissionais nas suas escolas de atuação, em que agem em consonância para as possibilidades de efetivação de inclusão escolar dos alunos com DI. Segundo Alarcão (2011) o papel do docente se configura em criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e autoconfiança dos alunos. O docente pode e deve assumir um papel de mobilização de toda a comunidade escolar, na busca de um engajamento, na promoção de ações inclusivas, sendo que a busca de apoio neste momento é essencial para a superação de barreiras da inclusão escolar. Pode, ainda, admitir a relevância nas ações educativas, no que se refere à promoção da inclusão e aprendizagem dos alunos com DI, atuando como mediador, por meio de ajudas diferenciadas, com estimulações necessárias e, também, nos processos compensatórios da aprendizagem.

Concorda-se com Faitinin (2014), ao reforçar que a percepção dos profissionais da escola sobre a inclusão escolar deve ser pontuada num conjunto de adequações físicas, pedagógicas e arquitetônicas e que estas estejam ajustadas para o acolhimento dos alunos com deficiência.

Em continuidade, tem-se a quarta categoria que trata sobre **a formação docente adequada**, verbalizada por D11 como fator de pertinência para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Segundo seu relato:

[...] Existe o acesso e a permanência, mas isso não quer dizer que ele é 100% incluído na escola, a aprendizagem não é 100%, a maioria ignora o aluno, ele está ali só de corpo presente, mas ninguém direciona e não é culpa do sistema que a gente não tem a capacidade. Por que a prefeitura ela dá os cursos, mas na maioria das vezes eles não buscam, não vão fazer, pode ver, se tu perguntar aqui na escola do quinto ano dois professores fazem um curso de formação continuada e o resto diz que não teve acesso, mas não, é acessível para todo mundo, eles não buscam mesmo, então é muito mais fácil colocar culpa em alguém que dizer que a culpa é sua... e dizer que a culpa é do sistema. As formações são muito importantes para a minha prática, eu já fiz uns 7 cursos.

A ruptura de modelos pedagógicos tradicionais só pode ocorrer, a partir do processo de qualificação docente (PIMENTA, 2012). Entende-se a necessidade da oferta de formação continuada à equipe escolar, mas também são necessárias reflexões desta equipe sobre a busca de qualificação profissional compatível com as funções desenvolvidas. Conforme o relato de D11, houve o oferecimento sistemático de cursos de formação continuada à equipe escolar, em específico, ao corpo docente do sistema de ensino público municipal. No entanto, alguns docentes não buscaram por esses cursos de formação, enfraquecendo os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. É importante destacar que a SEMED (2018), por meio da Superintendência da Área da Educação Especial, ofereceu um programa contínuo de formação docente específico para a educação inclusiva, ofertando cursos semestrais, tais como: atendimento educacional especializado, acessibilidade curricular, altas habilidades e superdotação, entre outros. Infere-se a necessidade dos docentes da rede pública de educação municipal, buscarem por mais qualificação profissional para que possam corresponder com maior efetividade às demandas educativas e sociais. A SEMED, também, deve buscar parcerias com os vários setores educativos, com vistas a atender mais docentes no processo de formação continuada.

Na pesquisa de Paixão (2018), observou-se que a formação específica é um fator de queixa das 6 docentes participantes do estudo, por sinalizarem a relação da ausência de formação específica com a dificuldade de atuar com esse alunado. Faitanin (2014) destacou a importância de os docentes estarem sensibilizados em seu processo de formação para o atendimento das diferenças de aprendizagens dos seus alunos e buscarem por qualificação continuamente. Depreende-se que o fomento e o estímulo à formação continuada docente, também, devem ser organizados e estruturados nos projetos políticos pedagógicos de cada UEB, no sentido de fortalecimento do processo de acolhimento aos alunos com deficiência intelectual.

A questão: Você acredita que realiza inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Em caso positivo ou negativo, justifique teve por objetivo investigar se são realizadas ações inclusivas nas salas de aula das docentes que fazem parte deste estudo.

Tabela 9 - Realização de inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|------------------------------|--|---|---------|
| 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14 | Adaptação de atividades pedagógicas | 9 | 64,29% |
| 1, 5, 8 | Docente de apoio às atividades de sala | 3 | 21,43 % |
| 11, 13 | Formação profissional adequada | 2 | 14,28% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Os resultados da Tabela 9 demonstraram que a maioria das docentes, cerca de nove (64,29%) realizava inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula, conforme a categoria **Adaptação de atividades pedagógicas** como demonstrado nos relatos:

Eu, pelas dificuldades que eu já mencionei, eu busco cada dia fazer essa inclusão. Fazer com que a criança, esse aluno se sinta à vontade na sala, tenha prazer em estar em sala, o que eu faço, eu atendo os que não estão na categoria de inclusão e depois eu vou ter uma dedicação nem que seja de meia hora com essa criança, aí a gente faz todo um combinado na sala para a gente atender o público, olha o rebolado que se tem, aí se traz material necessário, encaixes, materiais individualizados[...]. (D4).

Quando eu recebo um aluno com deficiência intelectual ou um aluno especial e eu ainda não conheço, não tenho muito conhecimento sobre ele, a limitação dele eu busco, leio, pesquiso, vou atrás de atividades que eu possa fazer com ele e esteja no nível de atividades que eu esteja trabalhando com o restante da turma, como minha turma é de alfabetização, o primeiro ano, sempre as atividade de alfabetização, as que eu dou pra turma, eu procuro adaptar para o aluno, se ele não consegue seguir o que a gente tá dando eu procuro adaptar pra ele a atividade e trago e trago atividades específicas que é pra ele que o restante da turma não faz. (D9).

Eu tento fazer o melhor dentro das minhas possibilidades, assim eu não devo deixar o aluno o dia inteiro sem fazer nada, sempre trago algo que eu percebo que eu vejo que ele goste que chame a atenção dele, ou reserve sempre um tempo, embora seja bem difícil porquê as vezes temos uma turma com 30 alunos, 35 alunos, entendeu? E dá aquele acompanhamento individualizado para um aluno que necessita é bem dificultoso, mas dentro da nossa dinâmica eu tento fazer a minha parte que não é deixar a criança dentro da sala de aula sem fazer nada, eu tento sempre fazer algo por ela, mas dentro das nossas condições e dentro da dinâmica da turma. (D14).

O direcionamento de atividades pedagógicas considerando o nível de desenvolvimento dos alunos e a individualização destas atividades, através das adaptações curriculares foi apontado por 64,29% das docentes, quando perguntadas se realizavam a inclusão escolar de alunos com DI. Ressalta-se, que a proposta inclusiva perpassa pelo acolhimento e reconhecimento das diferenças individuais e oferta de respostas educativas, que atendam aos interesses e necessidades de todos. Neste aspecto, evidencia-se o papel das adaptações curriculares como mais

um instrumento, que possibilita maiores níveis de individualização do processo de ensino-aprendizagem principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de pensar em estratégias de planejamento, de atuação dos docentes e de um processo que possa responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno, de forma a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para a construção de conhecimento (CARVALHO, 2012).

Segundo Amaral *et al.* (2017), um dos grandes desafios para uma escola ser inclusiva, consiste em refletir e repensar um currículo voltado para atender as necessidades educativas e as diferenças de alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem, pois o currículo objetiva modificar as pessoas, que serão público daquele currículo. Nesse sentido, percebeu-se que as docentes buscavam de fato incluir seus alunos, quando acolhiam as diferenças individuais e direcionavam as atividades, a partir destas diversidades, com respeito aos níveis de aprendizagem de cada aluno, buscando dá respostas pedagógicas aos interesses e necessidades individuais. Assim, procuravam desenvolver as habilidades de cada um, tendo clareza da existência dos vários percursos, que podem ser oferecidos a este público.

Em continuidade, três (21,43%) docentes D1, D5 e D8 apontaram a realização da inclusão, mas se houvesse um **docente de apoio às atividades de sala**, pois certamente isto fortaleceria e favoreceria as ações inclusivas. Observou-se isso, a partir dos relatos:

Sim, eu consigo trabalhar com eles, mas se tivesse outra pessoa para auxiliar seria melhor ainda, porque temos outros alunos que precisam do nosso apoio, cuidado que devemos também nos dedicar a eles, mas dentro do possível eu acredito que faço a inclusão desses alunos. (D1).

Apesar de todo meu esforço, compromisso em não faltar eu considero tudo isso um esforço, uma tentativa apesar de buscar, do meu conhecimento, de buscar na internet, mas eu acho que ainda sim, está falho, é falho porque eu preciso de um professor que esteja comigo em sala de aula, não é fácil você ter 03 ou 2 alunos com Deficiência Intelectual e ter mais 23 alunos ditos normais... Mas eu faço a inclusão. (D5).

Foi perceptível a necessidade de um professor de apoio às atividades de sala, como foi mencionado pelas docentes D1, D5 e D8. Essa necessidade ocorre pela rotina de gestão de sala de aula, em que é necessária a dinamicidade no atendimento a todos os alunos, pelo quantitativo de alunos com deficiência matriculados em cada sala e, também, pelo elevado número de alunos na turma.

No Brasil, há alguns dispositivos legais, que preveem a presença de um outro profissional em sala de aula. Destaca-se a aprovação do projeto de Lei n. 1286/ 2011 (BRASIL, 2011), que determinou a presença de educadores assistentes em instituições de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que estabeleceu a oferta de profissionais de apoio escolar aos alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas. Em relação ao elevado número de alunos frequente nas salas de aula, a Resolução CNE/ CEB nº4/2010 (BRASIL, 2010) definiu a existência de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes. Deste modo, infere-se que o sistema público de educação ludovicense, ainda, não cumpri com as determinações legais, ocasionando possíveis dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos da rede municipal, sobretudo por causa do número inadequado de alunos em sala de aula.

Observou-se a partir do relato da docente (D5), que havia um compromisso e um esforço na busca de ações educativas voltadas para a promoção da inclusão escolar dos alunos com DI. No entanto, percebeu-se uma angústia quando se tratava da ausência de um profissional de apoio e, também, pelo quantitativo de alunos em sala de aula. Este sentimento pode desencadear outras situações mais delicadas como problemas de ordem psicológica como estresse, depressão, entre outros no decorrer do ano letivo.

Conforme Fación *et al.* (2008) as inquietações e angústias demonstradas pelas docentes D1, D5 e D8, desta categoria, foram similares a de outros docentes na realidade educativa. Segundo este autor, as condições de trabalho e saúde do docente vem se tornando objeto de muitos estudos e os resultados dessas pesquisas revelaram que os transtornos mentais obtiveram destaque como segunda causa de afastamento destes profissionais. Sabe-se que na realidade do cotidiano escolar existe uma dissociação entre o que é ideal para o docente e as situações reais na escola. Com o intuito de minimizar esta desproporção e superar as difíceis condições de trabalho, este docente realiza esforços físicos e psicológicos, porém muitas vezes não consegue alcançar seus objetivos, o que pode levá-lo ao stress. Neste sentido, há a necessidade da observância do cumprimento de legislações vigentes, no que se refere às situações citadas pelas docentes.

Analisando as falas das docentes D11e D13, sobre se estas acreditam realizar a inclusão docente, percebeu-se que a **formação profissional adequada,**

interfere positivamente em suas ações docentes no favorecimento da inclusão deste público. Pode-se observar essa assertiva mediante as verbalizações, a seguir:

Eu acredito e realizo, por já ter um conhecimento mais na área da educação especial e por ter amor as crianças eu busco me capacitar para o benefício deles, sempre e ter um olhar diferenciado. (D11).

Eu faço sempre, eu acredito sim na inclusão tanto que eu fiz minha pós, minha especialização nisso porque eu vejo potencial nessas crianças, agora basta saber conduzir o trabalho e aí elas vão te dando respostas durante o ano e muitas evoluem. (D13).

Conforme Carvalho (2012), é necessário conceber a prática docente como um trabalho intelectual, significando o desenvolvimento de um conhecimento sobre o ensino, que se reconheça e se questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social. A verbalização da docente (D11) retratou a pertinência da formação docente, na busca de conhecimentos para fortalecimento de sua prática e para promoção de um atendimento diferenciado aos alunos com DI. Nesse sentido, compreende-se que a formação profissional adequada oportuniza reflexão necessária para que a atuação docente seja mais efetiva em relação aos níveis de necessidade do alunado. O processo contínuo de desenvolvimento profissional não ocorre somente pelo tempo de formação e nem pelo acúmulo de cursos, mas pela reflexão coletiva do trabalho. Pressupõe-se uma reflexão na ação, que tenha como função a crítica, ou seja, o pensar criticamente sobre o pensamento até determinada situação, levando à reestruturação de estratégias de ação e, também, a forma de compreensão dos fenômenos e problemas (SILVA, 2011; SCHON, 2000).

No estudo de Cota (2016) realizado com 20 participantes, a formação docente foi considerada como uma preocupação frequente entre os participantes do estudo. Os docentes de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro relataram entraves na formação, que não é prevista a todos e quando disponibilizada tinha poucas adesões, pois eram realizadas no horário de trabalho. Segundo a pesquisa, as docentes verbalizaram a preferência que estas formações ocorressem em horário oposto.

A docente (D11) demonstrou investimento em sua formação continuada, pois concebe os alunos com DI, como pessoas dotadas de competências, que com as devidas estimulações apresentarão significativas evoluções. A reflexão traz possibilidades aos docentes no desenvolvimento de estratégias de ações educativas

mais conscientes, oportunizando avaliação de suas práticas e articulação mais eficiente com o seu arsenal teórico, pois no que se refere à formação docente é pertinente afirmar que este movimento operacionalizado simultaneamente pela ação reflexão, possibilita a práxis docente, que ocorre através da inseparabilidade da teoria e da prática. Separá-las pode significar a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão de suas ações educativas (PIMENTA; GHENDI, 2012).

O objetivo da questão “Qual sua concepção sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?” foi verificar quais concepções os docentes tinham sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede municipal pública de São Luís. As respostas estão expressas na Tabela 10:

Tabela 10 - Percepções dos docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na rede municipal pública de São Luís

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---------------------------|---|---|--------|
| 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 14 | Relevância social e barreiras atitudinais | 8 | 57,14% |
| 1, 3, 7, 8, 10, 11 | Suporte pedagógico e melhoria da estrutura física da escola | 6 | 42,86% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

As percepções das oito (57,14%) docentes D2, D4, D5, D6, D9, D12, D13 e D14 sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís, conforme a tabela 10, revelaram duas categorias, em que a primeira mostrou o quanto a inclusão escolar tem um papel de relevância na vida dos alunos, que vivenciam esta realidade, mas também retrataram a necessidade de avanços na diminuição das barreiras atitudinais para sua real efetividade, de acordo com alguns excertos:

De forma geral, não levando em consideração só o meu caso, mais de um público maior que são as colegas, que são pessoas onde já estive, é que ela não está acontecendo, eu não sei, eu entro na questão dos entraves, nas questões atitudinais, aí é que precisa realmente, fazer essas pesquisas, esses estudos, porque eu percebo também é uma barreira do professor em acolher essa causa, em tipo assim, eu recebi esse aluno com deficiência, vou ver o laudo, vou estudar em que nível ele está, vou fazer uma avaliação diagnóstica pra saber como esse aluno está chegando e tomando pé de como é esse aluno, porque ninguém com deficiência é igual a outro [...]. (D6).

A importância é primordial, é importante que sejam incluídos na sala regular eu penso que se a coisa funcionasse efetivamente como está em documentos e leis a inclusão ia ser perfeita, eu penso que é necessário que

a escola, o sistema como um todo precisam rever a visão que eles tem de inclusão. (D9).

Eu penso que o nome ele já é muito direto, incluir é muito discutido em tudo que a gente estuda e o que a gente vê, incluir não é colocar a criança na escola, não é botar a criança na escola, é fazer a criança participar do processo de aprendizagem, processo pedagógico de aprendizagem, com mais outras mesmo com a sua limitação. (D12).

No tocante à percepção de inclusão escolar, é necessário abordar que os movimentos acerca de sua relevância cresceram desde os meados de séc. XIX, especificamente em 1960, abrangendo políticas internacionais e nacionais ao longo dos anos. (SANCHES, 2005). Essas políticas têm como princípios oportunizar a educação democrática para todos, em que seja considerado o acesso ao ensino público de qualidade e à cidadania como um direito de todos (OLIVEIRA, 2007).

A partir dos excertos das docentes D2, D4, D5, D6, D9, D12, D13, D14, observou-se que as mesmas analisaram o quão a inclusão escolar é importante e necessária, porém demonstraram clareza quando afirmaram que sua efetividade vai além de leis e decretos, mas que seria importante que funcionasse da forma como está prescrito nos documentos oficiais. Concorda-se com Rodrigues (2005), no tocante a reflexão sobre o que é estar incluído na escola em termos curriculares, psicológicos e sociais é muito mais do que a presença física, mas sim um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança. O jovem deve sentir que pertence à escola e a escola deve sentir que é responsável por ele. Neste sentido, para que isto ocorra é necessário o rompimento de barreiras atitudinais, que podem ocorrer nas instituições de ensino, conforme destacou a docente (D13):

Agora em relação a essa concepção, precisa assim, são casos isolados não é todo professor que aceita, ele não aceita, ele engole, mas ele não sabe trabalhar com aquela criança, pra ele é um fardo, é um peso e isso a gente sabe por que ouvi, mas eu respeito, fico na minha, agora na minha sala eu tenho que acolher a todos de forma igual, não aceito discriminação [...].

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) dispõe sobre as barreiras da inclusão, trazendo as barreiras atitudinais como um fator de impedimento aos processos de inclusão. Conforme Carvalho (2012), estas barreiras não são removidas com determinações superiores, precisam de reorganizações perceptivas e afetivo-emocionais, que interfiram nas predisposições de cada pessoa em relação às diferenças. Infere-se que o corpo docente destas UEBs precisa refletir sobre suas atitudes sociais, no intuito de superar os paradigmas e representações, que

permeiam seus imaginários, no sentido de avançar e perceber os alunos com DI como indivíduos dotados de competências e habilidades, que somente precisam ser estimulados e incluídos no processo de ensino-aprendizagem em suas escolas.

Em continuidade às análises da tabela 10, (42,86%) docentes D1, D3, D7, D8, D10 e D11) conceberam que a inclusão, ainda, não ocorria de fato como prevista em leis e resoluções, pois ainda existiam muitos desafios a serem vencidos como **suporte pedagógico da SEMED e melhoria na estrutura física das escolas ludovicenses**, conforme pode ser constatado nos seguintes relatos:

Acontece, porém se tivesse um professor auxiliar somente para se dedicar a eles, certamente esse atendimento seria mais efetivo. (D1).

O acesso tem, mas não sei se a permanência e o atendimento adequado eu acho que não tem, porque aqui na nossa escola a gente tem sorte de ter uma sala de recursos e a gente poder trabalhar conjuntamente e da coordenação da escola e da gestão da escola, ter esse olhar diferenciado para a inclusão, não só para a deficiência intelectual, nós temos intérpretes de libras, a gente consegue ter uma aproximação das meninas da sala de recursos que tem o entendimento melhor que o nosso [...]então a gente consegue isso na escola, agora na rede eu não vejo isso porque a SEMED que é o órgão que precisava dá esse aparato maior para os professores não consegue chegar em todas as escolas, então se tu perguntar para um outro professor de outra escola, ele vai dizer: “não sei nem quem é da educação especial da rede de São Luís, nunca vieram aqui”, não por culpa dele mas por que a demanda é muito grande pelo quantitativo de profissionais. (D7).

Acontece quando existe a raça do professor mesmo, quando ele quer realmente incluir o aluno, quando ele tenta da melhor maneira possível trabalhar aquele aluno, eu não sinto essa força da rede com relação a isso, o professor quando ele consegue trabalhar o aluno da melhor maneira possível, ele consegue incluir [...]. (D8).

Percebeu-se a partir dos relatos, o quanto a ausência do acompanhamento pedagógico pela equipe da SEMED interferi na inclusão dos alunos com deficiência. A SEMED (2018) possui um órgão específico para o acompanhamento de ações referentes à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Esse setor denomina-se Superintendência da Área da Educação Especial, composto por uma equipe multidisciplinar e uma equipe de acompanhamento pedagógico. No entanto, conforme os relatos das docentes, devido à extensão da rede pública municipal, o quantitativo de profissionais desta equipe não consegue alcançar todos os alunos e docentes da rede.

Infere-se a necessidade de a SEMED ampliar sua equipe de acompanhamento para que este apoio aos docentes de fato ocorra com mais frequência e efetividade. Assim, certamente as ações serão refletidas na atuação

docente direcionada a estes alunos, pois o Plano Municipal de Educação de São Luís (SÃO LUÍS, 2015) pressupõe assegurar o pleno desenvolvimento escolar do público alvo da educação especial garantindo acesso, permanência e qualidade do atendimento aos alunos nas escolas da Rede Pública Municipal e, também, prevê na estratégia 2.11 assegurar por meio de concurso público, de acordo com a necessidade, o ingresso nas escolas do Ensino Fundamental de assistentes sociais, bibliotecários, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas para o atendimento às especificidades dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino. Nessa categoria, ainda, destaca-se o relato da docente (D10), que discorreu sobre a estrutura física da escola em que atua:

Eu já falei, foi estabelecido que a aluno com deficiência tem o direito a estudar, a matrícula, etc., etc. e etc. No entanto, todo um aparato, toda uma estrutura que ele merece receber, isso não tá chegando na base, não tá chegando no chão da escola, acabei de falar, estou tirando do meu bolso, assim como eu todas as companheiras, inclusive as professoras da sala de recursos, destinam muito do seu bolso para honrar o compromisso com esses alunos, então fica difícil é até inaceitável exigirem de nós que a gente estabeleça uma educação de qualidade inclusiva se não se recebe as condições necessárias, fundamentais, nós estamos exatamente numa sala que o ar condicionado não funciona, onde tem 01 ventilador, minha sala de aula tem 02 ventiladores funcionando, essa escola que estamos aqui tá sofrendo a quarta reforma e não sai do primeiro degrau de reforma, continua chovendo nas paredes, continua alagando nas salas. Como vamos avançar na educação, como essa criança vai aprender estudando numa sala quente, num lugar abafado e mofento, como? Eu queria que alguém pudesse me esclarecer isso, como? (D10).

O docente é diariamente desafiado a corresponder às novas expectativas, que são, por vezes, projetadas sobre ele, independentemente da carência de recursos materiais, das limitações da renovação pedagógica, da escassez de material didático e difíceis condições nas estruturas prediais das instituições de ensino, que fazem parte do cotidiano escolar, sendo gerado por uma crise econômica e pelos cortes de orçamentos presentes em todas as unidades da federação. Essas mudanças sociais, muitas vezes, são determinantes para o aumento tensões sofridas pelos docentes (FACÍÓN *et al.*, 2008), conforme relatado por D10.

No entanto, existem leis que regulamentam o orçamento destes sistemas de ensino e que devem assegurar condições ideais para que ocorra qualidade no atendimento a todos os alunos. Os sistemas de ensino devem garantir às instituições escolares acessibilidade para todos os alunos, trabalhadores de educação e todos os profissionais da comunidade escolar, acessibilidade às

edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2015). No Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015), também, está previsto que na estratégia 2.2: adequação, até o 5º ano de vigência deste PME, a infraestrutura física de todas as escolas da rede pública municipal deve seguir as normas dos padrões de qualidade estabelecidos em lei. Ressalta-se que este plano já está no 6º ano de vigência, mas ainda não conseguiu cumprir esta estratégia.

Dando prosseguimento às análises e discussões deste estudo e com o objetivo de investigar como ocorria a prática docente, perguntou-se aos docentes desta pesquisa: Se você faz a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense como ocorre a sua prática docente? A Tabela 11 mostra as respectivas categorias elencadas nas falas das 14 docentes entrevistadas:

Tabela 11 - Forma de ocorrência da prática docente direcionada aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---|--|----|--------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 | Flexibilização de atividades pedagógicas | 13 | 92,86% |
| 14 | Diagnóstico do aluno | 1 | 7,14% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

A partir da tabela 11, depreendeu-se que treze (92,86%) docentes da pesquisa D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12 e D13 disseram fazer a inclusão educativa dos alunos com DI e descreveram que suas práticas docentes são organizadas por **flexibilização de atividades pedagógicas** direcionadas a este público. Tal categoria constata-se pelos seguintes relatos:

Geralmente os alunos com essas deficiências a gente tem que trabalhar eles de forma diferenciada, se eu tenho um conteúdo a ser trabalhado eu tenho que ter um olhar diferenciado pra essa criança, esse aluno, se de acordo com essa deficiência dele, eu tenho que trazer um jogo, de acordo com o conteúdo que eu estou trabalhando para que eu possa inserir ele. (D3).

Assim, quando a gente consegue visualizar que aquele aluno tem a deficiência e quais as habilidades ele precisa desenvolver a gente busca trazer atividades diferenciadas para que ele possa alcançar isso [...]. (D7).

Ao planejar minhas aulas eu direciono ações específicas para esses alunos, é o mínimo que temos que fazer, a partir do diagnóstico, sala por sala ai monta as atividades para essas crianças desenvolverem. (D12).

Os excertos demonstraram que as participantes realizavam suas práticas da forma como se espera, no que se refere aos referenciais de práticas inclusivas, quando o fazem nas seguintes perspectivas do diagnóstico, das análises, flexibilizações e ajustes para o atendimento às especificidades de cada realidade encontrada. Na pesquisa de Paixão (2018), encontraram-se semelhanças com os dados desta pesquisa, em que as participantes relataram que em suas práticas docentes consideravam, também, os alunos público-alvo da educação especial, demonstrando ações voltadas para análises, diagnóstico e reestruturação de ações quando essas davam certo.

No que se refere às flexibilizações do currículo e organização de atividades pedagógicas, a Resolução do CNE/CEB nº4/2010 (BRASIL, 2010) pressupõe no Capítulo I- § 2º deve-se garantir a concepção do currículo como experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, por meio das relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. Conforme Mendes (2008), nas práticas curriculares está contido o exercício característico da escola, no que se refere à organização e ao desenvolvimento do currículo, isto é, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, isto inclui atividades e tarefas propostas, avaliação prévia e o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno. Isto significa, também, que as ações serão implementadas, recontextualizadas e, quando necessário, flexibilizadas a partir dos condicionantes escolares.

Destaca-se o relato da docente (D11), “Através de um planejamento educacional individualizado (PEI), voltado para aquela deficiência e incluindo ele, também, nas atividades com os colegas e que se perceba parte daquela sala.” Nesse contexto, infere-se, com base em Vigotski (2010), que as atuações docentes devem considerar que o desenvolvimento sociocultural é um dos aspectos pertinentes ao processo de construção do conhecimento e, a partir dele, é possível compensar as dificuldades, pois conforme este autor, a aprendizagem é uma atividade conjunta em que as relações de colaboração entre os alunos devem ser uma constante na rotina escolar, conforme constatado no relato da docente (D11). Nesse sentido, pensar num planejamento educacional individualizado e, também,

incluir estes alunos em atividades com os colegas, favorece a superação de possíveis dificuldades deste público.

Em continuidade à tabela 11, a categoria de **diagnóstico do aluno** foi apontada por um (7,14%) docente (D14), em que ela condicionava sua prática docente inclusiva ao diagnóstico do aluno. Pode-se constatar tal aspecto, a partir da verbalização:

Como eu te falei, não sei se estou sendo redundante, quando eu costumo receber os alunos da educação especial a primeira coisa que eu tento sempre é um diagnóstico, porque a gente precisa saber o quê que o aluno tem, até para eu poder direcionar meu trabalho algumas vezes eu consigo retorno outras eu não consigo, outras vezes o aluno passa o ano inteiro sem nenhum diagnóstico. (D14).

Na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) no Capítulo III é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, através dos serviços do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário e dentre os serviços de saúde pública estão assegurados diagnósticos e intervenção precoce, que devem ser realizados por equipe multidisciplinar. Neste contexto, infere-se que os direitos das crianças com deficiência intelectual estão sendo negligenciados, pois pelo relato da docente (D14), há situações as quais as crianças permanecem sem o possível diagnóstico por cerca de um ano.

Concorda-se com Oliveira (2012), na consideração de que a deficiência intelectual não deve ser compreendida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Assim, ao citar esta condição de deficiência é importante perceber as relações entre as pessoas e o processo de mediação definido nos contextos cultural, histórico, social e nas relações estabelecidas na escola, pois considera-se este espaço como um centro gerador de interpretações, que impunham significados à diferença. Referindo-se ao relato da docente (D14), sabe-se da relevância do atendimento à saúde de todo e qualquer cidadão. No entanto, em relação ao diagnóstico médico de uma criança considera-se não ser um impeditivo de ações mais qualificadas direcionadas a esta.

Com o objetivo de averiguar se havia no planejamento didático direcionamento de ações para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, perguntou-se: No planejamento didático de suas aulas, você direciona ações para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino

fundamental em sua escola? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?

Tabela 12 - Ações direcionadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no planejamento didático nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---|--|----|-----|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 13, 14 | Atividades adaptadas e diferenciadas aos alunos com deficiência intelectual | 14 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Em relação ao direcionamento de ações para a inclusão dos alunos com DI no planejamento didático, todos os docentes (100%) disseram que realizavam atividades adaptadas e diferenciadas, conforme as falas a seguir:

Sim, nisso que eu já relatei... mas por exemplo, se eu quero fazer um trabalho pontual, porque têm algumas atividades, que eles necessitam que não é a mesma que os outros necessitam, né, então tem um dia na semana que eu trabalho com atividade diversificada... Eu digo hoje nós vamos fazer atividade diferenciada por nível, então eu dou para alguns alunos, atividades de acolhimento, atividades que eles conseguem fazer sozinhos, não demandem da minha atenção aí eu foco com aqueles que precisam. (D2).

Sim, Faço com atividades diferenciadas, sempre com a proposta de olhar para o conteúdo, o currículo, como que tá acontecendo, eu tendo integrar ele sempre dentro do currículo que é oferecido pela rede, que é oferecido dentro da escola, dos projetos que a escola elabora, eu tento fazer não o mínimo, porque o mínimo não é para ninguém, eu tento fazer o máximo que eu posso, para pegar esse aluno e incluir ele nesse projeto. (D5).

Faço o diagnóstico da criança e observo o que ela sabe e o que ela não sabe sobre determinados assuntos e tento adaptar, se estou trabalhando um conteúdo sobre metamorfose, então claro que ele não vai entender, então tenho que adaptar pra esse aluno fazer com ele compreenda. (D11).

Meu planejamento é quinzenal, têm dois momentos, as atividades elas são feitas quando eu vou trabalhar as crianças com DI estão lá inclusas, então eu faço planejamento, eu já sei que tem uma criança que tem uma deficiência então por exemplo, se eu for fazer um joguinho educativo, todos vão fazer o mesmo jogo educativo e eu vou observar se aquela criança é capaz e até onde ela é capaz de fazer o mesmo jogo. (D12).

As docentes desta pesquisa, apontaram que organizavam ações diferenciadas aos alunos com DI, levando em consideração o nível de desenvolvimento do aluno e os conhecimentos dele sobre o conteúdo abordado. A docente (D1) relatou que organizava suas ações em momentos, nos quais os alunos com DI realizavam atividades comuns a todos e que pelo menos um dia na semana desenvolvia com estes alunos atividades mais pontuais, a partir do perfil de cada

aluno. A docente (D5) ajustava suas ações pedagógicas com atenção ao currículo escolar e aos projetos educativos, bem como disse estimular os alunos com DI, a partir de suas máximas potencialidades. A docente (D11) verbalizou que as ações direcionadas à inclusão dos alunos com DI, iniciavam a partir de uma avaliação diagnóstica, observações acerca dos níveis de conhecimento relativos aos conteúdos desenvolvidos em sala e as necessárias adaptações curriculares. A docente (D12) relatou a organização do planejamento, de forma a garantir atividades que todos os alunos realizam juntos e a possibilidade de ajustes ou adaptações delas, a partir das respostas educativas dos alunos com DI.

Compreendeu-se que no processo de inclusão de alunos com DI, as intervenções devem ser pensadas, organizadas e estruturadas, a partir do perfil do aluno. Segundo Vigotski (2010), as crianças com deficiência intelectual são capazes de aprender, embora tenham ritmos diversificados e que os procedimentos educativos direcionados a estes sujeitos devem ser personalizados, em função de cada caso particular, por meio da compensação e da adaptação. Para Coimbra *et al.* (2017), o estudo dinâmico de uma criança com deficiência não pode se limitar a determinar o nível de dificuldades, mas deve-se incluir as considerações dos processos compensatórios e substitutivos de tais dificuldades.

Para o alcance dos objetivos docentes em relação às ações direcionadas a incluir os alunos com DI, infere-se que os docentes devem ter características de um pesquisador, estudioso e que não seja somente um transmissor de conhecimentos, mas que tenha compreensão acerca da realidade biopsicossocial de inserção de seu aluno e a partir disto organizar o seu roteiro de ações pedagógicas, assumindo uma postura flexível na construção do planejamento didático. Conforme Carvalho (2019), a flexibilidade é um fator, que favorece a remoção de barreiras da aprendizagem, em que se traduz pela capacidade docente de modificar planos e atividades, na medida em que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas. Segundo Mendes (2008), o docente deve refletir sobre o conjunto de ações, que implementam o currículo, tendo em vista que essas práticas curriculares são coletivas, históricas e culturais.

A questão “Se você faz a inclusão escolar, quais são as ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola?” Resultou a organização Tabela 13, composta por 1 categoria de análise:

Tabela 13 - Ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---|--|----|-----|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 13, 14 | Planejamento de atividades adaptadas e diferenciadas e produção de materiais específicos | 14 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Percebeu-se que 100% das docentes direcionavam ações nos seus planejamentos didáticos, a partir de atividades adaptadas e diferenciadas aos alunos com DI, conforme constatado nas seguintes verbalizações:

Produzo material específico que não é o livro didático, produzo uma apostila pra eles. (D1).

Sim, planejo as atividades diferenciadas. (D2).

Faço as atividades diferenciadas, coloco no planejamento, chamo os pais, eu explico aos pais como eles vão trabalhar com eles, o lápis, tem uns que tem dificuldade de trabalhar com eles, tem uns que tem dificuldade em pegar o lápis [...]. (D4).

Trago atividades em folha, pintura, utilizo tintas, uso lixa, materiais didáticos diferenciados, dentro daquele contexto de atividade que eu estou propondo para os outros alunos. (D8).

Tem um campo na rotina, eu coloco lá: Atividades para alunos da sala com deficiência, eu preciso especificar, isso não é que estou excluindo ninguém, pelo contrário, em baixo nesse canto eu já coloco o que vou fazer com eles. (D10).

Eu faço tipo um planejamento bimestral, porque não dá para você fazer todo dia um, você adapta ali pra ele, dentro dos conteúdos previstos. (D11).

Atividades direcionadas e diferenciadas a eles dependendo do nível que eles estão. (D13).

Conforme as verbalizações das docentes, há ajustes de ações no planejamento didático, que circundam sobre a organizações de atividades, levando em consideração o nível de desenvolvimento do aluno e a realização de adaptações curriculares possíveis. Segundo a docente (D1) as adaptações das ações nos planejamentos didáticos ocorriam somente na substituição do livro didático por uma apostila de sua própria autoria. No entanto, não houve especificações acerca da adaptabilidade deste material. A docente (D2) somente verbalizou a utilização de material diferenciado, porém observou-se que foi bem genérica em seus posicionamentos, de forma a não relatar efetivamente o que fazia. Ressalta-se que planejar somente atividades diferenciadas aos alunos, não sinalizou ações inclusivas

em sua efetividade, pois conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010), no Capítulo I § 3º, o desenvolvimento e aprendizagem do aluno devem ser construídos em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dele, de forma aberta e contextualizada. Incluem-se nestes aspectos, não somente os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros também, de formas flexível e variável, consonante também a cada projeto escolar.

A docente (D4) falou sobre relevância da relação de parceria estabelecida com as famílias dos alunos para efetivação das ações pensadas no planejamento educativo. A docente (D8) expôs a lista de materiais utilizados nas atividades diferenciadas aos alunos, sinalizando fazer ajustes no currículo trabalhado em sala, porém com poucas especificações dos ajustes. A partir destes relatos, considera-se que as ações docentes direcionadas aos alunos ocorriam somente a partir de atividades diferenciadas e adaptadas. Observou-se a ausência de um plano de atendimento educacional especializado nas ações descritas para o planejamento, embora nas falas as docentes direcionaram algumas ações. Somente a D10 reservava um espaço no documento para especificação de atividades. No Art. 28 da LBI (BRASIL, 2015), se estabelece a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes, que maximizem os desenvolvimentos acadêmico e social dos alunos. Assim, prevê o planejamento de estudo de caso e o plano de atendimento educacional especializado, em que sejam pensadas e organizadas ações juntamente aos recursos e serviços de acessibilidade e, também, com a possibilidade de disposição e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. Infere-se a relevância da construção de um plano de atendimento educacional especializado direcionado aos alunos com DI, como forma de melhorar as definições de métodos, atividades e recursos a serem utilizados para o fortalecimento dos processos de ensino aprendizagem desse público.

A docente (D11) relatou fazer planejamentos bimestrais, sinalizando dificuldades na elaboração em menor tempo do documento, destacando de forma bem genérica ações no planejamento direcionadas aos alunos com DI. Entende-se a relevância do processo de construção do planejamento pedagógico em ser um ato contínuo, exigindo constantes reflexões acerca das adaptações curriculares a serem organizadas em cada momento das atividades pedagógicas. Conforme Oliveira e Machado (2007), a organização de um currículo para a educação inclusiva

demanda, quando necessário, eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade. Requer, também, priorizar certos conteúdos, de acordo com o processo de aprendizagem de cada aluno, assim como fazer ajustes ao tempo previsto para atingir os objetivos propostos.

As docentes não abordaram os procedimentos metodológicos em sala de aula. Observou-se que as ações somente estavam dispostas em atividades diferenciadas, material de apoio como a apostila didática e alguns recursos pedagógicos. Segundo Bueno (2008), é necessário observar as diferenças no processo de ensino-aprendizagem e como estas são enfrentadas por todos. Ressaltou, ainda, a importância das escolhas curriculares e do acesso ao currículo comum, escolhas de tarefas e materiais, que serão utilizados em sala, assim como o tempo destinado às ações educativas. Compreende-se que para a ocorrência de ações no planejamento com maior eficácia, faz-se necessária uma avaliação das condições individuais de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem dos alunos, escolhas de métodos de ensino que considerem o perfil dos alunos e, ainda, que estimule os processos de interação dos alunos e que contenha objetivos educativos e intencionalidades claros para a superação de possíveis dificuldades instaladas.

Com o objetivo de investigar quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, perguntou-se: Se você faz a inclusão escolar, quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola?

Tabela 14 - Práticas docentes desenvolvidas aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|-------------------------------|---------------------------------|---|-----|
| D2, D5, D6, D9, D10, D13, D14 | Práticas pedagógicas inclusivas | 7 | 50% |
| D1, D3, D4, D7, D8, D11, D12 | Adaptações curriculares | 7 | 50% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Conforme seus relatos, observa-se que sete (50%) docentes D2, D5, D6, D9, D10, D13 e D14 desenvolviam práticas pedagógicas inclusivas com os alunos com DI no ambiente escolar, conforme suas verbalizações:

Monitoria, atividade direcionada concreta, atividade direcionada no quadro, livro do ano anterior, no caso porque ela ainda não estava no nível no caso acadêmico para acompanhar o período e fora isso tudo, tudo eu sempre peço pesquisas para eles, porque a pesquisa o pai e mãe ou quem acompanha ele tem mais uma chance de estar conversando com ele. (D6).

Práticas que incluem a todos eles. Eu começo com a aula explicativa normal para todos, aí geralmente faço uma atividade geral xerocopiada para não perder tempo escrevendo, porque tem aluno que escreve rápido, aluno que escreve mais lento, então para não perder tempo já faço a atividade, leio pausadamente, eu explico questão por questão, então para esse grupo eles tem atividade, aí eu faço com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, que ficam mais perto de mim, mais próximo porque eu estou acompanhando bem aqui pertinho de mim, sempre assim. A minha rotina é assim, a minha prática é assim, primeiro eu falo de uma forma geral aí eu explico para todos. (D13).

Práticas pedagógicas que possam incluir a todos. Os alunos que eu já recebi não estão no nível da turma e nem próximo, então nem sempre consigo adaptar nesses casos eu trago um livro com imagens e tento ajustar com o conteúdo que estou trabalhando, as vezes dá certo, as vezes não, porque nem sempre eu consigo material, as vezes trago livros com imagens, as vezes trago livros com desenhos, pra criança ou pintar ou com lápis ou contornar, ou com giz de cera, ou com tinta, algumas coisas assim. (D14).

Ressalta-se que em nosso estudo, concebe-se a prática pedagógica como uma prática social organizada para atender as expectativas educacionais de determinados grupos sociais, bem como se entende que a prática pedagógica e a prática docente se entrelaçam quanto à concepção. A prática está sendo compreendida como o trabalho docente que se concretiza cotidianamente, com ações de intencionalidades, através do ensino, com o foco nas aprendizagens mobilizadas no espaço escolar (FRANCO, 2012; PIMENTA, 2012).

Conforme os relatos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes com vistas a incluir o aluno com DI, apresentam as características de ações didáticas, previstas nos planos de aula, que direcionam atividades, respeitando as especificidades de cada aluno. Segundo os relatos, as práticas pedagógicas consideravam o diagnóstico e a análise do contexto em que o aluno estava inserido sempre com a possibilidade do ajustamento do conteúdo. Nota-se que na categoria planejamento de atividades adaptadas e diferenciadas, na tabela 13, as docentes ao relatarem suas ações no planejamento, não detalharam metodologias específicas direcionadas aos alunos com DI. No entanto, nesta categoria sinalizaram adoções de métodos de ensino específicos a eles.

Destaca-se a verbalização da docente (D6), na qual ressaltou a utilização de diversas estratégias educativas para auxiliar sua prática docente direcionada aos

alunos com DI, como a monitoria escolar, em que alunos auxiliam outros alunos na situação de ensino-aprendizagem, estreitamento das relações dos familiares dos alunos com DI e ajustes no material didático pedagógico utilizado. Constatou-se que a docente utiliza vários fatores para desenvolver uma prática pedagógica com maior possibilidade de inclusão deste aluno.

Ressalta-se o relato da docente (D13), no qual especificou seus procedimentos metodológicos, incluindo ações que consideram o tempo de resposta de cada aluno na execução de atividades propostas, diferentes estratégias adotadas, a partir do perfil de sua turma, assim como o cuidado relativo ao acompanhamento mais próximo aos alunos com DI, demonstrando assim práticas pedagógicas, que não oferecem dúvidas acerca de suas intencionalidades educativas.

A docente (D14) afirmou desenvolver sua prática com projeções de incluir a todos os alunos, trazendo materiais pedagógicos e adaptando os conteúdos, embora relatou que nem sempre consegue fazê-lo e faz o destaque que os alunos com DI não estão no nível correspondente a turma e nem próximo a ela. Percebeu-se em seu relato, que as práticas pedagógicas desenvolvidas para esses alunos se caracterizam com pouco nível de dificuldade. Neste sentido, infere-se que há situações claras de déficit de aprendizagem, que precisam ser levantadas e se possível dirimidas, pois entende-se que os alunos com DI, apresentam muitas possibilidades de avanços cognitivos quando estimulados e mobilizados no ambiente escolar. Os alunos com DI devem ser colocados em situações desafiadoras para que aprendam a viver os desequilíbrios emocional e cognitivo. Segundo Figueiredo (2011), é irrelevante resguardar estes alunos na intenção de poupá-los, ao contrário, com prudência faz-se necessária a promoção de situações conflitantes cognitivamente para que seja possível o desenvolvimento e aprendizagem. Em relação ao ajuste de conteúdo, empreende-se que isto não significa o esvaziamento ou o empobrecimento do mesmo, mas sim uma ressignificação a ele, de forma que seja acessível ao aluno com DI.

Compreende-se que na prática pedagógica inclusiva há uma série de situações complexas e, por vezes, conflitantes em que o docente vai-se construindo e reconstruindo na busca de respostas a situações, que precisam ser superadas. Na pesquisa de Paixão (2018), os seis docentes que participaram do seu estudo apresentaram relatos aproximados aos das docentes da categoria práticas

pedagógicas inclusivas, onde caracterizaram a prática pedagógica inclusiva como um movimento de análise, diagnóstico, reestruturação do que não dá certo com ampliações de ações, de modo a alcançar todos os alunos.

Em continuidade a segunda categoria da Tabela 14, sete (50%) docentes D1, D2, D3, D4, D7, D8 e D11 afirmaram que faziam **adaptações curriculares** em suas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com DI, de acordo com os excertos a seguir:

Faço as adaptações conforme as aulas, por exemplo: Assim, eu ia trabalhar a oficina de matemática com os outros alunos, eu trabalhava também com eles, só que a oficina deles era diferente, eles iam mais era para a parte de números, só para os conhecimentos básicos, para eles terem o entendimento. (D1).

Faço as adaptações curriculares, por exemplo, vou trabalhar um conto, nesse conto, quais são os elementos que estão nesse conto, então se busca elementos, eu trago os elementos, pra quê ele pegue, identifique naquele texto que estão contidos aqueles elementos, e os outros alunos já vão fazer algo direcionados aqueles alunos. (D4).

Quando requisitadas a falar sobre as práticas pedagógicas direcionadas a este público, as docentes demonstraram a necessidade da realização de adaptações curriculares para efetividade dessas práticas. Conforme o relato da docente (D1), as metodologias de ensino são vivenciadas por todos os alunos, sendo organizadas as adaptações curriculares a partir dos componentes curriculares, conteúdos e conhecimentos prévios dos alunos. Para Rodrigues (2014), o currículo é um dos aspectos centrais a ser considerado para realizar alterações nas escolas, que buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Segundo este autor, as instituições escolares ainda apresentam dificuldades de certa forma em alterá-lo, tendo em vista que os conteúdos, elencos das disciplinas, o tempo semanal e os processos de avaliação são muitos mais estáveis.

A docente (D4) verbalizou fazer as adaptações curriculares, baseando-se no componente curricular e no nível de desenvolvimento dos alunos, direcionando atividades diferenciadas a eles. Neste contexto, é relevante que o currículo seja analisado como determinante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo em vista que este é focado nela. Voltado para este aspecto, o currículo deve possibilitar novas descobertas, estimular e acreditar nas capacidades de todos os alunos. O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e não ao

contrário, as escolas devem prover oportunidades curriculares apropriadas à criança (NAÇÕES UNIDAS,1994).

Para Uhmman (2014), as adaptações curriculares são as modificações necessárias para dar respostas às necessidades de cada aluno, devendo-se afastar currículos fechados e sem acessibilidade aos alunos com deficiência. Foi, também, apontado em sua investigação dados sobre adaptações curriculares, semelhantes aos dados deste estudo, em que os participantes da pesquisa de Uhmman (2014) relataram experiências de adaptações curriculares e o quão importantes e necessárias são aos alunos com deficiência. E ainda, que se estas não fossem executadas, a inclusão dos referidos alunos seria um fracasso ou correria o risco de ser inviabilizada.

Ressalta-se o relato da docente (D12), acerca das adaptações curriculares organizadas em sua prática pedagógica:

Práticas sempre fazendo as adaptações curriculares que possam incluir a todos, por exemplo se é uma criança do primeiro ano, ela só sabe pular, então eu vou estimular a correr e pular, então vou estimular a andar, a ter noção de tempo e espaço, saber o que é lateralidade, então você tem que saber que a criança tem os níveis de desenvolvimento que é seu, que é inato, todo mundo, você tem que se desenvolver psicologicamente, motoramente, socialmente, cognitivamente e você tem que interferir nesses aspectos total e com a educação dos anos iniciais isso é fundamental , quer dizer a parte mais importante, tentar interferir constantemente nesses aspectos todos para que a criança se desenvolva de forma, da melhor forma possível. (D12).

Observou-se no relato de D12, uma prática docente com intenções de ajustamento do currículo, a partir de adaptações curriculares, com vistas a atender as necessidades e peculiaridades dos alunos e incluir a todos. Neste propósito, observa-se o conjunto de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2014) necessários à efetivação de práticas docentes capazes de alcançar a todos, estando em consonância com a categoria adaptações curriculares apontadas por D1, D3, D4, D7, D8, D11 e D12.

Dando prosseguimento, perguntou-se aos docentes: Ao planejar suas aulas, você direciona atividades pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz? Sendo os resultados agrupados em 01 categoria, conforme a Tabela 15:

Tabela 15 - Direcionamento de atividades pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---|---|----|------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 | Atividades diferenciadas e adaptadas conforme o nível de desenvolvimento do aluno | 14 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Em relação ao direcionamento de atividades pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, todas (100%) docentes disseram direcionar atividades diferenciadas e adaptadas aos alunos, conforme as falas a seguir:

Atividades conforme o conteúdo a ser trabalhado e respeitando as diferenças de cada aluno. Então direciono atividades diferenciadas para esses alunos. (D1).

Sim, as atividades são diferenciadas, eu tenho que trabalhar aquele assunto, então eu já vou ter que planejar uma atividade diferenciada, mas naquele assunto, eu não faço uma atividade aleatória, eu não posso fazer. (D5).

Utilizo o livro didático do ano anterior que o aluno está, adaptando, relacionando os mesmos conteúdos, porém respeitando o nível de aprendizagem da criança. (D6).

Por exemplo, uma atividade do livro, uma atividade de copiar, atividade na folha que eu faço com a turma, o aluno que tem deficiência eu vou trabalhar de forma diferenciada no sentido, é utilizando gravuras, utilizando um quebra cabeça, ou um tipo de brincadeira de jogos que possa se adequar ao conteúdo, porque é impossível ele acompanhar uma atividade regular da turma. (D8).

Sim, faço planejamento específico para eles, mas respeitando o currículo. A minha rotina é assim, a minha prática é assim, primeiro eu falo de uma forma geral aí eu explico para todos, faço demonstrações, brinco, aí eu explico a atividade diferenciada, leio questão por questão, qualquer dúvida eles tem livre acesso a pergunta ou vim a mim, então o trabalho que eu tenho de colocar os meus alunos na rotina é um mês [...]. (D13).

Analisando a fala da docente (D5), esta enfatizou a natureza das atividades diferenciadas, relatando a importância de preservar o mesmo o conteúdo (assunto trabalhado) para toda turma. A docente (D13) afirmou que há um planejamento específico para os alunos com deficiência intelectual, muito embora tenha citado que o momento da explicação do conteúdo, seja feito para todos os alunos simultaneamente e que somente difere na aplicação da atividade pedagógica, fazendo a orientação e acompanhamento individual ao aluno com deficiência intelectual. A docente (D8) demonstrou com mais riqueza de detalhes as atividades direcionadas e diferenciadas a estes alunos, em que afirmou adequar os

conteúdos trabalhados, a partir de uma diversidade de recursos didáticos pedagógicos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) preveem e proveem acerca da organização das classes comuns para o pleno atendimento das necessidades educacionais dos alunos, destacando as flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o sentido prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegura aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para o atendimento as suas especificidades.

Percebe-se que as atividades planejadas a esses alunos são diferenciadas, muitas vezes com utilização de recursos pedagógicos ou materiais didáticos distintos dos demais alunos. No entanto, observou-se que as docentes não relataram modificações nos objetivos curriculares e na metodologia didática direcionadas a este público. Nessa perspectiva, entende-se que a atuação pedagógica, com vista à transformação dos processos de exclusão, deve vislumbrar possibilidades nas projeções dos objetivos propostos, assim como nos ajustes das estratégias de ensino, em que se considere os perfis da turma e do aluno com deficiência intelectual.

Em seguida, solicitou-se que as docentes dos anos iniciais do ensino público ludovicense relatassem sobre a presença de adaptações curriculares nos planejamentos de suas aulas. Assim, perguntou-se: Ao planejar suas aulas, você faz adaptações curriculares direcionadas a estes alunos? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz? Constando na Tabela 16, as respostas organizadas em 2 categorias.

Tabela 16 - Existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionadas aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---------------------------------------|---|----|--------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14 | Ocorrência de adaptações curriculares nos planejamentos das aulas | 12 | 85,72% |
| 12, 13 | Critérios para realização das adaptações curriculares | 2 | 14,28% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Sobre a existência de adaptações curriculares nos planejamentos das aulas onze (85,72%) docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11 e D14 mencionaram a ocorrência destas, com vistas a promover acessibilidade curricular aos alunos com deficiência intelectual, de acordo com alguns excertos:

Organizando o material, a partir dos conteúdos que vou trabalhar, pra que não fique muito diferente do que a gente trabalha com os outros alunos. Eu faço um plano geral, para todos, eu vou adaptando de acordo com o assunto, por exemplo como a gente já deu dos numerais, aí eu sei que é esse assunto que eu vou trabalhar com as crianças e aí com eles que são da inclusão é o mesmo assunto e aí eu vou buscando as adaptações. (D1).

Eu faço as adaptações curriculares, eu tenho que olhar para o currículo, se eu não olhar para o currículo, eu não saio do lugar, utilizo o mesmo conteúdo só que a forma diferenciada para trabalhar com ele. (D5).

Faço as adaptações dependendo as áreas de conhecimento, é como eu te disse, por exemplo história, arte e religião, ele acompanha tranquilo, ele não vai escrever, se eu pedir para ele redigir um texto sobre a temática que eu acabei de abordar ele não vai escrever, porque ele não é alfabetizado. Então português e matemática eu preciso trabalhar, português reconhecimento de letras, (alfabetização), matemática (adição, subtração), dentro das capacidades que ele precisa desenvolver. (D7).

Em relação a oralidade na aula, eles participam, eu faço a aula expositiva, quando se trata de realizar a atividade que é possível eles realizarem como os demais eles fazem, e o que não é possível realizar, por exemplo tenho alunos que não conseguem tirar do quadro, mas ele pode fazer, eu vou xerocar a atividade, adequar e ele vai fazer, dou o mesmo assunto que eu estou dando em sala de aula, estou trabalhando ciências, meio ambiente, a fala que eu faço é para todos, ele interage da maneira dele, ele interage, na hora de executar, por exemplo vou aplicar uma atividade escrita e que ele tem determinada deficiência, não consegue fazer como os outros, mas ele vai fazer, pintar, colar, ligar, recortar, mas ele faz, ele participa dessa atividade. (D10).

Sim, faço em todos os conteúdos, dou uma aula expositiva para todos, sempre normal, porque você não pode nesse momento direcionar só para ele, fala para todos e depois você senta com a criança e vai mediando com ela as atividades diferenciadas que você traz pra ela, por exemplo, um texto eu leio para todos, por exemplo vou trabalhar Arte, um desenho, eu respeito essa diversidade dos alunos. (D11).

Ao examinar os excertos, pode-se ter uma noção de como são pensadas e organizadas as adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. Destaca-se que os alunos participavam das mesmas aulas que os outros alunos, embora houvesse o reconhecimento nos relatos da defasagem em relação às aprendizagens definidas para o ano cursado. Conforme o relato da docente (D7), existia a intenção das docentes em ajustes dos conteúdos, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, através das adaptações curriculares. Foi enfatizada pela docente (D10), a preocupação de promover a acessibilidade curricular para que os alunos com DI

conseguissem atingir os objetivos propostos, participando ativamente das atividades pretendidas e de fato houvesse aprendizagem. A docente D11 mencionou a relevância dos processos de mediação realizados por ela, a partir de atividades diferenciadas, que consideravam o nível de desenvolvimento do aluno.

Compreendeu-se o papel de relevância das adaptações curriculares na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público. Neste aspecto, entende-se que ocorre a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular nos planejamentos das aulas, conforme as verbalizações apontadas na categoria ocorrência de adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. As modificações de pequeno porte adotadas pelas docentes tiveram como propósito adaptações curriculares na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, nas organizações das atividades, algumas vezes de forma plena, outras parcialmente.

Afirma-se que as docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11 e D14 refletiram sobre o caráter flexível do currículo, no sentido de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, com o objetivo de dar respostas a ele, isto não significava empobrecimento do currículo e que isto não afetava o ensino básico do currículo oficial. (SACRISTÁN, 2000; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; MENDES, 2008). Nesse sentido, a Lei nº 9393/96 (BRASIL, 1996) prevê a concordância sobre os conteúdos mínimos, em que há o posicionamento acerca dos deveres da União nos estabelecimentos de competências e diretrizes em comunhão com os entes federados para todos os níveis da educação básica, na perspectiva do encaminhamento de um currículo e conteúdos mínimos, que visem garantir uma formação básica comum.

Dando continuidade à tabela 16, a segunda categoria, **critérios para realização das adaptações curriculares**, foi sinalizada por dois (14,28%) docentes D12 e D13, conforme pode-se constatar nas suas verbalizações:

Quando a gente trabalha com a educação dos anos iniciais, não tem pra onde correr, parece que temos que ter um protocolo pronto, apesar de eu não acreditar nisso, mas você tem que usá-lo, então sempre uso critérios para fazer essas adaptações curriculares. (D12).

Sim, a partir do nível dos alunos elaboro as atividades, fazendo as adaptações. Eu percebo que os alunos avançam quando faço as

adaptações curriculares, no início quando entrei na rede eu senti muita dificuldade, eu ficava angustiada, porque eu queria trabalhar de forma igual com todos, aí não via resultados e aquilo me preocupava, então pensei tenho que trabalhar de outra forma, aí que colocando em prática aquilo que eu tinha aprendido, tem que realmente fazer, ser diferenciado então eu comecei a perceber a evolução das crianças e muito. (D13).

Conforme os relatos de D12 e D13, nos planejamentos das aulas havia sempre a garantia de espaços destinados às adaptações curriculares direcionadas aos alunos com DI. A docente (D12) afirmou que utiliza um protocolo pronto para o trabalho educativo, embora não acreditasse neste protocolo. Acrescentou utilizar critérios para realizar as adaptações, mas não fez maiores especificações sobre os protocolos pré-estabelecidos e nem sobre os referidos critérios. Compreende-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares. Nesta perspectiva de refletir sobre o currículo para a escola inclusiva, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,1997) pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, tendo como a égide o avanço acadêmico deste aluno na escola regular. Neste documento, apresentam-se as adaptações curriculares, que apontam para a necessidade de adequar os objetivos e critérios de avaliação, como forma de atendimento à diversidade nos planos dos alunos em uma sala de aula (BRASIL, 1997).

A docente D13 relatou os avanços significativos dos alunos, quando em seu planejamento fazia as adaptações curriculares de forma individualizada, utilizando como critério o nível de desenvolvimento de cada aluno. Segundo Carvalho (2012), se faz necessário o reconhecimento das características e necessidades dos aprendizes, mas também é importante que os docentes sejam mobilizados a acreditarem nas possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do alunado. A partir desse reconhecimento, organizam-se as necessárias flexibilizações dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de forma a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades na construção de conhecimentos.

Na sequência, perguntou-se: Se você faz a inclusão escolar quais atividades pedagógicas e adaptações curriculares são utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

Tabela 17 - Atividades pedagógicas e adaptações curriculares utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência intelectual

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---------------------------------------|--|----|--------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 | Atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas as estratégias de ensino e ao conteúdo | 12 | 85,68% |
| 10 | Dificuldade em realizar adaptações curriculares | 1 | 7,14% |
| 11 | Mediação docente individualizada | 1 | 7,14% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Quando perguntadas sobre quais atividades pedagógicas e adaptações curriculares as docentes utilizavam para a inclusão dos alunos com deficiência, doze (85,68%) delas D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D12, D13 e D14 utilizavam **atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas às estratégias de ensino e ao conteúdo**, conforme as falas a seguir:

Atividades diferenciadas a partir do conteúdo para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Dou a aula expositiva para todos, mas na hora de direcionar as atividades eu faço diferente. Por exemplo, vou dá aula de fração, eles estão ali ouvindo, só que depois o que eles vão fazer é recortar, por exemplo, eu pego uma maçã, aí eu digo, olha, lembram como a gente dividiu o chocolate, sempre dava o exemplo do chocolate, dividiu o chocolate para três, eu quero que vocês dividam a maçã assim, quem vai comer que pedaço, então assim para eles era uma atividade de fração, mas uma atividade diferenciada. (D1).

Vou em todos os grupos de trabalho e vou fazendo os ajustes conforme a necessidade do grupo, (e em relação aos com DI), ele faz a garatuja dele e depois eu faço a pergunta pra ele me dá a resposta correta, (não há um momento em específico somente com os alunos com DI). Faço atividades com todos, pois trabalho com rotina de atividade permanente, atividade sequenciada, por exemplo o trabalhos com nomes, acontece desde a acolhida, crachás com nomes, bingos, etc. [...]. (D2).

Faço atividades adaptadas, é o mesmo assunto, sendo adaptadas, enquanto o outro já escreve, eu já busco o banco de dados pra eles (banco de palavras), busco estar fazendo ligações, mas dentro do mesmo assunto. (D4).

No momento da construção do planejamento, aí já vou pensando nos recursos que eu vou utilizar, vejo coisas que eu posso trabalhar com a educação especial, paradidáticos, praticamente todos eu utilizo, para poder incluir de alguma forma, então assim se eu trabalho uma atividade de matemática, eu trabalho de alguma forma com os alunos e vejo que aquele, até vejo se ele está compreendendo, se ele não tá conseguindo acompanhar, eu vou além, pego um material mais lúdico, ou uma atividade mais prática para tentar passar aquilo que eu estou trabalhando. (D8).

Analisando a fala da docente (D1), observou-se a referência da organização da atividade pedagógica diferenciada para que fosse possível a

inclusão do aluno com DI. A docente relatou as diversas formas de adaptar o conteúdo para favorecer sua acessibilidade. Segundo Paixão (2018), o currículo exerce o papel de guia nas orientações às ações docentes nos diversos níveis de ensino, orientando o que, quando, como ensinar e avaliar, com a premência de ser construído conjuntamente ao projeto político pedagógico da escola. Neste pressuposto, pode-se estabelecer a vinculação entre a aprendizagem e o currículo escolar, pois a forma como está organizado, corresponde à estruturação do trabalho docente.

A partir do relato da docente D2, percebeu-se que esta propiciava os ajustes das atividades e suas respectivas adaptações com vistas a desenvolver as competências dos alunos, tendo como referência para organizá-las, o nível de conhecimento do aluno acerca do conteúdo proposto para aquela aula e uma rotina de gestão de classe bem definida. Fator que, conforme Gauthier (1998), revela-se como elemento variável, que mais determina esta aprendizagem. Para ele a rotinização de atividades, torna os procedimentos mais compreensíveis e permite que as relações entre docentes e alunos ocorram mais harmonicamente.

A docente D4, também, retratou a preocupação no planejamento de atividades pedagógicas diferenciadas e diversificadas, mas sempre preservando o currículo comum desenvolvido na sala por todos. Exemplificou as estratégias viáveis, na perspectiva de atender as diferenças individuais encontradas na sua sala de aula. Sobre as atividades pedagógicas e as adaptações curriculares, observou-se, a partir dos relatos das docentes da categoria **atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas às estratégias de ensino e ao conteúdo** organizadas sobre a orientação do currículo escolar, com a perspectiva de torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos. Isto não significa a construção de um novo currículo, mas um currículo dinâmico e capaz de ser ampliado para que atenda a todos os alunos. (BRASIL,2003)

A segunda categoria apontada por uma (7,14%), a docente D10 tratou da **dificuldade em realizar adaptações curriculares** embora houvesse tentativa de realizá-las, “Como falei, tento realizar a partir do conteúdo a ser desenvolvido, mas é muito difícil fazer esse trabalho de adaptação curricular.” Mesmo tendo relatado, as dificuldades de realização de atividades pedagógicas e adaptações curriculares em direção aos alunos com deficiência intelectual, na questão anterior, ela afirmou realizar adaptações curriculares nos planejamentos didáticos.

A terceira categoria respondida por uma (7,14%) docente D11 discorreu sobre os processos de **mediação docente individualizada** na realização das atividades pedagógicas:

Sim, faço em todos os conteúdos, dou uma aula expositiva para todos, sempre normal, porque você não pode nesse momento direcionar só para ele, falo para todos e depois você senta com a criança e vai mediando com ela as atividades diferenciadas que você traz pra ela, por exemplo, um texto eu leio para todos, por exemplo vou trabalhar arte, um desenho, eu respeito essa diversidade dos alunos.

Analisando este relato, a docente afirmou que utilizava em princípio a metodologia de ensino de forma semelhante a todos. Mas, no segundo momento ocorria o processo de mediação docente, de forma individualizada ao aluno. Em relação aos processos de mediação docente, Vigotski (2007) enfatiza o trabalho docente no estímulo de situações de aprendizagens e que o docente exerce um papel significativo de interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

Na sequência realizou-se o seguinte questionamento: Se você faz a inclusão escolar, quais são os critérios utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos?

Tabela 18 - Critérios para a organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|---|--|----|--------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 | Avaliações dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e o currículo escolar | 13 | 92,86% |
| 10 | Base Nacional Curricular Comum | 1 | 7,14% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Percebeu-se que treze (92,86%) docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D13 e D14 utilizavam como critérios para organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares, **as avaliações dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e o currículo escolar**. Tais afirmações são constatadas nas verbalizações:

Logo no início do ano a gente já faz esse diagnóstico inicial, já sei mais ou menos o que eu posso trazer, o que eles vão conseguir me dá uma resposta [...]Avaliações formais são diferenciadas, todas as atividades, tudo diferenciado, dentro do conteúdo que a gente trabalha, mas diferenciada,

sempre tem as questões assim, eu sempre pego questões, nunca do quinto ano pra eles, eu pego do terceiro, na maioria das vezes as atividades que eu organizo é do terceiro ano, com o mesmo conteúdo só que com um nível um pouquinho mais baixo para a compreensão deles. (D1).

Selecionar o material, seleciono o material de acordo com o conteúdo, e com a disciplina a ser trabalhada, seleciona...e eu tento fazer o planejamento em cima do conteúdo, mas não deixando fugir que antes que eu pense no conteúdo na sala de aula, primeiro eu tenho que pensar na necessidade dessa criança, pra que eu possa readaptar o que eu tenho com eles, então não é uma coisa que eu tenho que trazer pra sala e trago ..mas quem vai me direcionar a execução desse planejamento, são as próprias crianças. (D3).

Primeiro critério que eu utilizo é o conhecimento que eu já tenho deles do que é possível eles responderem e fazerem até porque o nível em que eles estão.... Não queria utilizar a palavra nível, mas esse é o primeiro critério que eu utilizo, que habilidades eu consegui desenvolver, que habilidades eu posso cobrar deles, nessa avaliação, dentro das habilidades que são para serem trabalhadas no período, no bimestre. (D9).

A partir do diagnóstico, o que ele conhece, o que ele sabe, qual a mobilidade, o que ele vai me dá de retorno dentro da limitação dele, porque assim eu vou analisar, o aluno que não anda eu não posso fazer uma atividade que ele que exija movimentos que ele não se movimenta, porque muitas vezes a DI, vem agregada com outras deficiências como a física [...]. (D11).

Utilizo os critérios: Motor, cognitivo, psicomotor, social e emocional. Ou você dá uma sequência ou você pega esses critérios ou você não vai conseguir interferir muito no desenvolvimento dessa criança, então você tem que estar usando esses critérios. Utilizo e para cada nível sua complexidade e a partir daí organizo as atividades e as direciono. (D12).

Foi observado que as docentes citaram a relevância de avaliar o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno para organização das atividades e a necessidade de adaptações curriculares. Segundo Vigotski (1997) para a educação da criança com deficiência, é necessário o conhecimento do seu desenvolvimento e as reações originadas da personalidade desta criança durante o processo de desenvolvimento, tendo como pressuposto, que sua constituição não é somente de dificuldades e carências, mas que sua personalidade está sendo equilibrada em sua amplitude e, também, compensada para os processos de desenvolvimento. Observou-se, ainda, a preocupação das docentes em organizar da melhor forma os conteúdos curriculares aos alunos. Concorda-se ser importante considerar o olhar pedagógico sobre os componentes curriculares a serem trabalhados com os alunos, traduzindo-se nas finalidades educativas e em análises na melhor sequência da organização dos conteúdos curriculares, entendidos como o conjunto de

conhecimentos de que o aluno se apropria, constrói e reconstrói (CARVALHO, 2019).

Finalizando as categorias, um docente D10 (7,14%) apontou a utilização da Base Nacional Curricular Comum como critério para organização do seu fazer docente, no tocante às atividades pedagógicas e adaptações curriculares, demonstrando, também, inquietação nos resultados das avaliações externas realizadas pelos sistemas de ensino.

Os critérios estão de acordo com a BNCC, até porque o material didático, traz toda a orientação de acordo com a BNCC, sobre as habilidades, questão da avaliação, sobre os descritores, isto tem que constar, principalmente os alunos do quinto ano, porque eles passam pelas provas do SIMAE¹e Prova Brasil. (D10).

Em continuidade, perguntou-se aos docentes: No planejamento você tem o apoio dos serviços da Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar? Em caso positivo, como ocorre esse apoio? Em caso negativo, por que não ocorre? com o objetivo de verificar se há acompanhamento e o apoio necessário da equipe de gestão e coordenação escolar no planejamento docente. As respostas estão expressas na Tabela 19:

Tabela 19 - Apoio dos serviços de Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar no planejamento educativo das docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|----------------------------------|---|----|--------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14 | Sim. Apoio com frequentes orientações e devolutivas ao planejamento | 10 | 71,44% |
| 8, 11 | Não. Dificuldades na rotina da coordenação pedagógica | 2 | 14,28% |
| 6,7 | Coordenação e docente do AEE | 2 | 14,28% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Observa-se que a maioria (71,44%) docentes D1, D2, D3, D4, D5, D9, D10, D12, D13 e D14 trabalhava com apoio do serviço da coordenação pedagógica, no que se refere a orientações e devolutivas do planejamento educativo, conforme os excertos:

Quando tem formação com a coordenação ela sempre passa algumas metas que a gente precisa seguir e o apoio que a gente tem, precisa de

¹Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís- compreende testes de proficiência de Língua Portuguesa e testes de Matemática para estudantes dos 5 °, 7 ° e 9 ° anos do Ensino Fundamental (SEMED, 2018).

uma xerox, que é importante, então a gente tem esse apoio, a gente consegue, caso tenha alguma dúvida no que se refere aos acréscimos do planejamento a gente procura, mas a gente já faz isso sozinho, com a prática mesmo que a gente já tem. (D1).

Nosso planejamento é aqui na escola, a gente tem o planejamento quinzenal dentro da escola, então semanalmente na primeira e na terceira semana a gente está na escola fazendo o planejamento, corrigindo prova, fazendo essas atividades, então a gente faz, repassa pra coordenadora, ela sempre está no planejamento as vezes ela olha, as vezes eu mando por e-mail, né...aí ela dá a devolutiva, mas assim, ocorre muito aqui e temos planejamentos que são formativos que as vezes combinamos no sábado....é bem organizado e também quando a gente tem o planejamento formativo com todo mundo é quando eu troco com as meninas de AEE, entendeu [...]. (D2).

Sim, basicamente da coordenação que está direto com a agente toda segunda feira é nosso planejamento, então a gente se reuni, as professoras e as coordenadoras para planejar todo mundo junto e ela vê o que é possível a gente fazer o que não é possível fazer e ela vem pra dentro de sala de aula com a nossa rotina, observa, quando ela percebe que tem alguma coisa que pode melhorar ela dá um toque pra gente, então ela sugere [...]. (D9).

Sim, hoje mesmo estamos aqui em reunião de planejamento com a coordenação, é um dia específico para cada série, qualquer demanda a gente passa pra ela e ela nos orienta como fazer. (D10).

Em relação a essa categoria, destaca-se a relevância dos serviços de apoio ao planejamento educativo por parte da equipe de gestão e coordenação pedagógica. Conforme relato da docente D1, existia significativo apoio dos serviços da coordenação pedagógica em relação à formação continuada, no suporte de materiais e recursos didáticos e, também, nos ajustes ou dúvidas acerca do planejamento pedagógico. A docente D2 verbalizou a adequada organização no momento do planejamento educativo, a relevância dos encontros formativos e as constantes devolutivas da coordenação pedagógica. Conforme Santos (2008), originalmente a função do coordenador pedagógico liga-se à construção de uma educação construída para a cidadania, democratização e descentralização da escola, na busca por soluções para o fracasso escolar.

A docente D9 relatou ações da coordenação pedagógica voltadas para a orientação ao planejamento educativo e, também, ao acompanhamento e ajustes na rotina escolar, a partir de observações realizadas em sala de aula. A docente D10 ressaltou que existe uma organização do planejamento em dias da semana e por turma, sinalizando o acompanhamento efetivo do coordenador pedagógico neste aspecto. Segundo Alarcão (2011) as ações da coordenação pedagógica ou supervisão pedagógica se caracterizam como atividades com finalidades de

favorecimento ao desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, que ocorre desde a uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar. Estas atividades da coordenação pedagógica, propiciam através do contexto formativo, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos e o aporte aos docentes para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística.

Observou-se que as docentes desta categoria: **Sim. Apoio com frequentes orientações e devolutivas ao planejamento**, só mencionaram o apoio dos serviços da coordenação pedagógica e não se referiram à gestão escolar. Conforme a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino definem as normas da gestão democrática do ensino público, a partir de suas peculiaridades e com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Compreende-se o papel de relevância da gestão escolar em mobilizar meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição. Neste sentido, infere-se a necessidade da equipe de gestão escolar destas UEBs concederem apoio a toda a equipe docente para que as ações pensadas no projeto político pedagógico da escola e no planejamento educativo sejam melhor efetivadas.

Foi apontado por duas docentes D8 e D11 (14,28%), que não recebiam apoio dos serviços da gestão escolar e nem da coordenação pedagógica. Em seus relatos constataram a dificuldade da rotina da coordenação pedagógica para dar apoio necessário aos docentes, de acordo com os seguintes relatos:

Na parte do planejamento não, é mais só a gente mesmo, vê a melhor maneira de trabalhar e só... vejo que o serviço de coordenação, vejo mais ela fazendo apoio a direção e então são muitas atividades afins e ela não consegue dá tanto apoio de acompanhar, mas ela não consegue mesmo, não que ela não queira. (D8).

Na verdade não, acho que nunca ocorre, nunca ocorreu, desde que eu estou aqui, a coordenadora dá um apoio mais de estrutura da escola, mas assim acho que não tem nem noção de nada. E ter um coordenador para escola inteira, mas ela não dá conta [...]. (D11).

Ao analisar os relatos das docentes D8 e D11, percebeu-se dificuldades na organização da rotina escolar para que o planejamento docente fosse visto com maior prioridade e melhor acompanhado pela equipe de gestão e coordenação escolar. Novamente, as docentes desta categoria não citaram o papel da gestão escolar no apoio ao planejamento educativo, somente citaram as dificuldades na

rotina da coordenação pedagógica em fazê-lo. Conforme Capítulo III no Art. 55 da Resolução do CNE/CNB n.04/210 (BRASIL, 2010), a gestão democrática significa um instrumento, que favorece o nivelamento das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento, na concepção e organização curricular, e suas ações fortalecem a ação conjunta, que busca criar e recriar o trabalho da e na escola. Isto ocorre por meio de convivências sociais baseadas na ética cidadã, na superação dos processos e procedimentos burocráticos, de forma a assumir a relevância dos planos pedagógicos, os objetivos institucionais e educacionais e a atividade de avaliação contínua.

No relato da docente D8, a rotina da coordenação pedagógica está mais voltada em apoiar a equipe de gestão escolar. Portanto, não consegue acompanhar o planejamento educativo, demonstrando que não se trata de uma escolha do profissional, mas de dificuldades no gerenciamento de sua rotina. Entende-se que a inclusão educativa do aluno com DI, perpassa por todos os profissionais atuantes no espaço escolar. Neste sentido, o apoio, a orientação e as devolutivas do planejamento escolar são imprescindíveis para que a inclusão ocorra de fato nestes espaços. Apesar das complexas características da escola regular em relação às minúcias do dia a dia, que muitas vezes interferem nos ajustamentos de ações pedagógicas, faz-se necessário que a equipe escolar, a fim de colocar em prática projeto político pedagógico da instituição, tenha uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade (SANTOS, 2008).

A docente D11 verbalizou nunca ter ocorrido o acompanhamento ao planejamento por parte dos serviços de gestão e coordenação pedagógica, que havia falta de conhecimento acerca dos processos educativos e, também, uma sobrecarga dos serviços do coordenador escolar. Empreende-se a necessidade do sistema de ensino da rede municipal acompanhar e prestar apoio às equipes escolares, com o intuito de refletir ações em conjunto para ajustes e prioridades na rotina da equipe de gestão e coordenação pedagógica, tendo como previsão as análises de ações pertinentes às escolas e, também, em relação à efetividade no projeto político pedagógico pois o Plano Municipal de Educação de São Luís (SÃO LUÍS, 2015) preconiza que a gestão democrática não se trata somente de aspectos constitucionais, mas que também é um princípio pedagógico. E democratizar a gestão da escola é de responsabilidade conjunta da equipe gestora composta por direção, conselhos escolares, coordenadores pedagógicos, professores e demais

funcionários. Esta equipe tem como propósito a construção de uma educação voltada para a transformação da sociedade e não para a manutenção das condições vigentes.

De acordo com duas docentes D6 e D7 (14,28%) existia um acompanhamento da coordenação pedagógica em relação ao planejamento educativo, fato que ocorria mais efetivamente, porque a coordenadora pedagógica, também, é docente do AEE no turno inverso. Tal fato foi constatado, a partir das verbalizações:

Esse ano eu tive muito apoio, interessante esse apoio é que a coordenadora, é professora de sala de recursos no turno inverso e os alunos que são meus, já foram dela. Ela é professora de sala de recursos aqui na escola a tarde. Então é praticamente conversar com a professora anterior do meu aluno. Ela já sabia tudo do aluno, “olha ele era assim comigo”. Ela me deu muitas dicas de atividades, em muitas situações ela disse: olha o problema é esse, eu não tenho como sair da sala para conversar com essa mãe, ela já tomava a frente, e que me ajudou muito na verdade, um apoio bom, quando eu não conseguia conversar com as professoras sobre algum problema ela já fazia isso também, ela não deixou a desejar de forma nenhuma. (D6).

A cada 15 dias, a gente tem que vir para a escola fazer o planejamento, então é nesse momento que converso com a coordenação sobre o que estamos propondo em sala, quais são os alunos que não estão conseguindo avançar, conforme o diagnóstico para aquele período, que atividades eu posso trabalhar, ela acompanha a cada 15 dias, dá sugestões de atividades. A vantagem também é que ela é professora de sala de recursos. A gestão dá apoio a partir da coordenação. (D7).

Ao analisar o relato da docente D6, percebeu-se uma organização na escola para o momento da elaboração dos planejamentos didáticos pelo fato da coordenadora pedagógica, também, atuar no AEE, no turno inverso, facilitando assim os processos de comunicação entre a equipe escolar e a família. Inferiu-se que isto viabilizava as melhorias nas ações docentes direcionadas aos alunos com DI, pois o docente do AEE, mediante o plano de atendimento, identifica as necessidades educacionais específicas dos alunos, define os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas, estabelece parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade e orienta outros docentes e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (BRASIL, 2009). Portanto, esta parceria entre a coordenação, docentes da sala comum e docentes do AEE, certamente, torna as práticas pedagógicas mais efetivas e pontuais em relação a este público. Nota-se,

que a docente D1 em nenhum momento fez referência ao apoio da direção da escola em relação ao planejamento educativo.

A partir os relatos da docente D7, observou-se uma rotina estabelecida em relação aos momentos do planejamento educativo e ao acompanhamento sobre o desenvolvimento dos alunos por parte dos serviços da coordenação pedagógica e, ainda, reiterou que o apoio da gestão escolar ocorre a partir do apoio do coordenador pedagógico. Depreende-se a necessidade de cumprimento de ações de aproximação entre a equipe da direção escolar e equipe docente em busca de uma gestão democrática preconizada na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Resolução do CNE/CNB n.04/210 (BRASIL, 2010) e no Plano Municipal de Educação de São Luís (SÃO LUÍS, 2015).

Com o objetivo de averiguar se as docentes gostariam de complementar alguma informação que acredita ser pertinente na entrevista, perguntou-se: **Você gostaria de acrescentar algo nessa entrevista?** As respostas foram organizadas em categorias conforme a Tabela 20:

Tabela 20 - Acréscimo de informações das docentes

| DOCENTE (D) | CATEGORIAS | N | % |
|----------------------------|--|---|--------|
| 2, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14 | Não acrescentou | 8 | 57,14% |
| 3, 4, 8, 10 | Suporte mais efetivo da equipe da Secretaria Municipal de Educação | 4 | 28,58% |
| 1, 7 | Formação docente | 2 | 14,28% |

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2020)

Legenda: (N) - número de participantes

Observou-se que oito (57,14%) docentes D2, D5, D9, D11, D12, D13 e D14, mostraram-se satisfeitas com os questionamentos e não sentiram necessidade em acrescentar quaisquer observações. Outras quatro (28,58%) D3, D4, D8 e D10 responderam acerca da necessidade de um suporte mais efetivo da equipe da SEMED, de acordo com os seguintes relatos:

O que nós esperamos é que a inclusão, ela realmente aconteça de forma integral nas escolas, porque a gente observa que só coloca o aluno, mas não tem o acompanhamento do técnico da rede que é para estar acompanhando, as vezes a gente fica só no anseio esperando que aquilo aconteça[...] mas, o que seria ideal é que tivesse um técnico acompanhando pra levar nossos anseios, para trazer nossas respostas, que tivesse esse feedback entre os técnicos da educação inclusiva da rede quanto os profissionais da escola. (D3).

Gostaria de acrescentar que a escola tivesse um olhar mais carinhoso em termos da administração municipal, que ele possa trabalhar a inclusão de

fato, como ela tem que ser trabalhada. Que a Semed visse que aqui nós precisamos desse suporte demais profissionais direcionados na área da inclusão, essa equipe multidisciplinar [...]. (D4).

Acho que a SAEE/SEMED, tem que olhar com bons olhos, como olhar mais bondoso, mais carinhoso, no sentido do zelo e do cuidado com as escolas[...]Não só de recursos, mas de acompanhamento, de especialistas, psicólogos, fonoaudiólogo...Sentimos muita falta dessa rede de apoio, todas nós sentimos, a presença desses especialistas acompanhando todos os problemas na sala de aula. (D10).

Observou-se a preocupação das docentes acerca da efetivação da inclusão em suas escolas e solicitaram um maior acompanhamento da equipe da SEMED, através da equipe de acompanhamento pedagógico e da equipe multidisciplinar. A docente D3 relatou a necessidade de respostas aos seus anseios e compreende que isto será solucionado, caso ocorra um acompanhamento mais efetivo por um técnico da SEMED. O destaque da docente D4 correspondeu a um apelo à administração municipal para um olhar mais focado para que a inclusão aconteça de forma integral. A docente D10 solicitou não somente recursos materiais, mas uma rede de apoio a ser viabilizada pela Superintendência da Área da Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação para o acompanhamento e ajuda nos problemas existentes em sala de aula referentes à inclusão escolar.

O Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015), na meta 4, na estratégia 4.8, assegura o acesso, permanência e qualidade do atendimento ao público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação, nas escolas da Rede Pública Municipal em tempo integral ou parcial, propondo parcerias com a família, a comunidade, os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e à juventude, no redimensionamento e na execução do projeto político pedagógico da escola. Ressalta-se a necessidade de cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Municipal, a fim de assegurar o acompanhamento a esses alunos por parte da SEMED, por meio de suas superintendências e com possibilidades de parcerias das Secretarias de Saúde e da Assistência Social de São Luís e de outros órgãos com possibilidades de parcerias, na busca das efetividades do processo de inclusão escolar deste público.

Foi apontado por duas docentes D1 e D7 (14,28%), a necessidade de mais formação continuada aos docentes, a fim de melhorarem suas práticas pedagógicas constatada pelos seus relatos:

Na formação continuada a gente aprende outras metas, tem um olhar diferente daquilo que a gente tá ...ah eu busco só na internet, eu tenho livros, mas aí quando a gente vê prática de outro o reconhecimento de outros né numa formação é muito melhor e a gente a partir dá agente buscar também fazer as nossas atividades. Eu acho muito importante as formações, acho até que deveria ter mais. (D1).

Já ouvi falar que a rede estava ofertando uns cursos de educação especial, na verdade de ainda ser poucas vagas, na verdade vai muito, não é só esses cursos, eu acho que a SEMED enquanto SEMED precisa chegar no professor da sala de aula, entendeu? Na divulgação, por exemplo eu só sabia desses cursos porque a gente tem um grupo de aplicativo e era passado por lá de um professor para outro, mas não que tenha chegado até mim, através da coordenação ou gestão da escola [...]. (D7).

Ao analisar os relatos, a docente D1 destacou o quanto o processo de formação docente enriqueceu sua prática pedagógica, sendo importante que mais espaços de formação sejam ofertados aos docentes. A docente D7 se referiu ao trabalho de apoio da SEMED em garantir mais ofertas de cursos específicos e, ainda, relatou a dificuldade na comunicação acerca das disponibilidades de cursos e vagas, enfatizando, também, que a gestão ou coordenação não fornecem informações sobre o tema em questão. Observou-se que esta categoria se assemelhou a categoria anterior desta tabela, no que se trata a necessidade do apoio da SEMED, destacada pela docente D7.

Compreende-se o papel de relevância da formação profissional para a promoção de reflexões sobre suas práticas docentes, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes (IMBERNÓN, 2010). Neste sentido o Art.61 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) propõe a formação de profissionais da educação de forma mais sólida, a fim de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos a associação de teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O Plano Municipal de Educação de São Luís (SÃO LUÍS, 2015) preconiza que a valorização dos profissionais da educação é condição fundamental para a garantia do direito à educação e relata a necessidade da constituição de uma pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, em busca da qualificação destes profissionais, a partir de planos de carreiras e valorizando a formação continuada e a titulação dos profissionais de educação. Neste aspecto, depreende-se que a SEMED deve proporcionar ofertas de mais espaços formativos para os docentes, assim

como estimular e mobilizar parcerias com os sistemas de ensino com o propósito de ampliar e fortalecer a rede formativa à toda comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense. Ressalta-se, que o acesso, a permanência e aprendizagem se configuram como direitos de todos os alunos nos espaços escolares, expressos e garantidos por uma vasta legislação nacional, estadual e municipal.

A partir das entrevistas semiestruturadas, as docentes disseram que todos os alunos têm potencialidades e possibilidades reais de aprendizagem, desde que se proporcione uma educação de qualidade e com equidade a todos. Nesse contexto, percepções docentes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense contemplaram seu papel de relevância a esses alunos, com clareza de que a inclusão proporciona desenvolvimento e aprendizagem aos mesmos.

Foi considerado pelas participantes que há percalços no processo de inclusão dos alunos na rede municipal de educação do sistema público ludovicense, resultando na maioria das vezes na não ocorrência de forma efetiva da inclusão deste público. Porém para as docentes, nas suas escolas de origem ocorrem ajustes no decorrer desse processo e que viabilizam ações mais efetivas para que as necessidades destes alunos sejam atendidas.

Essas docentes ressaltaram que para a efetivação da inclusão escolar, faz-se necessário o cumprimento da legislação nacional voltada para a inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspectos. As concepções das docentes sobre a deficiência intelectual apontaram somente características relativas ao desenvolvimento cognitivo e as dificuldades acadêmicas demonstradas na escola ou sinalizaram não possuir aprofundamentos específicos sobre a deficiência intelectual. Compreende-se que para buscar caminhos para inclusão são necessários conhecimentos inerentes às peculiaridades da deficiência intelectual e o reconhecimento de todos os fatores intervenientes na vida do aluno. Portanto, embora haja a necessidade do cumprimento das legislações vigentes para a efetividade do processo de inclusão, infere-se também a relevância do saber docente como base de sustentação da prática pedagógica, por meio de ações que

possam ser resultado de um processo da formação inicial e continuada, de forma a garantir êxitos no processo de inclusão escolar.

Neste aspecto, as docentes consideraram a formação continuada como fator decisivo nas mudanças de percepções acerca da inclusão escolar, tendo como ponto de consenso que a construção dos saberes docentes é importante nas tomadas de decisão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a realidade do alunado e, também, que estes saberes contribuem nas práticas docentes inclusivas, pois propiciam segurança para ações direcionadas ao aluno com DI. Os desafios relativos à formação docente foram dispostos na escassez da oferta e nas inadequações de formação voltadas para a temática educação inclusiva e práticas docentes, fator que segundo as participantes do estudo fragiliza suas ações direcionadas a este público. No entanto, compreende-se que a busca por qualificação profissional também configura-se como um processo pessoal, que perpassa por formação continuada, em cursos de níveis *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo estes na maioria das vezes ofertados anualmente pelos sistemas estaduais e federais de ensino, conforme disposto nos editais dos referidos sistemas.

Em relação a ocorrência das práticas docentes direcionadas à inclusão escolar dos alunos com DI, estas são concebidas a partir de ações educativas individualizadas, no qual as docentes o fazem, partindo da avaliação diagnóstica do aluno, considerando as áreas do conhecimento predispostas nos documentos de diretrizes curriculares nacionais. No entanto, enfatiza-se que embora as docentes saibam da relevância da inclusão escolar, estas não acreditam em sua efetividade nas escolas públicas municipais ludovicenses estudadas, destacando a ausência de implementação de políticas públicas mais concretas voltadas para o setor educativo e, também, por dificuldades na comunidade escolar no gerenciamento de ações de pertinência à inclusão dos alunos com DI.

Em relação às ações docentes traçadas no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com DI, observou-se que estas são organizadas e adaptadas de forma diferenciada, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e os seus níveis de desenvolvimento nas áreas de conhecimento predispostas na BNCC. Percebeu-se que algumas das docentes do estudo não registravam o direcionamento das suas ações em documento escrito, fato que sinaliza a possibilidade destes ajustes não ocorrerem de forma regular. No entanto, a maioria das docentes exemplificou diversas ações, que constavam no plano

didático de suas aulas. Observou-se também que em suas ações docentes, há poucos direcionamentos de atividades estimuladoras para o trabalho por agrupamentos de alunos, inferindo-se que ações voltadas para a construção de agrupamentos produtivos contribuem para o processo de trocas psicossociais que colaboram com o processo de aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento de práticas docentes direcionadas aos alunos com DI foi denominado pelas docentes como práticas pedagógicas inclusivas, caracterizadas e organizadas, a partir de ações didáticas previstas no planejamento educativo, observando as possibilidades de intervenções, que compreendiam o contexto em que o aluno estava inserido e o seu percurso educativo. Ressalta-se que as práticas pedagógicas compreenderam adaptações curriculares de pequeno porte, organizadas com vistas à promoção de acessibilidade curricular aos alunos, bem como basearam-se nas adequações dos planejamentos educativos, nos conteúdos e nas atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com DI, consideraram as especificidades dos alunos e, também, os contextos histórico, cultural e social em que estão inseridos, de forma que os aspectos biopsicossociais foram considerados como elementos norteadores nos planejamentos das ações docentes.

As atividades pedagógicas utilizadas pelas docentes com intenção de práticas inclusivas aos alunos com DI foram organizadas de maneira diferenciada e diversificada, mas sempre com a perspectiva de preservação do currículo comum. Para a organização dessas atividades, as docentes buscavam o reconhecimento do perfil do aluno, os componentes curriculares a serem desenvolvidos e recursos pedagógicos específicos para aplicação destas atividades. Em relação aos recursos pedagógicos, foi apontado pelas docentes que nem sempre tinham a possibilidade de sua utilização, algumas vezes por escassez e por estarem sendo utilizados por outro docente. Compreende-se a pertinência de recursos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem, pois suscitam maior interesse e atenção dos alunos e viabilizam ações mais efetivas ao processo de inclusão. No entanto, considera-se a construção de recursos pedagógicos de baixo custo algo possível de ser organizado pela equipe docente.

Em relação aos critérios utilizados pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos, os dados revelaram que

as docentes optavam por definir adaptações curriculares de forma individualizada, considerando o nível de conhecimento do aluno, em relação as áreas de conhecimento na busca de uma rotina pedagógica definida e organizada para a estimulação das competências de habilidades destes alunos. Em relação às práticas docentes direcionadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, os dados demonstraram dificuldades acerca de modificações e ajustes nas metodologias propostas, resultando muitas vezes em aplicações de metodologias similares a todos os alunos, sem realizarem os necessários ajustes de forma a atender as especificidades dos alunos com DI. Sinalizaram, também, que as distinções acerca das metodologias utilizadas ocorriam, em sua maioria, a partir das atividades de retomada dos conteúdos, ou no processo de mediação docente individual com o aluno.

Dentre os desafios enfrentados na prática docente com vistas a proporcionar inclusão de alunos com DI, foi indicado pelas docentes a necessidade de maior acompanhamento e suporte pedagógico advindos das equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, no sentido de buscar parcerias para a construção de práticas docentes mais efetivas e coletivas. Outro ponto desafiador destacado pelas docentes foi sobre as necessárias implementações e adequações da formação delas para colaborar com a construção de experiências voltadas para viabilização de práticas mais inclusivas.

Foi enfatizado outros aspectos desafiadores pelas docentes, que interferiram na construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras como o elevado quantitativo de alunos por classe, as condições insatisfatórias na infraestrutura das escolas, a escassez de recursos didáticos pedagógicos, a necessidade de maior engajamento de toda a comunidade escolar, incluindo também os docente para remoção de barreiras atitudinais e de ações de apoio da equipe da gestão escolar e coordenação pedagógica nos processos de construção e operacionalização dos planejamentos educativos junto a equipe docente nas escolas.

No tocante aos contextos facilitadores na construção de práticas docentes direcionadas aos alunos com DI da rede pública municipal ludovicense teve-se a organização de ações pedagógicas face às intencionalidades no processo de inclusão escolar e aprendizagem dos seus alunos, interações e trocas de informações entre os docentes do ensino comum e do AEE, posicionamento dos

familiares dos alunos com o reconhecimento do desenvolvimento dos seus filhos e o engajamento dos docentes na busca de ações pedagógicas voltadas para a inclusão efetiva deste público. Pode-se compreender que estas ações refletem na construção de alunos mais autônomos, éticos, capazes de seguir os estudos, de acordo com os referenciais teóricos e legislativos, que amparam a inclusão escolar deste público.

Ressalta-se que há um empenho das docentes sobre a construção de práticas pedagógicas voltadas ao processo de inclusão dos alunos com DI, bem como esforços do sistema público municipal em relação à garantia de direitos para o acesso e permanência dos alunos com DI na educação pública. No entanto, há ainda um longo caminho a ser trilhado para que os desafios à inclusão escolar e práticas pedagógicas possam avançar, no sentido de assegurar pleno desenvolvimento aos referidos alunos, pois, faz-se necessário compreender que, embora as políticas públicas voltadas pra esse público sejam de relevância para as efetividades do processo de inclusão, considera-se que as ações docentes em sala de aula, no que se refere ao planejamento educativo, metodologias diferenciadas, adaptações curriculares de pequeno porte, ações relacionadas diretamente ao trabalho docente são de pertinência significativa aos processos de inclusão escolar.

Neste sentido, é necessária a sustentação de práticas pedagógicas mais democráticas direcionadas a todos os alunos com DI, entendendo-se que os sistemas de ensino precisam otimizar procedimentos organizativos para prover ajustes voltados à promoção de atendimento educacional de qualidade a todos alunos. Para isso, faz-se necessário investimento em atuações articuladas com a escola e com os profissionais da rede municipal em direção à construção de ações capazes de transformar algumas práticas docentes consolidadas, que por vezes não alcançam a todos os alunos com DI.

Conclui-se que, apesar dos desafios apontados pelas participantes, há um avanço importante no desenvolvimento de práticas docentes voltadas para a inclusão do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. Deficiência Mental, aprendizagem e desenvolvimento. *In*: SANTOS, Elias Sousa dos *et al.* **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUEF, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Barros de Dulce. Política educacional e formação docente na perspectiva inclusiva. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
- AMARAL, Mirian Matos *et al.* (org.). **Educação especial e inclusiva**: personalização da aprendizagem em cursos a distância. Curitiba: CRV, 2017.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Frequently asked questions on intellectual disability**. Silver Spring: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>. Acesso em: 10 set. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ANACHE, Ayach Alexandra; MARTINEZ, Mitjáns Albertina. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In*: JESUS, Denise M. de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- ANDRADE, Regiane Miranda de. **Práticas Inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Arquivos do programa de formação**: módulo VII. Chapecó: UFFS, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2003. (Saberes

e Práticas da Inclusão, 4). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual**: das concepções às práticas pedagógicas. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília, DF: MEC, 2007.

BARBOSA, Priscila de Sousa. **O atendimento educacional especializado de alunos dificuldade intelectual desenvolvimental nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de São Luís/MA**: na perspectiva de Vygotsky. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Andréa Carla França. **A teoria das inteligências múltiplas**: múltiplas perspectivas para educação. 2002. 53 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2006.

BODENZAN, Andreia Nakamura. **Educação inclusiva em região da fronteira**: políticas e prática. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 8 nov. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educacenso 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas Pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. *In*: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (org.). **Formação de professores e prática educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-131.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAMPOS, Claudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas sócio culturais com crianças com deficiência na educação infantil**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

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

CARVALHO, Edler Rosita. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 19-30, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 10 out. 2017.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Edler Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Mariza Borges Barbosa Wall de *et al.* (org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto, 2012.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris 2016.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Joinville, v. 43, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502/8254>. Acesso em: 10 set. 2019.

COIMBRA, Fernanda Cristina Corrêa Lima *et al.* A educação especial e a contemporaneidade da teoria do desenvolvimento humano de Lev Semionovitch Vigotski: estudos contraditórios. *In*: AMARAL, Mirian Matos *et al.* (org.). **Educação especial e inclusiva**: personalização da aprendizagem em cursos a distância. Curitiba: CRV, 2017. p. 35-63.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 jul. 2018.

COSTA NETO, Pedro Luís de Oliveira. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

COSTA, Jesus de Nazaré de Lima; ROSÁRIO, Caroline Oliveira do; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. Deficiência Intelectual: currículo adaptado e avaliação na escola. *In*: AMARAL, Mirian Matos *et al.* (org.). **Educação especial e inclusiva**:

personalização da aprendizagem em cursos a distância. Curitiba: CRV, 2017. p. 159-180.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

COTA, Flávia dos Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de licenciatura. *In*: OLIVEIRA, Jáiima Pinheiro de Oliveira *et al.* **Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar**. Curitiba: CRV, 2014. cap 1. p. 12-33.

DAMBROS, Aline Roberta. **Educação Especial e inclusão em escolas públicas da Região Norte do Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

DIAMENT, Aron. Aprendizagem e deficiência mental. *In*: ROTTA, NewraTellechea *et al.* **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 417-422.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FACÍÓN, Raimundo José *et al.* (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

FANTACINI, Renta Andréa Fernandes. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual em diferentes espaços educacionais**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A Inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-215.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 141-145.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 10 set. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí: Editora da Unijui, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. **Desafios à educação: da formação do professor à inclusão escolar**. Niterói: Intertexto, 2014.

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

IMBERNÓM, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

JORGE, Luísa Miranda. **As condições concretas de ensino de um aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar**. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

KOHL, Marta Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

LEVINE, David M. *et al.* **Estatística: teoria e aplicações usando o Microsoft Excel em português**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIMA, Kátia Soares de Bezerra. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e a igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIRA, Carneiro Bruno. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 69-106.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300009&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Relação de Escolas com Matrícula inicial por tipo de necessidade especial, transtorno global ou altas habilidades/superdotação – 2019**. São Luís: SEDUC, 2019. 5 p.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Matrículas na Educação Especial por Tipo de Necessidade Especial, Transtorno Global ou Altas Habilidades/Superdotação**. São Luís: SEDUC, 2018. 7 p.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Casa de Almeida Oliveira. **Resolução Nº 031/2018-CEE**. Dispõe sobre credenciamento e reconhecimento de instituições escolares e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos para oferta de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2018. 27 p. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-2018-31.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAURÍCIO, Verônica Maria Barbosa de Magalhães. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Tradução Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia *et al.* **Temas em educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira Marin, 2008.

MELÃO JÚNIOR, Hindenburg. Introdução aos testes de QI. *In*: MELÃO JÚNIOR, Hindenburg. **Blog Sigmasociety**. [S.l.]: SigmaSociety, 2017. Disponível em: http://www.sigmasociety.com/artigos/introducao_qi.pdf. Acesso: 18 fev. 2020.

MELO, Hilce de Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico cultural. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENDES, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala como objeto de estudo. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas em análise. Araraquara: Junqueira & Martins, 2008. p. 251-300.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental Uberaba-MG 2014**. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberaba, Uberaba, 2014.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de Oliveira; MISQUIATI, Andréa Regina Nunes (org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITLER, Petter. **Educação inclusiva contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC, 2007.

MORGADO, Camila Lourenço; FISCARELLI, Sílvio Henrique. O processo de inclusão de uma aluna deficiente intelectual em uma escola comum do ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 956-968, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp2.set2016>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MUNHOZ, Elisangela de F. **Dificuldades na aprendizagem do deficiente mental**. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167479/TCC%20Munhoz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

NANTES, Pereira Daniela. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. *In*: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica. **Referencial sobre avaliação de aprendizagem na área de deficiência intelectual: ciclo II do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos**. São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, Eloíza de; MACHADO, Katia da Silva. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva.** *In:* GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-95.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. *In:* JESUS, Denise Meyrelles *et al.* (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. *In:* MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** 5. ed. Petrópolis: Vozes 2011. p. 97-121.

OLIVEIRA, Sampaio de Oliveira (org.). **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde.** Curitiba: CRV, 2018.

OMOTE, Sadão; VIEIRA Mugnai Camila. A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. *In:* OLIVEIRA, Sampaio de Oliveira; PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; PAIXÃO, Kátia De Moura Graça (org.). **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde.** Curitiba: CRV, 2018. p. 192-208.

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

PAN, Mirian. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PAULO NETTO, João. Introdução ao método da teoria social. *In:* CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 667-700. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009/view>. Acesso em: 19 maio 2019.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência intelectual: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma; GHENDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. *In*: MARTINS, Lucia Araújo Ramos *et al.* 5. ed. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 78-93.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, N. S. (ed.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, César Coll *et al.* **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no séc XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, n. 1, p. 7-17, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Moreira Marcos (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Wenderson. Deficiência como restrição de participação social: Desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. **Plano municipal de educação de São Luís**: 2015-2024. São Luís: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de Professores (1º - 5º ano)**. São Luís: SEMED, 2019. 1 p.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**: 24 ciclo I do ensino fundamental. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Brasília, DF: WVA, 2007.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, José Salomão; LEDERMAN, Vivian Renne Geber. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoce. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 17-27, jan./jun. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al.* (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: Capes, 2008. p. 67-108.

SILVA, Gisele Claro da. **O discurso de professores referente à sua prática pedagógica voltada para alunos com deficiência na escola comum**. 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inclusão e Acessibilidade) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, R.H. R. Produção do Conhecimento em Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Constituição, Desafios e Perspectivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2012.

SILVA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Denise Rodovalho Scussel. **As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

UHMANN, Silvana Matos. **Processos de inclusão de alunos com deficiência**: concepções, desafios, interações e possibilidades numa realidade escolar. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

VEIGA NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Pacheco Augusto; SALES Rezende Shirlei (org.). **Currículo**: conhecimento e avaliação, divergências e tensões. Curitiba: PR CRV, 2013. p. 157-175.

VENÂNCIO, Letícia Maria Capelari Tobias. **Alunos com deficiência intelectual em contextos de inclusão escolar**: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. Fundamentos de defectologia, *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: PACHECO, José Augusto *et al.* (org.). **Currículo**: conhecimento e avaliação e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-31.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 26 ago. 2019.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
DOCENTES (AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS
ESCOLAS PÚBLICAS LUDOVICENSES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5,152, de 21/10/1986 São Luís – Maranhão

Prezado (a) professor (a):

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense”**, sob a responsabilidade da mestrandia Andréa Carla Bastos Pereira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Dr^a Silvana Maria Moura Silva, docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorre a atuação docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual das séries iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

Caso aceite participar desta pesquisa, o(a) Senhor(a) responderá a uma entrevista semiestruturada. Essa entrevista será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para o(a) Senhor (a) ou em sua relação com a pesquisadora.

A pesquisa não apresentará maiores riscos. Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os participantes selecionados, serão mínimos. O que poderá ocorrer, é o participante sentir-se constrangido com alguma pergunta durante a entrevista. Porém, o mesmo será orientado que sua identidade em hipótese alguma será revelada e se sentir constrangimento com alguma

pergunta, poderá não respondê-la. O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Quanto aos benefícios, acreditando-se que os participantes poderão externar suas opiniões e sentimentos em relação as suas atuações direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, promovendo assim um maior entendimento sobre as práticas pedagógicas. Outro benefício consistirá em suscitar a reflexão dos docentes acerca da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, com intenção de mostrar a importância de ações inclusivas direcionadas a este público. Despertará, nos docentes a importância de pensarem sobre suas práticas pedagógicas para que assim, possam vislumbrar melhorias significativas no trabalho docente.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois o(a) Senhor(a) não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada no próprio local de trabalho, nas Unidades Básicas de Ensino, bem como não receberá nenhum tipo de recurso financeiro para participar da pesquisa.

Fica assegurado ao participante, o sigilo das informações e sua identidade serão preservados. Seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por números ou letras. O consentimento para a participação é voluntário e poderá ser retirado em qualquer momento sem afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

Caso o(a) Senhor(a) concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contêm a rubrica e assinatura da pesquisadora e dos participantes. Fica garantido ao(a) Senhor (a) o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/Ufma), onde a pesquisa foi aprovada.

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

São Luís, _____ de _____ 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

PESQUISADORA:

Andréa Carla Bastos Pereira

RG: 056317652015-9 SSP-MA

CPF: 75553554349

ENDEREÇO: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, Mestrado em Educação, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: (98) 988478090. E-mail: andreabast@gmail.com

ORIENTADORA:

Prof. Dr^a Silvana Maria Moura da Silva

RG: 038925742010-2 SSP MA

CPF: 255084663-04

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Núcleo de Esportes, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 3018172. E-mail: smouraufma@yahoo.com.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof. Dra. Flávia Castelo Branco Vidal Cabral

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. E-mail: cepufma@ufma.br

**APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES (AS) DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS
LUDOVICENSES**

Prezados (as) Professores(as):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**: a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense”, sob a responsabilidade da mestrandia Andréa Carla Bastos Pereira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação da Dr^a. Silvana Maria Moura Silva, docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorre a atuação docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

Sua participação nesta pesquisa será de muita relevância, considerando que os senhores (as) e os alunos com deficiência intelectual são os (as) principais peças no processo educativo e nessa entrevista poderão externar suas opiniões e reflexões sobre a sua prática, para vislumbrar melhorias significativas no trabalho docente e na inclusão escolar desses alunos.

Atenciosamente,

Andréa Carla Bastos Pereira

BLOCO I: DADOS DO DOCENTE

Nome fictício:

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

BLOCO II: FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

- | | |
|---|-------------------|
| 1. Graduação/Licenciatura: | Ano de Conclusão: |
| 2. Graduação/outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo): | Ano de Conclusão: |
| 3. Especialização: | Ano de Conclusão: |
| 4. Mestrado: | Ano de Conclusão: |
| 5. Doutorado: | Ano de Conclusão: |
| 6. Pós-Doutorado: | Ano de Conclusão: |
| 7. Formação na área de Educação Especial: Qual? | Ano de Conclusão: |
| 8. Qual fator determinante na sua escolha profissional? | |
| 9. Tempo de atuação com deficiência intelectual: | |
| 10. Tempo que trabalha nesta instituição: | |
| 11. Tempo que trabalha com deficiência intelectual nesta instituição: | |

BLOBO III: INCLUSÃO ESCOLAR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

1. Quais conhecimentos você tem sobre a inclusão escolar?
2. Como aconteceu essa construção?
3. Quais conhecimentos você tem sobre a deficiência intelectual?
4. Você acha que ocorra a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental? Em caso positivo ou negativo, justifique.
5. Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental?
6. Se acredita que ocorra essa inclusão, você sabe como a mesma é realizada nos anos iniciais do ensino fundamental? Em caso positivo ou negativo, explique
7. Se acredita que ocorra essa inclusão, você concorda como a mesma é realizada nos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola? Em caso positivo ou negativo, justifique

8. Na sua opinião, o acesso e a permanência de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola indica que há inclusão dos mesmos? Em caso positivo ou negativo, justifique.
9. Você acredita que realiza inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Em caso positivo ou negativo, justifique.
10. Qual sua concepção sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense?

BLOCO IV: ATUAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO EDUCATIVO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1. Se você faz a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense como ocorre a sua prática docente?
2. No planejamento didático de suas aulas, você direciona ações para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?
3. Se você faz a inclusão escolar, quais são as ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola?
4. Se você faz a inclusão escolar, quais práticas pedagógicas são desenvolvidas com os alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola?
5. Ao planejar suas aulas, você direciona atividades pedagógicas para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?
6. Ao planejar suas aulas, você faz adaptações curriculares direcionadas a estes alunos? Se sim, como acontece esse processo? Se não, por que não o faz?
7. Se você faz a inclusão escolar quais atividades pedagógicas e adaptações curriculares são utilizadas nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

8. Se você faz a inclusão escolar, quais são os critérios utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental em sua escola na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos?
9. No planejamento você tem o apoio dos serviços da Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar? Em caso positivo, como ocorre esse apoio? Em caso negativo, por que não ocorre?
10. Você gostaria de acrescentar algo nessa entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada Inclusão Escolar e Performance Intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Andriela Costa

Rosete Pereira
coordenada pelo(a) Prof^{o(a)} Anaíza Borges Wall Barbosa
da IES Universidade Federal do Maranhão

A pesquisa será realizada na UEBD Marãozinho
9
no turno mat. /usp. no período de 01/11/2019 a 20/12/2019.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 03 de outubro de 2019.

Atenciosamente,

Jesus Herete
Secretaria Adjunta de Ensino

[Assinatura]
Núcleo de Estágio e Pesquisa

Secretaria Adjunta de Ensino
Matricula nº 32107-1

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA – NEP

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Andréia Costa Bastos Pereira, coordenada pelo(a) Prof^o(a) Mariza Borges Wall Bastos, da IES Universidade Federal do Maranhão.

A pesquisa será realizada na UEB _____

no turno mat. /usp. no período de 03/11/2019 à 20/12/2019.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 03 de outubro de 2019.

Atenciosamente,


Secretaria Adjunta de Ensino
Rua de Jesus Gaspar Leite
Secretaria Adjunta de Ensino
Matrícula nº 32107-1


Núcleo de Estágio e Pesquisa

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense

Pesquisador: ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25617919.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.747.707

Apresentação do Projeto:

A história da educação inclusiva tem importantes movimentos políticos e sociais não só no Brasil, mas em boa parte dos países ao redor do mundo. Isto trouxe grandes avanços no que se refere na garantia de direitos e conquistas das pessoas com deficiência intelectual. Uma destas conquistas foi uma legislação específica que ampare este público para que haja a construção de um sistema educacional que seja capaz de respeitar estes indivíduos diante de suas particularidades, mas é importante ressaltar que embora tenhamos um rico arcabouço legal para a educação especial, os sujeitos é que os são os responsáveis pelas efetividades das ações relativas a inclusão escolar, são estas ações que podem garantir não somente acesso às escolas, mas aprendizagem significativa a estes alunos. E neste sentido acredita-se que a prática docente torna-se um elemento principal nos processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Conforme Pimenta (2012) o trabalho docente compreende-se a partir de diversos contextos históricos, nos quais desenvolve-se e transforma-se no cotidiano da vida social. Em se tratando de desenvolvimento e aprendizagem, esta pesquisa está apoiada na perspectiva histórico-cultural, que constitui a base teórico-metodológica representada pelos estudos Vigotski (2007), considerando que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações, que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.060-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.747.707

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como ocorre a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense.

Objetivo Secundário:

Caracterizar as concepções docentes sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense;

Identificar as ações docentes no planejamento didático direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense;

Apontar as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense; Verificar as atividades pedagógicas e adaptações curriculares utilizadas pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense para a inclusão desses alunos. Citar os critérios utilizados pelos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresentará maiores riscos. Os riscos e desconfortos, que por ventura venham acontecer aos participantes, serão mínimos. O que poderá acontecer é o participante sentir-se constrangido com algumas questões contidas na entrevista semiestruturada. Será informado aos participantes que em nenhuma hipótese a identidade dos mesmos será revelada e, também, caso haja constrangimento com alguma pergunta, poderão não respondê-la. O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, acreditando-se que os participantes poderão externar suas opiniões e sentimentos em relação as suas atuações direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, promovendo assim um maior entendimento sobre as práticas pedagógicas. Outro benefício consistirá em suscitar a reflexão dos docentes acerca da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, com intenção de mostrar a importância de ações inclusivas direcionadas a este público. Despertará, nos docentes a importância de pensarem sobre suas práticas pedagógicas para que assim, possam vislumbrar melhorias significativas no trabalho docente.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.747.707

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa esta bem elaborada e com todos os elementos necessário ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pela pesquisadora e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1469381.pdf | 25/11/2019 09:47:50 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoInclusaoCEP.docx | 25/11/2019 09:40:58 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Brochura Pesquisa | ProJeToInclusaoCEP.pdf | 25/11/2019 09:33:19 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMAPROJETOCEP.pdf | 25/11/2019 09:32:26 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEprojetoinclusao.pdf | 25/11/2019 09:31:12 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderostoprojeto.pdf | 13/11/2019 09:57:11 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Outros | INSTRUMENTODEPESQUISAENTREVISTAEMIESTRUTURADA.pdf | 13/11/2019 09:54:44 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declarinstituicao.pdf | 13/11/2019 09:43:50 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTOPROJ.pdf | 11/11/2019 22:22:01 | ANDREA CARLA BASTOS PEREIRA | Aceito |

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.090-040

UF: MA Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.747.707

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 05 de Dezembro de 2019

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1906 CEB Velho
Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.060-040
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br