

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA

**A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO
COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

MARANGUAPE-CEARÁ

2024

CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA

A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO
COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus Maranguape, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Ensino e Formação Docente. Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira.

MARANGUAPE – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C837p Costa, Cássia Eufrasia da Silva.
A Política Educacional Inclusiva na Perspectiva da ação colaborativa entre docentes: inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza / Cássia Eufrasia da Silva Costa. - 2024.
197 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira.
1. Política Educacional Inclusiva. 2. Deficiência Intelectual. 3. Formação de Professores. 4. Oficinas. I. Título.
-

CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA

A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO
COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus Maranguape, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Ensino e Formação Docente.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Sandra Maria Coelho de Oliveira

Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que possibilitou a minha existência e o fortalecimento espiritual nos momentos alegres e difíceis pelos quais já passei. Assim, com fé e perseverança, foi possível a conquista deste sonho: o mestrado!

À minha mãe, Sra. Geralda Márcia, grande incentivadora da minha vida, pelo carinho, alegria, amor e boa educação. Em memória da minha querida avó, Sra. Maria Dolores, que partiu, deixando experiências inesquecíveis a serem recordadas pela neta. Senhora sábia e caridosa, que estudou pouco, mas sempre tinha muita coisa boa para ensinar; ensinou-me a compreender a vida por meio da solidariedade, honestidade e humildade.

o meu esposo, pela sua paciência, dedicação e respeito às minhas escolhas. Um grande incentivador da minha trajetória neste mestrado. O meu amado esteve sempre ao meu lado, aconselhando-me em momentos decisivos na minha carreira. Obrigada, meu amor, por fazer parte desta trajetória e contribuir para o meu crescimento pessoal e intelectual, gratidão por ajudar-me a cuidar do nosso filho quando estive ausente por motivos de estudo.

Ao meu filho, cujo nascimento me impulsionou para construir uma sociedade cada vez mais justa através das minhas pesquisas e dos meus escritos. E seus abraços me fortalecem para aguentar os dias de trabalho e as madrugadas de estudos.

Aos meus familiares, primos, tios e sobrinhos, que fizeram parte desta caminhada, em especial, à minha prima Janaina, que, com seu jeitinho “Silva de ser”, me deixa mais alegre para a prática da escrita.

Aos meus alunos da Rede Municipal de Fortaleza, que me possibilitaram desbravar novos caminhos na Educação Especial, ensinando-me a ver as barreiras que necessitam ser superadas e derrubadas no ensino regular. A Secretaria Municipal de Educação (SME), por me permitir participar da seleção de mestrado pelo Observatório.

Aos meus pares da Rede Municipal de Fortaleza, professores especilaistas e professores da sala comum, que aceitaram participar da pesquisa e, de forma direta e indireta, ajudaram-me a concluir a minha pesquisa. Gratidão às professoras especialistas do Atendimento Educacional Especilaizado (AEE), que, direta e indiretamente, participaram das oficinas e construíram conhecimentos na etapa final da pesquisa.

Aos meus professores do mestrado, que acreditaram no meu potencial e possibilitaram esta conquista, contribuindo com o conhecimento construído neste percurso de mestrado. Deixo um agradecimento especial ao meu orientador, Dr. Eugênio Eduardo Pimentel de

Moreira, à professora da banca de qualificação e defesa, Dra. Andréa Moura de Costa Souza, à professora da banca de qualificação, Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, e à professora da banca de defesa, Dra. Sandra Maria Coelho de Oliveira, que, com maestria, conseguiram me auxiliar no desenvolvimento das minhas ideias para a construção da minha escrita acadêmica.

“A inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução dos nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos, e a *grande virada* é decisiva. As perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências de muitos . A política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, representa um avanço para que essas perspectivas se reafirmem. A verdade é implacável e o *tempo e a palha estão amadurecendo as ameixas...*”.

(MANTOAN, 2011, p.40)

RESUMO

A pesquisa aborda a problemática da desarticulação entre os docentes do município de Fortaleza, para prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual, de forma efetiva. Objetiva-se, com a pesquisa, contribuir na articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala de aula comum, no que se refere à inclusão do aluno com deficiência intelectual, em seus processos de ensino e aprendizagem, baseados na política de Educação Inclusiva. Justifica-se este tema de pesquisa devido à autora ser professora da sala de recurso multifuncional (SRM), realizando atendimento educacional especializado (AEE), e por compreender que o trabalho que realiza, para o público de alunos com deficiência, é um trabalho pedagógico, que não pode ser realizado isoladamente, fazendo-se necessária a parceria com professores da sala de aula comum. Realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, uma pesquisa-ação, a partir da intervenção colaborativa e articulada entre os docentes, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 - PNEEPEI. O trabalho ocorreu de acordo com as seguintes etapas: fase exploratória, colocação dos problemas, seminário, trabalho de campo, análise do material empírico e documental. Conclui-se que este estudo busca trazer um panorama da escola da realidade, com os seus desafios e dificuldades para se praticar a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no ensino comum. Assim, críticas e discussões urgentes serão relevantes para refletir, analisar e nortear a busca de uma escola inclusiva para todos os sujeitos. Desta forma, para se manter o apoio permanente ao professor, o estudo resultou na construção do produto educacional “Oficina de Práticas Inclusivas na Formação Docente”, integrado ao blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor. O produto tem o objetivo de preencher lacunas percebidas na prática do docente para incluir os alunos com deficiência intelectual e, para aplicação da oficina, o material produzido intitula-se “Manual de Práticas Inclusivas na Formação Docente: inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza”.

Palavras-chave: política educacional inclusiva; deficiência intelectual; formação de professores; oficinas.

ABSTRACT

The research addresses the issue of disconnection among teachers in the municipality of Fortaleza regarding the effective inclusion of students with intellectual disabilities. The objective of the research is to contribute to the coordination between Specialized Educational Assistance teachers and regular classroom teachers concerning the inclusion of students with intellectual disabilities in their teaching and learning processes, based on the principles of Inclusive Education policy. The justification for this research topic lies in the fact that the author is a teacher in the Multifunctional Resource Room (SRM), providing Specialized Educational Assistance (SEA), and understands that the pedagogical work she conducts for students with disabilities cannot be done in isolation, requiring collaboration with regular classroom teachers. Qualitative research, specifically action research, was conducted through collaborative and coordinated intervention among teachers, with the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education from 2008 (PNEEPEI) as the guiding framework. The study encompassed the following stages: exploratory phase, identification of problems, seminar, fieldwork, and analysis of empirical and documentary material. The study concludes that it aims to present an overview of the school's reality, with its challenges and difficulties in implementing special education policy within the perspective of inclusive education in regular teaching. Consequently, urgent criticisms and discussions will be essential to reflect upon, analyze, and guide the pursuit of an inclusive school for all individuals. To ensure ongoing support for teachers, the study resulted in the development of an educational product, the "Inclusive Practices Workshop in Teacher Training," integrated into the inclusive education training blog. This product aims to address gaps identified in teachers' practices for the inclusion of students with intellectual disabilities. For the workshop's implementation, the produced material is titled "Manual of Inclusive Practices in Teacher Training: inclusion of students with intellectual disabilities in the Fortaleza municipal network."

.

Keywords: Inclusive educational policy; Intellectual Disability; Teacher training; Workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema de trabalho colaborativo entre os docentes: professor de sala comum - PSC - e professor da sala de recurso multifuncional - PSRM - no momento de planejamento.....	34
Figura 2 –	Apresentação da pesquisa na Escola Narciso Pessoa de Araújo.....	58
Figura 3 –	Planejamento individual na escola A. Professores listando os problemas identificados na escola.....	60
Figura 4 –	Acolhida da oficina individual na escola A.....	67
Figura 5 –	Momento de planejamento e orientação para avaliação adaptada.....	67
Figura 6 –	Profissionais especialistas do AEE.....	68
Figura 7 –	Gráfico de formações na área da Educação Especial/ Inclusiva.....	78
Figura 8 –	Gráfico do trabalho colaborativo entre docentes.....	79
Figura 9 –	Gráfico do conhecimento do professor da sala comum sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional especializado	80
Figura 10 –	Organograma de formação em serviço com oficina de "Práticas Inclusivas na Formação Docente: inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza.....	105
Figura 11 –	Blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização de funcionários e professores das duas escolas	55
Quadro 2 –	Professores participantes da pesquisa-ação	56
Quadro 3 –	Cronograma de planejamento (oficina) com os professores da Escola Narciso Pessoa de Araújo.....	65
Quadro 4 –	Cronograma de planejamento (oficina) com os professores da Escola Municipal Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque	66
Quadro 5 –	Etapas da análise de conteúdo.....	71
Quadro 6 –	Unidades temáticas agrupadas com os questionamentos que partiram dos objetivos da pesquisa.....	73
Quadro 7 –	Estratégias utilizadas para alunos com deficiência intelectual.....	82
Quadro 8 –	Resultados sobre a opinião dos professores sobre a promoção da educação de qualidade	85
Quadro 9 –	Respostas sobre oficinas em serviço.....	87
Quadro 10 –	Unidades de registro das palavras mais utilizadas pelos pesquisados.....	89
Quadro 11 –	Análise das unidades de registro.....	90
Quadro 12 –	Cruzamento de informações.....	95
Quadro 13 –	Estrutura e organização do blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sujeitos da pesquisa distribuídos nas suas áreas de atuação (disciplina)	76
Tabela 2 –	Professores em sua graduação teve contato com a disciplina de Educação Inclusiva.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PAE	Profissionais de Apoio Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSC	Professor da Sala Comum
PSRM	Professor da Sala de Recurso Multifuncional
SAEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONCEPÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR	21
2.1	Regulamentações e marcos históricos da inclusão na educação brasileira ...	21
2.2	A política nacional de Educação Especial na concepção inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino para aluno com deficiência.....	26
2.2.1	<i>Caminhos para uma escola inclusiva para todos</i>	29
3	AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	33
3.1	O professor do Atendimento Educacional Especializado - PAEE.....	37
3.2	Deficiência intelectual.....	38
4	OFICINAS INCLUSIVAS NA ESCOLA PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	43
5	METODOLOGIA.....	48
5.1	A etapa da exploração da pesquisa: o campo da pesquisa no município de Fortaleza	52
5.1.1	<i>Os participantes da pesquisa</i>	56
5.2	Etapa de trabalho de campo: o esclarecimento da pesquisa-ação nas duas escolas pesquisadas	57
5.2.1	<i>O seminário nas duas escolas</i>	60
5.2.2	<i>Conclusão do seminário</i>	62
5.2.3	<i>O plano de ação em uma pesquisa ação</i>	63
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
6.1	Análise de conteúdo.....	70
6.1.1	<i>Pré-análise</i>	72
6.1.2	<i>Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias e das unidades de registros</i>	72

6.1.2.1	Unidades temáticas – categorias.....	75
6.1.2.2	Descrição da origem das unidades de registro.....	80
6.1.3	<i>Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados.....</i>	93
6.2	Resultado da discussão.....	100
7	DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	103
7.1	Uma Oficina de Práticas Inclusivas na Formação Docente	103
7.1.1	<i>Oficina I - Conhecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.....</i>	105
7.1.2	<i>Oficina II - teoria e prática - deficiência intelectual.....</i>	107
7.2	Blog “Espaço de Formação Inclusiva ao Professor”.	110
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA A.....	124
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA B	126
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	130
	APÊNDICE E – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE.....	135
	APÊNDICE F – ATA DE SEMINÁRIO.....	139
	APÊNDICE G – PROJETO DE OFICINA PELO MODELO CANVAS.....	141
	APÊNDICE H – MANUAL: OFICINA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	142
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE FORTALEZA.....	196

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem, como ponto de partida, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, em que, apoiado na dimensão política, amplia a discussão para o viés pedagógico entre os docentes, com as análises de uma visão macro da política para uma visão micro desta política na escola, permitindo aos docentes a reflexão-ação de suas práticas pedagógicas para alunos, os quais são público-alvo da política em questão. Desta forma, a pesquisa traz o recorte da realidade do município de Fortaleza.

Nos últimos anos, nas escolas públicas do município em questão, há um crescente número de estudantes com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino. Em vista disso, a Política da Educação Inclusiva no Município de Fortaleza avançou significativamente, e esse crescente número evidencia o investimento que a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem fazendo para reforçar práticas inclusivas, tais como: construção de novas salas de recursos multifuncionais (SRM), contratação de mais profissionais de apoio escolar (PAE), criação da função de assistente escolar, serviço prestado como voluntariado, contratação de estagiários de psicologia e pedagogia como apoio para SRM e parcerias com instituições especializadas.

No ano de 2021, a Rede Municipal de Ensino ocupou o 3º lugar entre as capitais brasileiras no tocante à matrícula da Educação Inclusiva e 1º lugar no Norte-Nordeste. Atualmente a rede tem 11.028 estudantes com deficiência matriculados, e esse crescente número evidencia o investimento que a SME, em parcerias com as Unidades Escolares, vem desenvolvendo para fortalecer práticas inclusivas, que consideram as especificidades de todos os estudantes (FORTALEZA, 2022 *apud* COSTA *et al.*, 2022).

Diante deste cenário, compreende-se que os professores da atual conjuntura necessitam estar formados e preparados para trabalhar com este público na sala de aula comum, com práticas inclusivas para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), com altas habilidades e superdotação, tornando a educação inclusiva para todos, de forma efetiva na escola, evitando depósitos de alunos sem vias de acessibilidade e inclusão, além de atitudes capacitistas¹ e excludentes (COSTA; SOUSA; PEREIRA, 2021 *apud* COSTA *et al.*, 2022). Para além das discussões sobre as imperfeições que ainda existem nas formações inicial e continuada de professores, no campo da educação especial, historicamente, temos assistido a

¹ Pessoa que pratica o capacitismo, que é o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade, por ter sua existência relacionada à incapacidade e à inferioridade. É reduzir a pessoa à sua deficiência.

sucessivas mudanças normativas, paradigmáticas e conceituais, que implicaram mudanças nas práticas sociais e educacionais, envolvendo os sujeitos da educação especial.

Embora a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tenha sido publicada em 2008 e esteja em vigor há mais de uma década, ainda há grandes barreiras atitudinais para prática inclusiva na escola (COSTA *et al.*, 2022, p. 2). Mas, de um modo geral, teoricamente, a partir de uma compreensão macro, houve um avanço significativo na legislação da política nacional, apesar de, na prática, os avanços serem lentos por desconsiderarem questões micros, peculiares de cada escola.

Tendo em vista os aspectos citados acima, esta pesquisa aborda o objeto de estudo “A Política Educacional Inclusiva na perspectiva da ação colaborativa entre docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e docentes da sala comum: condução efetiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual² na Rede Municipal de Fortaleza”.

Desse modo, referente aos professores da sala comum, estes ainda apresentam dúvidas, insegurança e grandes dificuldades em incluir alunos com deficiência intelectual e alunos com Transtorno do Espectro Autista, mantendo atitudes excludentes na escola. No que diz respeito às estruturas das escolas, os espaços, ainda, não estão adequados para contemplar a inclusão com primazia. Nesse sentido, trago um recorte de alguns problemas, ou seja, barreiras vivenciadas na realidade da escola, em que as salas de aulas são pequenas, com pouca ventilação, com péssima acústica, dificultando a compreensão do aluno com deficiência intelectual e causando transtorno para o professor na gestão de sala. Outras barreiras estruturais se percebem no acesso às salas, com escadas desniveladas, com algumas dificuldades de mobilidade por não possuírem rampas de acesso para alunos com hipotonia muscular ou alunos com deficiência física.

De fato, há inúmeras barreiras para se chegar à tão esperada “escola para todos”. Diante da complexidade do desafio, o estudo em questão parte de uma abordagem micro com foco na formação docente e no ambiente da escola, em que há professores da sala comum com dificuldades de lidar com a política inclusiva, quer seja por desconhecimento desta ou por negligenciar a importância deste processo de inclusão na escola, oportunizando uma sociedade

² Deficiência intelectual: funcionamento intelectual, significativamente, inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html> Acesso em: 18 set 2023.

mais justa, já que o espaço escolar na sociedade, depois da educação familiar, é um dos primeiros lugares de convívio com as diferenças.

Outro aspecto a ser abordado trata-se das práticas insistentes de reproduzir sempre a mesma atividade para o aluno e não flexibilizar o currículo escolar para a criança assim como a persistência em achar que o aluno com deficiência é responsabilidade, apenas, do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse é um pensamento equivocado, que dificulta o processo de desenvolvimento do aluno no que se refere às funções mentais superiores.

Nesse panorama, o estudo aborda o seguinte problema: a desarticulação entre os docentes mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, em praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, a partir da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diante deste contexto, surgem as perguntas norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa: como intervir com estratégias pedagógicas colaborativas entre professor da sala comum e professor da sala de recurso multifuncional, para que se possa viabilizar a prática da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Com o intuito de atender à heterogeneidade da sala de aula e à especificidade de cada turma, como promover a prática da acessibilidade atitudinal³ na sala de aula comum para o aluno com deficiência intelectual? Com base nas perguntas, formulou-se a seguinte hipótese: os docentes do ensino regular do município de Fortaleza desconhecem a política de educação inclusiva e, assim, apresentam dificuldades de praticar inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva.

O tema da pesquisa é justificado, uma vez que a autora é docente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, lotada na sala de recurso multifuncional (SRM), realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) e compreendendo que o trabalho desenvolvido nesse atendimento, para o público de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um trabalho pedagógico que não pode ser realizado isoladamente, fazendo-se necessária a parceria com professores da sala de aula comum.

³ Descrição por Sousa (2022), conceito de acessibilidade dentro do contexto geral de uma sociedade inclusiva, incluindo o fragmento educacional; não pode ser entendido, somente, como arquitetônica ou comunicacional. Devendo, portanto, ser reconhecido seu aspecto atitudinal, visto que atitudes de exclusão e de discriminação podem ser caracterizadas como barreiras. Anais Coninter VII, disponível em <https://www.even3.com.br/anais/viiconinter2018/113631-acessibilidade-atitudinal--o-que-ainda-se-faz-necessario-para-que-a-pessoa-com-deficiencia-seja-respeitada/> Acesso em: 10 ago. 2023.

O Atendimento Educacional Especializado é uma extensão da Educação Especial na escola, e o serviço, para ser efetivo e de qualidade para o aluno com deficiência, precisa ser específico. Para este fim, o trabalho na escola deve ser realizado de forma colaborativa entre os docentes e a gestão da instituição, caso contrário não haverá o desenvolvimento satisfatório do aluno com deficiência intelectual (DI) no ambiente escolar.

A revisão de literatura para este estudo foi realizada em publicações de artigos, do período de outubro de 2018 a outubro de 2023, utilizando-se a base de dados do Google Acadêmico e Scielo. Na primeira base, foram utilizadas as palavras “Política Educacional Inclusiva” e “alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental dos anos finais”, o que trouxe um resultado de 599 artigos.

Além disso, para direcionar o estudo, foi utilizada a segunda base de dados, realizada pelo Scielo, filtros para periódicos da Revista Brasileira de Educação Especial, com área temática Educação e com as seguintes palavras-chave inseridas: “Política Educacional Inclusiva”, “Deficiência Intelectual no Ensino fundamental” e “Formação de Professores”. Obteve-se o resultado dos últimos cinco anos, totalizando 30 estudos. Com base neste resultado, adotou-se o critério de exclusão de estudos que não tratassem de deficiência intelectual e ensino fundamental dos anos finais. Ainda, foi observada a ausência de trabalhos para alunos do ensino fundamental dos anos finais com deficiência intelectual, e, especificamente, quatro (4) estudos abordam a deficiência intelectual e um (1) artigo aborda a Política Inclusiva na Educação em Manaus.

Para embasamento teórico sobre a inclusão na escola e a colaboração entre professores, o diálogo sobre a formação de professores, oportunizando a prática colaborativa entre docentes da sala comum e da sala de recurso multifuncional, é discutido por Mantoan; (2011, 2022); Lanuti (2022) e Gomes; Poulin; Figueiredo (2010). O estudo tem contribuição da teoria da psicologia histórico-cultural por Vygotsky, o desenvolvimento humano e aprendizagem por Oliveira; Bueno (2021), tendo contribuições de KASSAR (1995) sobre as funções mentais elementares e as funções mentais superiores assim como a forma de organização mental do ser humano. Sobre o papel da escola, Saviani (2013) e Libâneo (2014) reafirmam a construção do saber sistematizado neste espaço educacional.

Diante das lacunas percebidas nas publicações atuais, sobre práticas da educação inclusiva na escola, no ensino fundamental dos anos finais, compreende-se que esta pesquisa tem relevância acadêmica para contribuir na prática da política educacional inclusiva na perspectiva da ação colaborativa entre docentes e a efetivação da escola em garantir

acessibilidade e inclusão, com autonomia e liberdade, ao aluno com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental.

Desta forma, a relevância deste estudo para sociedade é inserir, na formação de professores que estão em serviço, a prática da Política Educacional de Inclusão e a reflexão sobre ela, se está sendo efetiva ao sujeito e se a comunicação entre os professores no planejamento e na formação é alinhada à política, a ponto de realizar ajustes no currículo, derrubando barreiras e possibilitando atitudes de acessibilidade ao aluno com deficiência. Assim, esta pesquisa abrirá caminhos para mudanças de atitudes capacitistas de professores que ainda não tenham conhecimento, empatia e sensibilidade de lidar com alunos com deficiência, possibilitando a efetivação de novas práticas entre a gestão da escola e os docentes envolvidos.

O objetivo geral da pesquisa consiste em promover articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum para inclusão dos alunos com deficiência intelectual, no ensino fundamental dos anos finais.

Como objetivos específicos, tem-se:

- a) propor planejamento das aulas com mediação do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual;
- b) identificar as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE;
- c) promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE.

No campo metodológico, o locus da pesquisa ocorreu em duas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, que compreende as séries 6º, 7º, 8º e 9º anos. A pesquisa tem abordagem qualitativa, o método é de pesquisa-ação. A pesquisa é dividida em etapas: a primeira etapa corresponde à fase exploratória, à análise da política inclusiva, à colocação dos problemas e à aplicação de seminário. A segunda etapa é realizada em campo, com questionários, entrevistas e o plano de ação. Na terceira etapa, são realizadas: a análise do material empírico e documental; e a análise dos dados obtidos pelos questionários, entrevistas e seminário.

Além do mais, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados foram registros de fotos, documentos, questionários com o público de professores da sala comum, entrevista com professores da sala de recurso multifuncional e seminário. Para analisar os dados, adotou-se o método análise de conteúdo, com a intenção da seguinte análise: “a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p.44).

2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONCEPÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR

2.1 Regulamentações e marcos históricos da inclusão na educação brasileira

Nesta seção é realizada uma abordagem sobre marcos legais em nossa história, apresentando os caminhos de inclusão na Educação Brasileira, que antecederam a Constituição Federal de 1988. Um percurso que perpassou um processo de uma educação excludente, segregadora e integrativa, abordando o seu início na época do Império, com a criação de duas instituições, o Imperial Instituto do Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (BRASIL, 2008), até a busca da Educação Inclusiva nas escolas, com salas de Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino .

Realizando um recorte temporal sobre o processo de inclusão na Educação Brasileira, identifica-se, inicialmente, a influência da Lei nº 4.024/61 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN):

que apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Em 1971, a Lei nº. 5.692 alterou a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008, p. 7).

Em 1973 foi criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 traz, como um dos seus objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, e o artigo 208 especifica a preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

No ano de 1990, foi sancionada a Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que, em seu artigo 55, reforça os dispositivos constitucionais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Esta década foi marcada por movimentos que visavam à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, assim a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Além disso, marcos legais fora do Brasil tiveram grande repercussão nesta década, como a reunião que ocorreu na Tailândia, havendo a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. “É preciso tomar medidas que garantem o acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (UNESCO, 1990 apud BORGES, 2020, p.26).

Em 1994, ocorreu o fato que impulsionou mudanças na educação mundial resultando na declaração de Salamanca reconhecendo a necessidade urgente de uma educação inclusiva com políticas públicas para este fim e providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 2008).

Em 1996 foi publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que preconiza, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão

do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e no artigo 37 “[...] oportunidades_educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2008, p. 7).

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos: a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

No mesmo ano, foi editado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Ainda neste ano, referente ao espaço escolar, foi publicado o Decreto 6.253/2007, que dispõe da acessibilidade arquitetônica e da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, espaço físico em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A sala deve ter mobiliário e jogos pedagógicos adequados para atender alunos público-alvo da educação especial, bem como dispor de professores especializados para realizarem o serviço de mediação pedagógica visando possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento a necessidades educacionais específicas do aluno (BRASIL, 2008, p. 11).

No ano de 2008, foi implementada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada pelo Ministério da Educação (MEC), que é destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. “Estabelece que esses estudantes têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização, ou seja no contraturno” (BRASIL, 2008, p.14).

No Brasil, a educação especial tradicional tinha um cunho assistencialista e terapêutico, causando sérios problemas de exclusão sustentados por um entendimento

equivocado dessa modalidade de ensino, realizando a integração do aluno. Agora, com a política de educação especial na perspectiva inclusiva PNEEPEI se tem uma nova concepção, e entendimento do AEE quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência (MANTOAN, 2011, p.29).

No ano de 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual orienta as diretrizes para o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno de aula e, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular. No decreto nº 7.611, de novembro de 2011, dispõe-se sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, n.p).

Até 2011 as orientações sobre Educação Especial eram definidas pela Secretaria de Educação Especial (SAEESP), do Ministério da Educação (MEC). Atualmente a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2012 foi regulamentada a lei nº 12.764/2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. No inciso 2º, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, estabelecendo, na meta 4, a universalização, para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 24).

No ano seguinte, em 2015, a Lei nº 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, abordando o estatuto da pessoa com deficiência, com o propósito de:

assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a sua cidadania. No âmbito educacional, a lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, instituindo como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a obrigação de assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.1).

No ano de 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro, foi expedido o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu outra Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esse decreto que foi motivo de discussão pelos especialistas da rede brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2020). Tal decreto tentou implantar uma política para Educação Especial no país, que (re)criava a possibilidade de que estudantes com deficiência fossem matriculados fora da rede de ensino regular, o que, na prática, incentivava a exclusão desses alunos.

O decreto chegou a ser suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano, após uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590. O autor da ação do Partido Socialista Brasileiro (PSB) questionou as diretrizes da referida Política Nacional de Educação Especial, que poderiam fundamentar políticas públicas que fragilizassem o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2020). Em 2023, tal decreto foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto 11.370/2023, em uma das suas primeiras decisões depois da posse (BRASIL, 2023).

Partindo do olhar micro, o município de Fortaleza está caminhando para uma educação inclusiva, com avanços significativos e orientações educacionais realizadas, a partir da Constituição Federal de 1988, mais a Política Nacional Inclusiva (2008) e a lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), documentos de partida para construção de uma cartilha, em 2022, pelo núcleo de inclusão e diversidade, documento que se intitula: “Um olhar para todos: orientações para profissionais da educação”; em 2023 a cartilha foi atualizada e orienta quanto ao planejamento de professores da sala de recurso multifuncional e professores da sala comum.

A iniciativa da cartilha é orientar e sistematizar informações para o profissional da educação sobre práticas de inclusão que ocorrem no município e como devem ser realizadas. É possível analisar que o caminho a fim de se obter mudanças profundas no município para a inclusão efetiva na escola, ainda, é percorrido de forma lenta. Isto, porque entraves são

identificados em fragilidades na política com a gestão, formação dos professores e espaços físicos de acessibilidade para uma escola inclusiva.

2.2 A política nacional de educação especial na concepção inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para aluno com deficiência

O princípio da Educação Inclusiva prevê que o atendimento às crianças, desde a educação infantil, seja pensado de forma a propiciar experiências que as levem ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, de modo que construam saberes a partir de um ambiente estruturado à emergência da interação e da cooperação (FORTALEZA, 2016).

A inclusão é um direito de todos, tendo em vista o que estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011), em seu Art.205, *in verbis*: “a educação como direito de todos e dever do estado e da família, visando o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No Art.206, inciso I, da Constituição Federal, está preceituada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, no Art. 208, inciso III, é assegurado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A política educacional especial na perspectiva inclusiva de 2008, fundamentada nesses dispositivos constitucionais supracitados, tem como objetivo:

O acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.8).

Nesse contexto, a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana. De acordo com MANTOAN (2003), a escola não está limitada, apenas, à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino:

e sim a todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas

de aulas do ensino regular. Motivando um profundo redimensionamento nos processos de ensino e de aprendizagem (MANTOAN, 2003, p.42).

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços assim como orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Desta forma, diretrizes operacionais para o atendimento do AEE são publicadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, que define o caráter desse atendimento como complementar e suplementar ao ensino regular, prevendo sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola, assim há a oferta da Educação Básica ao Ensino Superior, nas modalidades: educação indígena, do campo, quilombola e educação de jovens e adultos e idosos (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 69).

A nota técnica nº 04/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, no Art.13, inciso VII, ao estabelecer articulação com professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos bem como da acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009). Essa articulação entre professores contribui para o trabalho colaborativo, que resulta na equidade dentro da escola e no respeito às diferenças de todos os alunos envolvidos. A proposta do ensino regular e a Educação Especial com a articulação entre os professores promove o acesso à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência; sem essa ação, dificilmente, os alunos serão bem-sucedidos nos aspectos acadêmicos (DANTAS; GOMES, 2020, p.49).

O caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconizando, no seu Art.29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL,2008).

Desse modo, a educação vai desenhando novos contornos através de discussões e de análise à luz de uma política inclusiva, tendo formas com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como é ressaltado na declaração de Salamanca, em que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.2).

O Atendimento Educacional Especializado, que é um atendimento previsto no Projeto Político Pedagógico, possui a seguinte organização:

Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; Professor para o exercício da docência do AEE; Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p.03).

Nesse sentido, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade para alunos público-alvo da Educação Especial. Os atendimentos norteiam-se pelo estudo de caso⁴ e pelo plano do AEE⁵, que são construídos a partir de: entrevista com a família, avaliação diagnóstica do aluno, observações do professor no espaço da sala comum, no intervalo e nos ambientes da escola. O estudo de caso do aluno é formado por cinco etapas: apresentação do caso, esclarecimento do problema, identificação da natureza e elaboração do caso, culminando o plano de Atendimento Educacional Especializado, que é individualizado e serve de apoio para a realização do atendimento ao aluno. Quando o AEE é realizado na escola em que o estudante atua, a interface entre o trabalho do professor de AEE e da sala comum é almejado. “O professor de AEE precisa estar presente na escola em período integral para acompanhar os recursos utilizados pelos alunos na sala comum” (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 30).

Os alunos com deficiência intelectual na sala do AEE são estimulados com estratégias de forma lúdica para potencializar os seus conhecimentos e utilizar essas estratégias nos

⁴ Estudo de caso instituído pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) é essencial para o planejamento e desenvolvimento das atividades do AEE.

⁵ O plano de Atendimento Educacional Especializado AEE consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e da proposta de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, avaliação e observações complementares (FORTALEZA, 2023).

conteúdos acadêmicos na sala comum. A lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência aborda definição de deficiência a partir da lei nº13.146/2015:

Art.2º a definição de pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.4).

Os autores Mantoan e Lanuti reiteram que, apesar de a política ter sido publicada em 2008 e passarem-se 15 anos, ainda há dúvidas entre os professores sobre esta, sobre como praticá-la no ambiente da escola. Há professores que não possuem conhecimento do que são, de fato, as novas diretrizes que chegam às escolas e desconhecem as razões pelas quais estão sendo implementadas (MANTOAN; LANUTI, 2022).

2.2.1 Caminhos para uma escola inclusiva para todos

Na busca de tornar a política conhecida pelos profissionais da educação, o município apresenta o panorama atual da realidade, em que, aos poucos, os professores da Rede Municipal de Fortaleza estão conhecendo-a por meio de ações informativas de seminários, formações, orientações e contratações de profissionais para uma escola inclusiva no município. Evidenciando este processo informativo e formativo, ocorreu, no ano de 2022, o seminário inclusivo para todos os profissionais da educação.

Ainda no segundo semestre, ocorreu a semana pedagógica do município, contemplando o estudo de uma escola inclusiva. Além disso, no ano de 2023, a formação de professores por área (disciplina que leciona) conta com a presença de um professor do AEE e, nesta ação, há o diálogo sobre o planejamento, com a colaboração deste docente. O documento norteador para inclusão no município denomina-se “Orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade 2023”.

A partir deste documento palpável, é possível identificar os caminhos que o município busca, tendo consonância com a PNEEPEI:

que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Nesta perspectiva, compete a rede municipal de ensino propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, de modo a oportunizar lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem, segundo os seguintes princípios: respeito à dignidade humana;

educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e direito a ser diferente (FORTALEZA, 2023, p.03).

A política do município orienta-se por uma concepção de educação que inclui a promoção de recursos e de apoios voltados a propiciar a todos os estudantes níveis crescentes de escolarização (FORTALEZA, 2023). A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza informa que o município, em 2023, busca universalizar todas as escolas, com o resultado de 297 Salas de Recursos Multifuncionais na rede regular de ensino, havendo um investimento, de 2021 a 2023, de R\$: 9.061.000,00 (nove milhões e sessenta e um mil reais) de recursos específicos para implantação e manutenção das salas (FORTALEZA, 2023).

Conforme a orientação do AEE, no ensino fundamental, o trabalho desenvolvido pelo docente do AEE deve estar articulado entre os professores da sala comum e o coordenador pedagógico, por meio da organização de situações de aprendizagem previstas no Plano de AEE do estudante. Para os estudantes com deficiência intelectual, é ofertado esse atendimento com o objetivo de desenvolver os processos mentais superiores e as atividades de vida autônoma (FORTALEZA, 2023).

O documento traz o direcionamento que estava sendo aguardado há muito tempo pelos professores do AEE, a oportunidade de planejar com professores de sala comum com recomendações da Secretaria Municipal de Educação. Esta orientação é um marco de grande relevância para um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Considerando a importância da articulação entre o professor de AEE e o professor de sala comum para o processo de inclusão escolar, recomendamos que as unidades escolares com SRM organizem uma semana mensalmente para o acompanhamento dos professores de AEE ao planejamento dos professores de sala comum (FORTALEZA, 2023, n.p).

Dessa forma, este ato de planejar possibilita a atenção aos aspectos que potencializam o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, eliminando barreiras que dificultam este processo. O ato de planejar juntos é o momento de conectar ações para que o trabalho desenvolvido na escola possa dar certo. Com esta política inclusiva, é possível elencar outros profissionais que auxiliam neste processo, como o profissional de apoio escolar⁶ (PAE), o

⁶ O profissional de apoio escolar é responsável por exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares necessárias. A demanda de um profissional

assistente de inclusão escolar e o estagiário de psicologia e pedagogia. Vale ressaltar que nem todas as escolas possuem estes profissionais, mas uma das escolas desta pesquisa já possui a contribuição do assistente de inclusão escolar e da estagiária de psicologia.

O assistente de inclusão escolar é um profissional que trabalha em regime de voluntariado, a sua atuação tem o objetivo de fortalecer as ações inclusivas nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, contribuindo para assegurar as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência nas diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar, promovendo o atendimento das necessidades específicas dos estudantes (FORTALEZA, 2022).

Já o estagiário de psicologia observa o comportamento bem como o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes assistidos pelo AEE em contexto da sala de aula comum assim como auxilia os estudantes nos processos de desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, de acordo com suas potencialidades. Além disso, auxilia na interação de alunos com deficiência em sala de aula e nos demais espaços escolares (FORTALEZA, 2023).

O recurso pessoal de profissionais contribui para uma escola inclusiva, que busca derrubar barreiras da exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, identificando que a inclusão tem uma perspectiva abrangente e acolhe discentes, tanto público da educação especial como os que não são público do AEE, indivíduos que, em algum momento, se perceberam impedidos de vivenciar o processo de aprendizagem por motivos de exclusão. A escola é um ambiente de convívio com as diferenças, segundo a Declaração de Salamanca, esse convívio gera uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares:

No contexto desta estrutura diversa o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidade educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.2).

Os caminhos estão sendo desbravados por legislações que foram construídas à base de grandes desafios. Neste caminho, a passos lentos, é possível observar as alterações que a escola de ensino regular está passando. As legislações que preconizam o atendimento complementar

de apoio se justifica quando a necessidade específica desse estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes (ORIENTAÇÕES, 2023, n.p).

ao aluno com deficiência são a busca de garantir o direito de todos matriculados na escola, a construção de uma escola inclusiva.

3 AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes de iniciarmos este capítulo, é importante reafirmar a função dos professores e suas atribuições, para que não haja troca de responsabilidades, deixando claro o que é a ação colaborativa entre docentes. Assim, reiteramos que a função do professor de sala comum é ensinar o conteúdo acadêmico, que corresponde a sua disciplina de formação, ou seja, à graduação, e a função do professor de AEE é elaborar e executar o plano de AEE bem como estabelecer articulação com os professores de sala comum, gestão e família.

A ação colaborativa é contínua, ocorrendo no compartilhamento de informações desde o planejamento até a prática na sala de aula comum e na sala de recurso multifuncional (SRM), com ações que foram pensadas de forma intencional para que o aluno com deficiência intelectual possa participar das atividades como os seus colegas de sala. Esta ação no planejamento se torna uma via de mão dupla para os docentes, já que, enquanto o professor de sala comum traz suas dúvidas e queixas no planejamento sobre o aluno, ele, também, traz o conhecimento sobre como o aluno está se comportando, atualmente, dentro da sala de aula comum, que é um espaço diferente da SRM. Na outra via, o professor especialista do AEE, além de suas observações anteriores sobre o aluno, com contribuições do novo conhecimento adquirido neste planejamento, vai alimentado o estudo de caso do aluno e consolidando informações já adquiridas para as intervenções com o plano de AEE e as estratégias de como aplicar ações do plano na SRM, levando informações do contexto do aluno de como é mais viável ele aprender e o que ele já consolidou.

No planejamento, o professor da sala comum apresenta o conteúdo que irá abordar na turma; em contrapartida, o professor de AEE apresenta as fragilidades e as potencialidade do aluno, que são informações contidas no plano de AEE. Na figura 1, é apresentado o esquema do trabalho colaborativo entre os docentes. No estudo, não estamos nos remetendo a um ensino colaborativo, e sim a uma “ação” colaborativa, que envolve, no trabalho, uma intencionalidade e um propósito para que os dois professores possam alcançar a inclusão deste aluno na escola.

Figura 1 - Esquema de trabalho colaborativo entre os docentes: professor de sala comum (PSC) e professor da sala de recurso multifuncional (PSRM) no momento de planejamento.



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Para que haja uma maior compreensão do professor da sala comum sobre o diagnóstico do aluno e as atitudes de intervenção que possam subsidiar o desenvolvimento cognitivo do aluno, faz-se necessária uma relação de colaboração entre os docentes da sala de recurso multifuncional e o e da sala comum, assim o trabalho desenvolvido em um espaço será complementar ao desenvolvido no outro.

Essa colaboração não diz respeito a uma parceria que interfere no ensino curricular, próprio da sala comum. O reconhecimento da importância da parceria entre os professores de sala de aula comum e professores do AEE, não pode estar associado com atividades conhecidas como coensino, bi-docência, consultoria colaborativa e outros arranjos que desvirtuam o sentido do AEE. Acontece que essas ideias estão baseadas na justificativa de que a inclusão escolar demanda o “apoio mútuo” e o “compartilhamento da responsabilidade” entre os professores da sala comum e do AEE. No entanto, essas sugestões de parcerias, com as quais não concordamos, subvertem propositalmente o que se entende por trabalho colaborativo ao que se denomina, nesses casos, por “ensino colaborativo”. Sabemos que ensinar um conteúdo curricular é função exclusiva do professor da sala comum e as contribuições de um professor do AEE dizem respeito a recursos e serviços de acessibilidade (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.70).

Para o aluno com deficiência, busca-se o ideal de atividades que sejam desafiadoras, atraentes e possíveis de serem realizadas, abordando possibilidades de acesso ao conteúdo e à

aprendizagem, sem excluir o aluno das atividades escolares, resultando no desenvolvimento cognitivo do estudante.

Nesse sentido, tanto o professor da sala comum, que é responsável pelo aluno na sala comum, quanto o professor da sala de recurso multifuncional, que é responsável no Atendimento Educacional Especializado, precisam ter informações sobre o nível de conhecimento desse educando bem como as funções psicológicas elementares e superiores já consolidados por ele, para auxiliar o seu processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum, tendo em vista que o docente é um dos grandes colaboradores para permanência deste estudante na escola.

Cabe explicitar que Vygotsky considera como funções superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, funções estas necessariamente solicitadas no processo educacional e na escolarização propriamente. (KASSAR, 1995, p. 151).

O aluno com deficiência intelectual possui fragilidades perceptivas na memória, tendo dificuldades de aprendizagem e oscilações na memória de longo prazo, repercutindo em dificuldades na assimilação de conteúdos acadêmicos. Por isso, os conteúdos acadêmicos (português, matemática, história, religião, ciências, educação física e inglês) devem ter sentido para sua compreensão para que funções psíquicas elementares possam evoluir na construção de construtos para funções psíquicas superiores.

Vale salientar que a relação temporal de desenvolvimento que o aluno com DI tem em relação aos processos de ensino é diferente ao desenvolvimento de suas funções psicológicas, ou seja, o aluno, para tomar consciência do aprender a ler e a escrever, não está no mesmo ritmo que o professor do ensino fundamental dos anos finais ensina aos alunos sem deficiência intelectual. Assim, o ritmo desse aluno é outro, é mais lento, ou seja, ainda não se preencheram suas estruturas cognitivas para amadurecerem algumas habilidades necessárias, com isso se faz necessário identificar o que o aluno já sabe para auxiliar na construção do conhecimento científico do aluno. Situações como essa deixa o professor da sala comum com dúvidas, incertezas de como lidar com estes fatos e de como planejar aulas e avaliações para todo o público de sua sala sem excluir os seus alunos.

Para conhecer melhor o aluno com DI, é papel do professor do AEE orientar, de forma pedagógica, professores e famílias, tornando possível o entrelaçamento de informações sobre o aluno, em relação ao que é experienciado por ele a partir do estudo de caso, que é desenvolvido pelo professor do AEE para construção do plano, o qual permitirá que os professores trabalhem

colaborativamente, no planejamento. Assim, o estudo de caso permite conhecer o histórico da vida do aluno, da gestação ao estudo na sala de aula, é um documento sigiloso, direcionado para o trabalho do professor de AEE, que subsidia a construção do seu plano. A avaliação, para construção do estudo de caso, alcança três ambientes principais do aluno: Sala de Recursos Multifuncionais, sala de aula e família. Na escola, a avaliação deve ocorrer em diferentes ambientes e em diferentes momentos, por exemplo: o professor do AEE deve observar a organização e a gestão da sala de aula, o recreio, as brincadeiras, as atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Com o diagnóstico do aluno em mãos, o professor do AEE, por meio do estudo de caso e do plano de cada aluno, poderá intervir com o professor de sala comum, orientando que tipo de material pedagógico poderá ser favorável ao desenvolvimento das suas habilidades. Assim, o PSC conseguirá identificar o nível cognitivo do estudante para desenvolver e avaliar o objetivo de aprendizagem, para ele, naquela disciplina. As atividades propostas devem contemplar o conhecimento de cada um, valorizando o processo de como chegou à leitura e à escrita, que já domina. Além do mais, O professor do AEE, articulado com o PSC, no planejamento, poderá construir estratégias de ensino para despertar curiosidades na disciplina abordada, em sala de aula comum, possibilitando a construção das funções mentais superiores.

No que se refere à mediação, Gondin reafirma a importância do professor e a sua influência no comportamento do aluno. Baseado na Teoria histórico-cultural de Vygotsky, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Funções estas que aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2001 Apud GONDIN, 2013, p.04).

Dessa maneira, a ação colaborativa entre os docentes tem a finalidade de alcançar o melhor desenvolvimento do aluno com deficiência e permite ao professor do AEE o acesso ao ambiente da sala de aula comum, com o intuito de observar e perceber, com o professor de sala comum, quais as barreiras neste espaço, assim, pensando juntos é possível que se diminuam os desafios visíveis na escrita, no comportamento, na interação e na socialização.

3.1 O Professor Do Atendimento Educacional Especializado - PAEE

O professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado é lotado na sala de recurso multifuncional. é um professor pesquisador, que busca se atualizar frente às demandas relacionadas as deficiências, transtornos e doenças bem como participa de formações e realiza formações para pais, professores e alunos, desse modo as suas atribuições vão muito além do atendimento individual do aluno na SRM. Segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o AEE, na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, as atribuições do professor da SRM são as seguintes:

O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Deve-se: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros (BRASIL, 2008, p.4).

O professor de AEE desenvolve seu trabalho, auxiliando o aluno com deficiência intelectual para este atuar, tanto no ambiente escolar como fora dele, considerando suas especificidades, que dizem respeito à relação estabelecida com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

A prática de professores para realização da inclusão na escola é um trabalho de respeito, ética e humildade dentro deste ambiente. É notável a posição de professores inclusivos, uma vez que a sua ação positiva reflete na turma, gerando comportamento de respeito e envolvimento dos estudantes ao participar das aulas.

O trabalho colaborativo propõe a prática da política na escola com a soma dos esforços não só de um profissional de forma individual, mas também de todos que lá frequentam. Todavia, o trabalho do professor do AEE, de forma isolada, não tem forças para alcançar (complementar e suplementar) a sala de aula comum, resultando em uma escola de barreiras para o aluno que, nela, encontra impedimentos de acessibilidade estrutural e atitudinal.

3.2 Deficiência intelectual

A Rede Municipal de Fortaleza, no ano de 2023, contabiliza, no total, 11.028 matrículas na educação inclusiva, com 6.299 alunos com autismo, 3.688 estudantes com deficiência intelectual e 1.041 com outras deficiências. Ou seja, os discentes matriculados com deficiência intelectual correspondem ao segundo maior número na Rede Municipal e remetem a 33,44% das matrículas destinadas à educação inclusiva, então se faz necessário que os professores conheçam esta deficiência para mediar, com êxito, o processo de aprendizagem desses estudantes.

A fim de se estabelecerem parâmetros sobre a deficiência intelectual no Brasil e as diretrizes nacionais para diagnóstico, tratamento e acompanhamento dos indivíduos com esta condição, é publicada a portaria Nº 21/2020, que, aprovada pelo Ministério da Saúde, aborda o protocolo para o diagnóstico etiológico⁷ da deficiência intelectual. Além disso, traz, na seção de recomendações terapêuticas, o acompanhamento e a avaliação por psicólogo(a) ou pedagogo(a), para avaliação, estímulo e orientação relacionadas ao neurodesenvolvimento do paciente assim como para a educação ou reeducação de suas funções cognitivas, sensoriais e executivas (BRASIL, 2020).

O diagnóstico da deficiência intelectual, independentemente dos fatores causais, fundamenta-se em testes padronizados para a análise da capacidade cognitiva (ou psicométricos), os quais permitem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI). A partir do QI, a deficiência intelectual é classificada em leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) ou profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde. Como não é possível aplicar e validar tais testes, antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa, que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária, são utilizadas as designações “atraso global do

⁷ Etiológico: segundo dicionário Aurélio, estudo sobre as causas e origem de algo.

desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a possibilidade de DI no futuro (BRASIL, 2020). No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, há, pelo menos, 2,6 milhões (1,4%) de pessoas com deficiência mental ou intelectual.

Conforme a classificação, com a deficiência intelectual leve, o aluno, às vezes consegue desenvolver habilidades de leitura, escrita e matemática de forma elementar; com a moderada, ele tem habilidades acadêmicas muito aquém de seus pares, em alguns momentos, necessitando de apoio para leitura, escrita e cálculos de rotina; com a grave, o estudante tem pouca compreensão de leitura, escrita, número, tempo, dinheiro, não conseguindo realizar cópias de letras; e, com a profunda, o aluno depende de suporte para autocuidado, tendo dificuldades na comunicação.

O quadro de diagnóstico de deficiência intelectual pode estar associado a causas genéticas, além de fatores ocorridos antes do nascimento do bebê, durante a gestação, após o parto e durante o desenvolvimento infantil. As causas genéticas respondem por parcela significativa dos casos de deficiência intelectual, notadamente entre as formas mais graves, em sua maioria, correspondem a condições de ocorrência rara, relacionadas a alterações cromossômicas, gênicas e epigenéticas.

Nesse contexto, estima-se que 25% a 50% do atraso global de desenvolvimento e da deficiência intelectual moderada ou grave tenham origem genética; já as causas pré-natais têm incidência de 55% a 75%; as perinatais (do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida), de 10%; e as pós-natais (do 30º dia de vida até o final da adolescência), de 5% (BRASIL, 2020).

A deficiência intelectual é nomeada como distúrbio (ou transtorno) do desenvolvimento intelectual e corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), classificado como leve, moderada, grave e profunda (BRASIL, 2020). O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), documento elaborado a partir de grupos de estudos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), traz a classificação específica de deficiência (F70-leve), (F71- moderada), (F72-grave) e (F73- profunda) (BRAGA, 2020). Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID- 11), um documento de orientação aos médicos, que está na 11ª edição de um sistema global de categorização de doenças físicas e pensadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual é nomeada como distúrbio do desenvolvimento intelectual, classificado como 6A 00. O requisito de diagnóstico é a característica essencial na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual em vários domínios, tais

como raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de processamento e compreensão verbal. Há, frequentemente, uma variabilidade substancial na medida em que qualquer um desses domínios é afetado em um indivíduo (OMS, 2021).

A deficiência intelectual é o impedimento, de longo prazo, da natureza mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação do indivíduo na sociedade. Mantoan aborda a concepção social da deficiência quando não é a limitação física e biológica que determina a deficiência, e sim a social, que constrói e resulta em barreiras ao aluno.

Por esse modelo social, uma pessoa com deficiência não pode ser considerada “com deficiência” simplesmente por ter uma lesão ocular, auditiva, intelectual ou física, pois a deficiência é resultado da interação de um indivíduo com barreiras que impedem o seu acesso à informação, ao lazer, ao trabalho, à educação e outros. Segundo a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), as barreiras podem ser físicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 35).

A deficiência, por um modelo social, faz-nos entender que, se a deficiência resulta da interação entre pessoa e as barreiras encontradas no meio, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas (MANTOAN; LANUTI, 2022). Desta forma, faz-se necessário, na escola, que o professor da sala comum possa contribuir no desenvolvimento do aluno, criando possibilidades de este participar da aula, dialogando com os colegas, realizando atividades em grupo e tirando dúvidas de atividades, problemas e desafios que correspondem ao seu nível cognitivo de aprendizagem.

O aluno com deficiência intelectual, quando chega aos anos finais do ensino fundamental, encontra barreiras quanto ao conteúdo das disciplinas, às vezes, resultando em baixo relacionamento com o professor. Ainda, encontra barreiras na comunicação com seus pares, por não conseguir se integrar aos grupos e ter conversas compatíveis com sua idade cronológica. O seu comportamento em sala de aula, algumas vezes é de tristeza e apatia, buscando sair com frequência do espaço de sala, o que ocorre como uma forma de fuga quando o aluno não se sente parte da turma.

Assim, o professor tem o papel de mediar não só o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir de sua potencialidade, mas também de criar possibilidades de interação entre os colegas. Nessa discussão, Vygotsky destaca a ideia de que a atividade mediada muda, fundamentalmente, as operações psicológicas. O uso de instrumentos amplia, de modo

ilimitado, a gama de atividades nas quais as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY, 1988 apud NETO, 2018, p. 41).

Vygotsky, na perspectiva da teoria da psicologia histórico-cultural, traz a discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, mostrando que o homem não é, apenas, um ser biológico. As etapas do desenvolvimento humano não ocorrem, somente, em função da formação biológica, mas, essencialmente, dos aspectos históricos-sociais, as quais emergem das relações do sujeito, constituindo-o e definindo-o como humano (OLIVEIRA; BUENO, 2021).

No campo da Educação Especial, Vygotsky desenvolveu a Defectologia, uma área de estudos teóricos e de intervenções práticas para o estudo das pessoas com deficiência, ou como citado em seus trabalhos, relaciona-se com o desenvolvimento da pessoa “anormal”. Nesse sentido, é revolucionário, ao mostrar que o desenvolvimento, por meio das relações sociais, pode se sobressair aos defeitos orgânicos. E, assim, defende que as formas de compensação ao defeito podem ser engendradas pelo contexto social, teoria que dá sustentação aos propósitos da Educação Inclusiva atual (OLIVEIRA; BUENO, 2021, p.17).

Ainda, os autores Oliveira e Bueno reiteram as formas de compensação para essa aprendizagem:

Vygotsky ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança “anormal”, que é a criança com deficiência, afirma que os “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência. Os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento histórico-cultural, sendo que é o meio social que proporciona esses caminhos, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p.861 apud OLIVEIRA; BUENO, 2021, p.19).

Como já visto, a deficiência tem níveis diferentes: leve, moderado, grave e profundo. E, diante do nível dentro da escola, o professor precisa, através da mediação, considerar algumas compensações que possam apoiar o aluno a construir o seu pensamento, construir operações mentais psicológicas, oportunizando a construção de conceitos, até então, não consolidados. Dessa maneira, o aluno com DI necessita de: mais tempo no processo de aprendizagem do conteúdo acadêmico; material concreto para a compreensão de mundo; e experiência concreta que lhe apoie na construção deste conhecimento.

Nesse sentido, trago, para esta compreensão, a fala de um aluno do 8º ano com deficiência intelectual moderada, ao chegar na sala de recurso multifuncional e visualizar um cartaz em EVA, com associação de números a quantidade: “*tia, agora eu sei por que tem 3*

sorvetes atrás do número 3, e sei por que tem 5 corações atrás do número 5. É porque cada número corresponde a quantidade de figuras, eu aprendi isso no 8º ano”. Este caso demonstra que o aluno consolidou o conceito de número e quantidade, agora é a partir do que ele sabe e buscar avançar sua compreensão para as funções psicológicas superiores, buscando pensar na possibilidade de adicionar elementos, usando o símbolo de adição e tentando, por meio de experiências da sua rotina, realizar este cálculo.

A mediação realizada em sala de aula, quando os alunos são desafiados a pensar e a completar a organização do pensamento, “revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto da informação que está sendo organizada”, (BRAUN; NUNES, 2015, p. 81) suscita elaborações para que alunos com deficiência intelectual possam avançar na formação de estruturas mais complexas, que o desafiam na “elaboração de ações internas” (OLIVEIRA; BUENO, 2021, p. 22).

O professor tem o papel fundamental na mediação deste conhecimento, possibilitando a compensação com o uso de calculadora, material dourado, ábaco etc., enquanto o aluno com DI, na educação infantil aos anos iniciais do fundamental, é estimulado com material lúdico, manipulável e tem o professor pedagogo para ministrar aulas que possam abarcar a compreensão de conceitos e, mesmo assim, não amadureceu as estruturas cognitivas no sentido de aprender estes conceitos, mas já caminhou a passos do desenvolvimento proximal. No fundamental dos anos finais de 6º ao 9º ano, os discentes se deparam com um ensino por disciplinas com 8 professores, os quais, muitas vezes, utilizam o livro como recurso pedagógico e deixam de trabalhar a ludicidade nestes anos de ensino. No próximo capítulo, serão abordadas oficinas na escola, para formação em serviço de professores do ensino fundamental dos anos finais da Rede Municipal de Fortaleza.

4 OFICINAS INCLUSIVAS NA ESCOLA PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

As práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que consideram a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições” (FLORIAN; ROSE, 2009, p.600 *Apud* RODRIGUES, 2017, p.37).

Um dos pontos regulamentados na política de educação inclusiva é a formação de professores e, diante do aumento de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal, os professores da escola precisam de articulação para proporcionar uma escola inclusiva e não segregadora. Assim, a formação docente necessita da reflexão sobre a prática e sobre o fazer pedagógico, para servir de autonomia e de libertação para o ser que aprende, uma vez que o conhecimento não pode ser, apenas, transmitido, mas sim transformado e, para isso, o docente tem que ser crítico e reflexivo em sua prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22).

A resolução CNE/CP Nº1/2020 dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e traz o art. 13, Formação Continuada em Serviço, que deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no parágrafo único, do artigo 61 da LDB (BRASIL, 2020).

Para o docente se formar, ele precisa dessa experiência de formação na prática, ensinando e aprendendo com o discente e, nessa relação, esse profissional vai formulando novos saberes em um processo que só existe se tiver aluno e todo o contexto do ambiente escolar, aprendizagem, desafios, dificuldades, avaliações assim como estruturas cognitivas e afetivas do conhecimento (COSTA, et al., 2020). “A relação professor-aluno é de formar, re-formar e ao formar, se reforma, ou seja, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996. p.23).

Assim, percebe-se que o trabalho docente é complexo, e o professor da rede pública precisa ter o conhecimento sistematizado, alinhando às condições socioculturais do aluno, favorecendo meios do encontro do discente com as matérias de estudo a garantir os efeitos

formativos desse encontro; o professor não pode negar a sua atuação na prática social inclusiva, ele faz parte desse processo e para realizar as intervenções pedagógicas frente as dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais do aluno que enfrenta barreiras físicas e atitudinais na escola o seu trabalho não se dá ao acaso, não é apenas pautado no currículo, e sim ao desenvolvimento do aluno em uma sequência que requer intencionalidade no que ensinar e porque ensinar e para que ensinar, e no diagnóstico dessas etapas (COSTA *et al.*, 2020, p. 379). Libâneo afirma que:

O ensino escolar é elemento coadjuvante no conjunto das lutas sociais. Portanto, o trabalho docente é inseparável da prática social, o que significa que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais (vida familiar, ambiente social, conhecimentos e experiências que já dispõe reações diante do estudo das matérias, disposições psicológicas como motivação, autoconceito, linguagem, expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações em que vive, a segunda preocupação é favorecer o encontro do aluno com matérias de estudo e garantir os efeitos formativos desse encontro (LIBÂNEO, 2014, p.83).

O ambiente escolar funciona como laboratório do professor, onde ele pesquisa a teoria, e a prática retrata-o como produtor de saberes, sendo a epistemologia da prática docente capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes. Assim, o papel da teoria, neste processo, é oferecer a esses profissionais perspectiva de análise para compreensão, que vai dos contextos históricos à sua análise como profissionais, em que se dá a sua atividade docente, para, neles, intervir, transformando-os em perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, estabelecendo as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador de sua prática*. “Por isso, se faz permanente o exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA, 2017, p.42).

A escola tem o papel fundamental no processo de conhecimento e, como espaço de inclusão e desenvolvimento do ser humano em seu processo de aprendizado, possibilita ao indivíduo os conhecimentos sistematizados e formais da cultura letrada.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir da questão (SAVIANI, 2013, p.14).

O conhecimento se constrói, fundamentalmente, na base e na prática social, numa metodologia dialética, sendo resultado do trabalho humano no processo histórico de

transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão desse processo. O conhecimento é um fator histórico e social, que supõe, sempre, continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (GASPARIN, 2020, p.3). Dessa forma, o conhecimento parte do empírico, ou seja, síncrese, o concreto percebido. Nesta ação de perceber o concreto, tem-se a análise, que é o percurso da abstração do indivíduo ao teórico, aos elementos do todo: “[...]a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja-1º) partir da prática, 2º) teorizar sobre ela, 3º) voltar a prática para transformá-la.” (CORAZZA, 1999, p.86, *apud* GASPARIN, 2020, p.27).

Nesta proposta de conhecimento construído na reflexão teoria e prática, com oficinas dentro da escola, busca-se desenvolver atitudes de acessibilidade ao aluno com deficiência intelectual e inclusão, que serão temas de discussão entre os docentes para se tornar orientações na prática do professor da sala comum. “É importante considerar que uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.31). Estes temas de discussão serão abordados na Oficina II, do produto educacional.

- a) Organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, contemplando a equidade (a igualdade de oportunidades), favorecendo a inclusão de todos;
- b) Atividades de sala, que possam contemplar todos os alunos, buscando realizar conexões com o seu contexto, a fim de proporcionar as suas potencialidades na arte, na oralidade e na criatividade;
- c) O aluno, no ambiente escolar, terá a sala de recurso multifuncional como espaço complementar ou suplementar ao seu desenvolvimento. A sua frequência assídua é na sala de aula, com alunos da sua faixa etária;
- d) Os conteúdos devem ser os mesmos para todos, respeitando o nível cognitivo do aluno e permitindo a flexibilização assim como o apoio de recurso pedagógico para se alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno;
- e) A articulação entre docentes, com diálogo e com maior compartilhamento de informações sobre o aluno, possibilitando a construção de atividades que valorizem a sua participação, evitando a sua exclusão;
- f) A avaliação através de diversas oportunidades para avaliar o aluno na sala de aula, com o professor identificando o ponto inicial do aluno e se percebendo como mediador do processo para auxiliá-lo a alcançar suas funções cognitivas superiores;

Ainda, referente ao item “f”, Mantoan traz contribuições quanto à preocupação de avaliações excludentes, as quais contribuem para que diversos saberes não sejam reconhecidos pela escola e, conseqüentemente, sejam desvalorizados neste ato de avaliar (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.58). Com isso, efeitos negativos são causados aos alunos público-alvo da Educação Especial, chegando a impactar em seu comportamento assim como em sua permanência e frequência dentro da sala de aula, por exemplo um aluno que chega ao oitavo ano e não consegue realizar uma avaliação por não saber ler, começa a se distanciar das oportunidades na escola, por se incluir no estereótipo de que nunca irá aprender a ler, tornando-se um martírio essa avaliação na vida escolar do aluno.

A discussão da avaliação é um ponto importante a ser considerado dentro da formação de professores e, para orientá-los sobre como avaliar os alunos que ainda não consolidaram as respectivas habilidades almejadas para aquele ano, Mantoan reafirma uma possibilidade inclusiva quando ocorre da seguinte maneira:

A busca de uma avaliação na perspectiva inclusiva acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.58)

Desse modo, só é possível identificar as melhores práticas de inclusão se o professor conhecer o aluno e se o próprio aprendente sentir-se estimulado à abertura deste conhecimento. A formação em serviço, na própria escola com seus professores, tornará possível o encontro de experiências valiosas para que se tenha um resultado positivo no âmbito de conhecimento do sujeito, os nossos alunos, com o professor mediando e auxiliando a construção das funções cognitivas superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade.

Nesse sentido, o papel do professor é de conduzir os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, fazendo eles refletirem para chegarem em suas conclusões, não dando as respostas prontas. Para o aluno com deficiência intelectual que tenha o nível da deficiência leve, moderada não é diferente. O professor é o mediador deste processo, colocando-se como intermediário entre o aluno e o processo e identificando o que ele ainda não consolidou. Segundo a perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, porque ela gera o desenvolvimento a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, permitindo construir o nível de desenvolvimento

real, a consolidação do conhecimento, ou seja, conhecimento adquirido formado, que determina o que o indivíduo já é capaz de fazer sozinho, conseguindo alcançar a zona de desenvolvimento real (GANDIN, 2013).

Assim, tomando, como o exemplo, a disciplina de matemática, nem todos os alunos que apresentam deficiência intelectual chegam a assimilar as operações de adição, subtração multiplicação e de divisão e a compreender o sentido destas. Este professor seria mais bem-sucedido em sua ação pedagógica se tivesse, como objetivo, o desenvolvimento lógico-matemático de seus alunos, se propusesse atividades de aprendizagem próximas aos seus interesses, com base nas suas experiências vivenciadas. Deste modo, o professor, provavelmente, contribuiria mais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo a eles aprendizagens mais significativas ao utilizar o contexto do aluno (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

5 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a realização da pesquisa, os caminhos percorridos dentro da escola e o método utilizado. “Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2009, p. 16).

Dessa forma, apresentam-se: o campo de pesquisa na subseção 5.1, duas escolas de ensino fundamental dos anos finais: uma de tempo parcial e outra de tempo integral; e os participantes da pesquisa, 29 professores, entre eles 26 da sala comum, 1 readaptado e 2 da sala de recurso multifuncional.

Na subseção 5.2, há: o trabalho de campo com o esclarecimento da pesquisa - ação que ocorreu nas duas escolas pesquisadas; o seminário com a discussão e o levantamento dos problemas listados pelos participantes; a aplicação do plano de ação, em uma pesquisa-ação com o objetivo de rever a PNEEPEI e conhecer características da DI, identificando os alunos com DI na escola, finalizando com a subseção 5.2.3, que descreve a aplicação da oficina.

Durante a pesquisa, tentou-se sair do olhar da aparência, apresentando a essência do objeto para entender o ser, o objeto, a política inclusiva na escola, a partir de uma análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da atual conjuntura da educação, da prática desta política na escola com os sujeitos, com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com professor da sala comum (PSC) no ensino de alunos com deficiência intelectual, público-alvo do nosso estudo.

O problema a ser investigado é a desarticulação entre os docentes mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, em praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, a partir da política de educação especial na perspectiva inclusiva. E, para ressaltar a importância do problema, a pesquisa Minayo contribui, reafirmando:

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta por uma dúvida. A resposta por esse movimento de pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novas referências (MINAYO, 2019, p.16).

Aqui se utilizou o método de pesquisa-ação, em que envolve os participantes no processo investigativo, ou seja, professores da SC e professores do AEE. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social:

com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p.16).

De acordo com ideias expressas por Thiollent, os objetivos da pesquisa-ação é: contribuir para o melhor equacionamento do problema; levantar soluções e propostas de ações para resolução do problema; contribuir para a situação da ação estudada; obter informações sobre a situação estudada; obter informações de difícil acesso; desenvolver a consciência coletiva nos planos políticos e culturais; e produzir conhecimento (SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021).

A pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com a pesquisa-ação é possível construir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (THIOLLENT, 2011, p.30).

Desse modo, buscou-se, com este método, discutir os problemas deste contexto para alcançar o objetivo geral deste estudo, realizando a pesquisa-ação na perspectiva do trabalho colaborativa e articulado entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Esta ação foi apoiada na resolução nº04/2009, a qual esclarece esse trabalho articulado entre os docentes.

A pesquisa-ação trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (Thiollent, 2011, p.32).

No estudo abordamos as barreiras encontradas por estudantes com DI, matriculados e cursando o ensino fundamental dos anos finais. O estudo trouxe a proposta da articulação, ocorrendo no planejamento do professor de área específica, momentos estes propícios para uma formação em serviço aplicada pelo professor de AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades e as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. Esta atividade da pesquisa-ação na formação de professores colabora como uma pesquisa que oportuniza a prática-reflexão-ação,

ou seja, uma pesquisa social na área da educação que, em seu método, busca preencher a lacuna entre a teoria e a prática. Os autores reiteram que:

A pesquisa-ação, como estratégia na formação de professores, por se tratar de uma metodologia baseada na ação prática referenciada, é uma concepção bastante utilizada em propostas formativas de professores por considerar que os docentes são pesquisadores da própria prática visando sua transformação, tanto da ação docente quanto do desenvolvimento profissional. Ela promove a aprendizagem durante o processo de pesquisa tanto para aprimorar a prática como para ampliar os conhecimentos, contribuindo assim, com a investigação proposta pelo pesquisador. Nesse sentido, a ação provocada pela proposta da Pesquisa-ação assume um caráter comunicativo, interativo, educativo, prático e transformador, tanto ao contexto observado quanto aos participantes inseridos no processo de investigação, pois de acordo com Pimenta (2005), os sujeitos assumem o papel de pesquisadores por estarem envolvidos no problema estudado (SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021).

A pesquisa tem natureza aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório. “Essa abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados, dos motivos, das inspirações das crenças dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.22). Na pesquisa ocorre a análise da Política Educacional de Inclusão, as regulamentações, os sujeitos deste processo, a prática atual dos docentes em suas práxis interdisciplinares no ambiente escolar.

Nos procedimentos metodológicos, a exploração do tema ocorre com análise documental da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da resolução CNE/CNB nº4/2009 até a Lei nº 13.146/2015 e, para efeitos práticos, a pesquisa seguiu as seguintes fases: exploratória, trabalho de campo e análise dos dados.

Na fase exploratória, ocorreu a revisão de literatura, o diagnóstico do problema, a identificação do tema a ser estudado, o levantamento de hipóteses, a elaboração do projeto, a análise e a discussão das questões do problema no seminário, a investigação da prática docente no contexto de sala de aula comum na perspectiva de inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza. Nesta fase, buscou-se conhecer a legislação, os documentos que norteiam a política educacional, as resoluções da atuação do professor do AEE e o papel da escola quanto instituição do conhecimento científico para transformação da prática inclusiva. Nesse sentido, Minayo relata a importância da conclusão da fase exploratória e apresenta contribuições desta etapa:

A fase exploratória termina quando o pesquisador definiu seu objeto de pesquisa, construiu o marco teórico conceitual a ser empregado demarcou objetivos claros para o estudo, selecionou os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o grupo de pesquisa, estabeleceu estratégias para entrada no campo (MINAYO, 2009, p.38).

Na próxima etapa da pesquisa, foi realizado o trabalho de campo, pensando em responder aos objetivos específicos, utilizando a técnica do seminário, que ocorreu em duas escolas da Rede Municipal de Fortaleza, uma de ensino parcial (4 horas por dia) e outra de ensino em tempo integral (8 horas por dia), ambas com sala de recurso multifuncional. O trabalho de campo foi realizado com observações, entrevistas, questionários, gravação de áudio, e o seminário aconteceu com levantamento dos problemas e com análise dos dados. Esta fase foi direcionada ao público de professores das duas escolas, e, após o seminário, foi realizada a intervenção com aplicação do plano de ação nos momentos de planejamentos.

A fase de trabalho em campo realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação das hipóteses e de construção de teoria o trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda pesquisa social (MINAYO, 2009, p. 26).

Dessa forma, a fase de trabalho de campo possibilitou ao pesquisador conhecer os sujeitos, experienciar o contexto da política analisada e saber se essa política está, de fato, atendendo ao seu público. Os professores participaram do planejamento com a professora da sala de recurso multifuncional e tiveram acesso ao blog⁸ Espaço de Educação Inclusiva durante o mês de outubro. O preenchimento da pesquisa de mestrado ocorreu pelo formulário do Google. A participação do seminário foi presencial nas duas escolas, e as oficinas ocorreram no momento do planejamento dos professores.

Na pesquisa utilizaram-se técnicas e instrumentos de coletas de dados, como registro de fotos, áudios, questionários, entrevistas e seminário. Os questionários foram aplicados ao público de professores da SC, e as entrevistas focadas e semiestruturadas, aos professores da SRM. Para a análise dos dados, foram verificados dados e informações obtidas a partir da fase exploratória e da fase de trabalho de campo, adotando o método de Análise de Conteúdo. O método se constitui em:

⁸ O blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor foi utilizado na pesquisa para acesso dos professores que não tiveram como responder ao questionário impresso. O blog tinha um ícone para participação da pesquisa com preenchimento de questionário, que direcionava o acesso a um formulário do Google Forms.

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 44).

A técnica “análise de conteúdos”, desenvolvida por Bardin (2004), preza pelo rigor metodológico, sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise, leitura flutuante (conhecer o texto), escolha dos documentos, reformulações de objetivos, hipóteses e a formulação de indicadores; 2) Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (SOUSA; SANTOS, 2020). Além disso, cruzaram-se as informações coletadas, mais de uma vez, explorando, descrevendo, analisando, utilizando tabelas, gráficos e porcentagens e buscou-se, de forma exaustiva, chegar ao resultado. O modelo da técnica aplicada seguiu o mesmo modo de análise de pesquisa de campo qualitativa por (SOUSA; SANTOS, 2020).

A pesquisa foi realizada pela pesquisadora, que é professora da Rede Municipal de Fortaleza, está lotada na sala de recurso multifuncional, é participante e atuante do processo da pesquisa em que respondeu questionário e entrevistas e construiu a oficina que foi aplicada aos PSC. A pesquisa com os professores ocorreu no início de agosto e teve seu término em outubro de 2023. Por fim, a subseção seguinte apresentará a fase exploratória sobre as escolas pesquisadas no município de Fortaleza.

5.1 A etapa da exploração da pesquisa: o campo da pesquisa no município de Fortaleza

A pesquisa ocorreu em duas escolas⁹ de ensino fundamental dos anos finais, Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo¹⁰ e Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque¹¹, em que compreende 6º, 7º, 8º e 9º anos, com alunos nas faixas etárias de 11 a 17 anos. As escolas situam-se no bairro Canindezinho e Siqueira, em uma localidade que faz limite entre os municípios de Fortaleza e Maracanaú, localizada,

⁹ No texto da dissertação, será encontrado o nome verdadeiro das escolas; esta divulgação de informações para fins acadêmicos foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela gestão das duas escolas; os documentos de autorização estão anexados nos apêndices A e B.

¹⁰ Durante o texto, a nomenclatura da Escola de Tempo Parcial Narciso Pessoa de Araújo irá se referir à escola A (escola em que a pesquisadora é lotada).

¹¹ Durante o texto, a nomenclatura da Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque irá se referir à escola B (escola em que a autora da dissertação é apenas pesquisadora).

territorialmente, no distrito V, apresentando realidades diferentes, uma realidade de escola de ensino regular parcial¹² e outra de escola de ensino regular em tempo integral¹³.

O motivo da escolha das duas instituições para pesquisa deu-se por um recorte amostral do distrito V, de escolas de fundamental dos anos finais, com realidades diferentes, uma de tempo parcial e outra de tempo integral, que tiveram a sala de recurso multifuncional implantada recentemente, a partir de 2022, apresentando matrículas de alunos com deficiência intelectual, que são oriundos de escolas circunvizinhas com sala de recurso multifuncional.

Atualmente estou¹⁴ lotada na escola E M Nárciso Pessoa de Araújo, escola de ensino regular, que foi criada em 11 de outubro de 2007, por meio do decreto nº12.273/2007; na sua criação, o prédio da instituição era alugado e, agora, o novo prédio é próprio, situado no bairro Canindezinho, na Avenida Osório de Paiva, 4841.

A escola possui 510 alunos matriculados, com espaço físico pequeno. Atualmente a sua estrutura escolar está aguardando autorização e orçamento da prefeitura para requalificação do prédio. Até o presente momento, o espaço físico útil está organizado em: oito salas de aula para as turmas 6º, 7º, 8º e 9º anos nos turnos manhã e tarde; uma sala para o projeto Aprender Mais; uma sala para os professores; uma sala da gestão, que é dividida entre direção e coordenação; uma biblioteca minúscula; uma secretaria; uma sala de recurso multifuncional (SRM); uma cozinha; um almoxarifado; uma sala de estoque para merenda; uma quadra esportiva e quatro banheiros. Essa instituição não dispõe de um refeitório com mesas e cadeiras, então, no momento do lanche, os alunos se acomodam em frente à cozinha, no corredor e, até, na quadra. A gestão da Unidade Escolar E M Narciso Pessoa de Araújo é composta por diretor, secretária, coordenadora pedagógica e apoio pedagógico.

A E M Narciso Pessoa de Araújo está inserida no espaço geográfico de um bairro de periferia, em que ocorreram modificações relevantes na moradia das famílias. A partir de 2008, deu-se início à urbanização do rio Maranguapinho¹⁵, a população que morava na beira do rio

¹² Ensino parcial no texto se refere à escola que tem 4 (quatro) horas de aula semanal, nomenclatura para diferenciar de escola de tempo integral.

¹³ Ensino integral é relacionado à carga horária diária de 8 horas.

¹⁴ Neste texto, foi utilizado o verbo em 1ª pessoa do singular, atribuindo informações quanto a mim, professora e pesquisadora, dentro do campo de pesquisa. E utilizado o verbo em 1ª pessoa do plural quando atribuído ao coletivo da pesquisa (professores da sala comum e professores da sala de recurso multifuncional do Atendimento Educacional Especializado - AEE).

¹⁵ Projeto concebido pelo Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria das Cidades, em parceria com o Governo Federal, através do Ministério das Cidades e interveniência da Caixa Econômica, teve seu início efetivo no ano de 2008, com o objetivo principal de delimitar e recuperar o rio Maranguapinho e suas faixas de proteção, promovendo para isso o saneamento das adjacências, a retirada e o reassentamento das famílias que ocupavam as áreas de risco ao longo dele e o controle das cheias de recorrência vintenária. Ao todo, são 44,44 km de

foi deslocada para apartamentos sociais, que ficam distantes da escola, assim há alunos que moram mais distantes e necessitam se deslocar para escola em ônibus escolar.

A segunda escola pesquisada é a Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, situada no bairro Siqueira, rua Alves Bezerra, CEP: 60736-130. A escola foi criada pelo Decreto nº13.689, de 11 de novembro de 2015, Diário Oficial nº 15.649, do dia 17/11/2015 e foi inaugurada em 20/03/2017. É a primeira instituição pública de ensino do Ceará a funcionar com energia solar.

A unidade atende a cerca de 425 alunos, do 6º ao 9º ano, em sistema de tempo integral. Os alunos são residentes dos bairros Canindezinho, Parque São Vicente e Siqueira. Para a construção da escola, houve investimento de R\$: 8.995.073,49, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Tesouro Municipal. Possui área total de 4.674,19 m², sendo 3.936,20 m² de área construída, e dispõe de uma secretaria, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, uma coordenação pedagógica, uma coordenação de área, uma sala do professor diretor de turma, uma diretoria, um auditório, uma sala dos professores, um pátio com projeto paisagístico, um ginásio (com quadra poliesportiva coberta, arquibancadas e alambrados, vestiários e depósitos), um laboratório de química/biologia, um laboratório de física/matemática, dois laboratórios de informática e doze salas temáticas.

Os alunos que ingressam nas respectivas escolas são oriundos de escolas municipais de Fortaleza, de bairros próximos, que são: EM Francisca de Abreu Lima, EM Florival Alves Seraine e EM Tomaz Muniz. Em relação à situação de segurança, há a preocupação dos pais e responsáveis quanto à violência do bairro e ao domínio de facção.

As duas escolas já contam com as instalações de sala de recurso multifuncional tipo 1¹⁶, que disponibiliza equipamentos, mobiliários didáticos e pedagógicos para organização das salas. De acordo com a resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE (BRASIL, 2010). No quadro 1, é apresentada a organização do trabalho escolar nas respectivas escolas.

extensão de intervenções, 25 mil famílias beneficias e 7.700 reassentadas. Disponível em: <https://www.cidades.ce.gov.br/2017/11/14/projeto-rio-maranguapinho1/>

¹⁶ De acordo com o Manual de Orientação sobre o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais, específica do Tipo 1, como uma sala que deve ter os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos.

Quadro 1 - Organização de funcionários e professores das duas escolas.

(continua)

EM Narciso Pessoa de Araújo	EMTI Prof. Alexandre Rodrigues de Albuquerque
(1) Diretor escolar	(1) Diretor escolar
(1) Coordenador pedagógico	(2) Coordenador pedagógico
(3) Apoio da gestão/ professor readaptados	(0) Sem professor readaptado
(1) Agente administrativo	(1) Agente administrativo
(23) Professor de área específica	(18) Professor de área específica
(1) Professor de AEE	(2) Professor de AEE
(1) Monitor de acesso	(2) Monitor de acesso
(3) Porteiro	(3) Porteiro
(2) Manipuladora de alimentos	(5) Manipuladora de alimentos
(4) Auxiliar de serviços gerais	(5) Auxiliar de serviços gerais
(6) Voluntário do programa Aprender Mais	(1) Articulador do Aprender Mais, Projeto Xadrez.
(2) Embaixador da paz	(1) Embaixador da paz
(3) Voluntário agente escolar	(1) Auxiliar pedagógico da sala de inovação
(1) Voluntário assistente escolar	(1) Auxiliar pedagógico de ciências e matemática

(conclusão)

(1) Estagiária de psicologia	(1) Monitor de biblioteca
------------------------------	---------------------------

Fonte: a partir do PPP das escolas, foi elaborado o quadro pela autora (2023).

Esta fase exploratória consistiu em descobrir o campo de pesquisa, os interessados (professores) e suas expectativas assim como estabelecer um primeiro levantamento, ou seja, o diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (THIOLLENT, 2011). Esta fase foi realizada com acesso ao Projeto Político Pedagógico e aos regimentos das respectivas escolas.

5.1.1 Os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 26 professores de disciplinas específicas (português, inglês, educação física, artes, matemática, ciências, história, ensino religioso e geografia), uma professora pedagoga e duas professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado da sala de recurso multifuncional. Foi realizado questionário aos professores de área específica e à professora readaptada para biblioteca; ainda, uma entrevista com as duas professoras da sala de recurso multifuncional. O quadro 2 ilustra os participantes da pesquisa-ação nas duas escolas.

Quadro 2 - Professores participantes da pesquisa-ação.

(continua)

Professores das escolas pesquisadas: EM Narciso Pessoa de Araújo e EMTI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque			
Disciplina	Professores específicos	Professora readaptada	Professores da sala de recurso multifuncional/AEE
Língua Portuguesa	7	1 Professora readaptada para biblioteca com graduação em pedagogia.	2 Professoras especialistas com graduação em pedagogia e com cursos específicos de educação especial, atuantes do
Matemática	3		
Inglês	4		
Ciências	3		
Educação física	2		

(conclusão)

História	3		Atendimento Educacional Especializado.
Ensino religioso	1		
Artes	1		
Geografia	2		

Fonte: elaborado pela autora (2023).

5.2 Etapa de trabalho de campo: o esclarecimento da pesquisa-ação nas duas escolas pesquisadas

Para iniciar a leitura desta subseção, é importante deixar clara a nomenclatura que será encontrada no texto. Assim, PSC refere-se aos professores que têm sua formação por disciplina e são atuantes da sala de aula comum; e PSRM são professores formados em pedagogia que são atuantes na sala de recurso multifuncional, realizando o Atendimento Educacional Especializado. Para uma leitura mais clara, a Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo está identificada como escola A, e a Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque está identificada como escola B.

Para autorização e participação dos professores na pesquisa, foi utilizado o documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE”, que está no apêndice C. Este termo visou assegurar os direitos do participante e autorizar o uso de imagem, gravações de áudios e informações pertinentes para a pesquisa; o documento é elaborado em duas vias, uma que ficou com o participante e outra, com o pesquisador. A autorização da pesquisa nas escolas foi, inicialmente, liberada a partir do termo de anuência, documento em anexo nos apêndices A e B, termos lidos e assinados pelos diretores das duas instituições e, posteriormente, autorização e assinatura da Secretária Municipal de Educação, Sra. Antônia Dalila Saldanha (Anexo A).

Após a autorização da secretaria, deu-se início a fase de trabalho de campo com a apresentação da pesquisa-ação nas duas escolas. Na figura 2, há um registro da apresentação da pesquisa na Escola Narciso Pessoa de Araújo (o instrumental do TCLE se encontra no apêndice C). A pesquisa com os professores de SC e os professores da SRM ocorreu em dois espaços: o primeiro, de forma coletiva, na sala dos professores, e o segundo, de forma individual, na SEM, nos períodos de planejamento dos professores por área.

Figura 2 - Apresentação da pesquisa na Escola Narciso Pessoa de Araújo



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Com isso, houve o primeiro contato com os professores sobre a pesquisa-ação e sobre como utilizar o blog para acessar a pesquisa. Este momento iniciou o debate sobre a pesquisa-ação na formação dos professores e serviu para explicar como ocorreria a pesquisa na escola. Esta atividade ocorreu no espaço físico da sala dos professores, quando estava ocorrendo o intervalo das aulas, e a gestão nos concedeu 15 minutos para esta ação.

A PSRM desta escola é professora pesquisadora e autora desta dissertação. Os professores de área específica responderam ao questionário (o formulário está no apêndice D), participaram do planejamento com a professora de SRM e tiveram o acesso ao blog Espaço de Formação Inclusiva. Nesse contexto, Barbier reitera o papel do pesquisador em pesquisa-ação:

O pesquisador em Pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, p. 19, apud SILVA; OLIVEIRA; ATAÍDES, 2021, p.10).

Conforme o autor, a pesquisadora tem a atribuição social, busca entender a realidade em que atua, permite vivenciar diferentes papéis na pesquisa, participa de ação e de reflexão durante os dados coletados e analisados, além de contribuir e permitir a transformação de uma escola inclusiva para aluno com deficiência intelectual. A pesquisadora participou da pesquisa respondendo à entrevista (o formulário se encontra no apêndice E), discutindo sobre as barreiras encontradas na escola para alunos com deficiência intelectual e aplicando questionários bem

como as oficinas no momento de planejamento por área dos professores participantes da Escola Narciso Pessoa de Araújo, a primeira escola pesquisada.

Na segunda escola pesquisada, Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque, a pesquisadora foi como visitante. A explanação da pesquisa e o esclarecimento do que iria ocorrer com a assinatura do TCLE ocorreu no espaço da biblioteca da escola, um lugar amplo, com boa ventilação e ótima acústica, possibilitando o esclarecimento das dúvidas dos participantes. Este momento foi cedido pela gestão, ocorreu na reunião de fluxo dos professores e teve a sua abertura com a diretora da escola, ressaltando a importância da pesquisa para a formação de professores da instituição. Esta ação ocorreu em 30 minutos, sendo possível realizar a leitura do TCLE, discutir sobre a pesquisa-ação na escola e finalizar com as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Com isso, foi possível esclarecer a participação de cada professor na pesquisa-ação, deixando claro aos professores envolvidos que eles estariam no referido estudo, respondendo ao questionário, a entrevistas e participando de seminário e oficinas. Nos planejamentos, haveria as intervenções da professora do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual e identificando as concepções dos professores das salas de aula comum sobre a inclusão e a atuação do professor do AEE, buscando soluções com uma educação inclusiva, o que permite a transformação para uma escola inclusiva com prática de oficinas, as quais ocorreram nos momentos do planejamento. Thiollent traz contribuições sobre a pesquisa social aplicada:

a pesquisa social aplicada, e em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada (THIOLLENT, 2011, p.62).

As intervenções e as buscas de transformações nas escolas tiveram como ponto de partida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a prática social desta política na escola, que é carregada de contradições, onde o olhar da aparência ao objeto nos remete à ingenuidade. Além do mais, buscou-se realizar um debate entre professores PSC e PSRM com a técnica do seminário, sair da ingenuidade e elencar os desafios percebidos dentro da escola.

5.2.1 O seminário nas duas escolas

O levantamento dos problemas vivenciados pelos professores foi realizado a partir de hipóteses da pesquisadora: os docentes do ensino regular do município de Fortaleza desconhecem a Política de Educação Inclusiva e, assim, apresentam dificuldades de praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva. A partir desta hipótese, os professores responderam ao questionário, que antecedeu a aplicação do seminário. Com o resultado do questionário, observou-se que os docentes apresentavam dificuldades em planejar atividades que contemplassem os alunos com deficiência intelectual, mesmo sabendo que a competência para este planejamento era do professor de sala comum.

Uma das técnicas da pesquisa-ação é a discussão de ideias, a busca de entender o problema através de um seminário. Na escola A, as discussões ocorriam em momentos acordados após o intervalo, com levantamentos de problemas e conscientização da inclusão na escola; a lista de problemas foi realizada individualmente, no momento do planejamento por área como registra a figura 2.

Figura 3 - Planejamento individual na escola A. Professores listando os problemas identificados na escola



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Na escola B, como era dia de fechamento de notas e muitos professores não haviam concluído os diários, o seminário ocorreu com seis professores PSC, quatro professoras especialistas PSRM, e duas delas foram convidadas pela pesquisadora para participar da discussão. As convidadas são professoras de escolas do mesmo distrito e atuam em sala de recurso multifuncional do ensino fundamental, dos anos iniciais. A intenção da técnica do seminário era levantar as dúvidas e as dificuldades dos professores em incluir os alunos com

DI nas atividades de sala de aula. Thiollent reafirma o papel da técnica de seminário, afirmando que:

O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. [...] O seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações. Suas reuniões dão lugar a “atas” com as informações reunidas, e dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora diretrizes de pesquisa (hipóteses) e diretrizes de ação submetidas à aprovação dos interessados, que serão testadas na prática dos atores considerados (THOLLENT, 2011, p.67).

O segundo momento em que a pesquisadora esteve na escola B foi para realizar o seminário, que se iniciou com a apresentação das duas participantes especialistas de outras escolas, professoras do Atendimento Educacional Especializado, completando o quadro de quatro professoras especialistas para o início da atividade do dia. A proposta era cada professora especialista ficar com um grupo de quatro professores de sala comum, a fim de fortalecer os debates no seminário. Mas, diante da ausência dos professores por motivos de preenchimento de notas no diário, a discussão ocorreu sem a formação dos grupos.

Na acolhida do seminário, os participantes receberam um mimo de um cartão com a temática da pesquisa e o tema do seminário “A Política Educacional Inclusiva na Perspectiva da Ação Colaborativa entre Docentes: inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza”. A apresentação do seminário iniciou-se com a análise do resultado dos dados dos questionários, constatando-se o resultado dos questionários aos vinte e nove professores que responderam à pesquisa.

No primeiro questionamento, “Os alunos que apresentam deficiência são contemplados em seus planejamentos?”, 33,33% responderam “sim”, e 66,66% responderam “não”. O segundo questionamento, “A preparação do material a ser utilizado na sala de aula comum é competência do professor da sala de AEE ou sala comum?”, teve 8,33% informando que é competência do professor da sala de AEE, e 91,66% respondendo ser competência do professor da sala comum. No terceiro questionamento, “Você, como professor do aluno com deficiência intelectual, já está informado sobre os alunos com deficiência intelectual da sua escola?”, a grande maioria, 83,33% dos professores, já conhece e está informada sobre seus alunos com deficiência. No quarto questionamento, “Você professor tem conhecimento da fragilidade e da potencialidade deste aluno para que informações como estas possam auxiliar no seu planejamento?”, houve 66,66% dos professores que confirmaram ter conhecimento sobre este assunto, a respeito dos alunos com deficiência.

Após o resultado da coleta de dados, a pesquisadora apresentou um breve histórico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aos professores da sala comum e professores especialistas. Após a explanação da política, deu-se início a discussão dos problemas, as barreiras percebidas pelos professores no ambiente da escola. A discussão ocorreu entre os participantes, seis PSC, uma PSRM da própria escola, uma PSRM pesquisadora e duas PSRM convidadas. Neste momento, a PSRM pesquisadora teve a função de auxiliar os participantes e iniciou a anotação de pontos relevantes a partir da fala dos presentes. A discussão foi registrada em gravação de áudio por um aparelho celular e resultou no produto com as barreiras identificadas pelos participantes.

A professora da sala comum, da escola B, relatou a 1ª barreira, a qual trata-se do pouco tempo para adaptação das avaliações para os alunos com deficiência. A professora especialista externa complementou a fala da professora e contribuiu, abordando sugestões para as avaliações. A 2ª barreira foi acrescentada pela professora da SRM, da escola B, colocando a falta de recursos e tempo disponível com os professores da sala comum para realizar os momentos de planejamento de forma individual. Já a 3ª barreira foi relatada pelo professor da sala de aula comum, que mencionou a disciplina de ensino religioso da escola A, as salas de aula numerosas, impossibilitando mais atenção do aluno com deficiência.

Ainda, o professor da sala de aula comum, de língua portuguesa, da escola B, mencionou a 4ª barreira, relatando que a semana de educação inclusiva é muito importante e se faz necessário o contínuo processo de conscientização sobre inclusão dentro da escola. Em relação à 5ª barreira, esta aborda a sobrecarga de diários físicos para preencher, o que foi relatado pelo professor de matemática, da escola B. Dessa forma, a lista foi construída pela pesquisadora, através do relato dos professores, conforme cada um se pronunciou na discussão.

Assim, os objetivos deste seminário foi identificar se os professores conheciam a Política Nacional de Inclusão e oportunizar o debate sobre o reconhecimento de problemas percebidos na escola para alunos com deficiência intelectual. A ata deste seminário consta no apêndice F. No final do seminário, foi entregue aos professores um texto sobre deficiência intelectual, a fim de auxiliar no aprofundamento do tema.

5.2.2 Conclusão do seminário

A técnica foi importante para levantar informações sobre a hipótese pré-definida: “os docentes do ensino regular do município de Fortaleza desconhecem a política de educação

inclusiva e, assim, apresentam dificuldades para praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva”.

Diante dos 28 participantes graduados em áreas específicas e uma participante em pedagogia, conclui-se que, neste universo da pesquisa, a maioria dos professores tiveram algum acesso às informações sobre a referida política e tem compreensão do trabalho do professor da sala de recurso multifuncional, que é baseado na nota técnica nº 04/2009, mas apresenta dificuldades na aplicabilidade da política, por falta de embasamento teórico e desconhecimento de resoluções que vieram a partir da PNEEPEI de 2008.

Desta forma, desconhecendo estratégias e ferramentas pedagógicas que possam auxiliá-los nesta inclusão, diante do resultado do seminário, tem-se a reformulação da hipótese para “os docentes do ensino regular, do município de Fortaleza, têm conhecimento da Política de Educação Inclusiva e apresentam dificuldades pedagógicas em aplicar esta política para inclusão de alunos com deficiência intelectual, de forma efetiva”.

5.2.3 O plano de ação em uma pesquisa ação

Este plano de ação foi construído para ser desenvolvido nas duas escolas do distrito V: Escola Narciso Pessoa de Araújo e Escola Municipal de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque. Após a análise dos questionários aplicados nas escolas aos professores e o refinamento das discussões realizadas no seminário, reafirma-se o problema da pesquisa: a desarticulação entre os docentes, mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, em praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, a partir da política de educação especial, na perspectiva inclusiva.

Com isso, percebe-se que a reformulação da hipótese da pesquisa, “os docentes do ensino regular do município de Fortaleza têm conhecimento da política de educação inclusiva e apresentam dificuldades pedagógicas de aplicarem esta política para inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva”, permitiu orientar os caminhos. De acordo com Thiollent, “a partir da sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados etc.” (THIOLLENT, 2011, p.65).

1. Atores da Intervenção:

Professores da sala comum e da sala de Atendimento Educacional Especializado.

2. Relacionamento entre atores e escola:

- os professores da SC e os professores da SEM possuem demandas diferentes e apresentam pouco tempo para planejar;
- os professores de área específica não têm 200hs na escola, o que dificulta o momento de planejamento;
- as professoras da sala de recurso multifuncional conseguem ter sua lotação de 200 horas na mesma escola, e isso possibilita uma semana de flexibilização de atendimento aos professores;
- em alguns momentos, há professores da SC que acreditam que a flexibilização da atividade para o aluno com DI é atribuição apenas do professor da SEM;
- a escola não consegue conceder outros momentos de debate sem ser no planejamento dos professores ou na Semana de Educação Inclusiva, momento que ocorre no mês de setembro.

3. Quem toma as decisões:

As decisões sobre planejamento entre os professores são realizadas a nível de distrito, e a efetivação deste momento ocorre pela liberação da gestão. Na escola A, os professores deverão ser liberados para realizar este momento no horário de seus planejamentos, ocorrendo de forma individual, e, na escola B, ocorrerá coletivamente, na reunião de fluxo.

4. Os objetivos tangíveis da ação e os critérios da avaliação:

- rever a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na Escola;
- conhecer as características da deficiência intelectual e identificar os alunos que são diagnosticados com DI na escola.

As figuras abaixo apresentam o cronograma de planejamento, no qual ocorreram as oficinas em serviço nas duas escolas. Para a pesquisadora contemplar os professores na escola A, foi necessário identificar os dias de planejamento dos professores por disciplina e acordar o dia assim como o horário para aplicação da oficina. Estes momentos foram organizados de acordo com o planejamento dos professores da sala comum. E, na escola B, foi necessário identificar o dia da reunião de fluxo, momento destinando ao planejamento da PSRM com os PSC.

Na escola A, a oficina foi aplicada individualmente, entre pesquisador PSRM e participante PSC; este momento ocorreu em 50 minutos e foi realizado no espaço da sala de recurso multifuncional, ambiente disponibilizado para este atendimento ao professor, contendo os recursos: notebook, slides, textos para estudo e lista de frequência.

Na escola B, a oficina ocorreu de forma coletiva e, por se tratar de escola de tempo integral, a dinâmica é ter a reunião de fluxo com os professores no final do dia, ocorrendo em dois dias da semana. Por este motivo, foi possível aplicar a oficina em apenas um momento, ocorrendo em 40 minutos com os 17 professores presentes na escola, realizada no espaço da biblioteca, contendo os recursos: notebook, slides, textos para estudo e lista de frequência.

No quadro 3, há o registro da organização dos momentos de oficina, cronograma de planejamento com professores da escola A; e, no quadro 4, tem-se a identificação da aplicação aos professores que participaram da oficina, por área específica. Este momento cedido pela gestão ocorreu no momento da reunião de fluxo da escola B.

Quadro 3 - Cronograma de planejamento (oficina) com os professores da Escola Narciso Pessoa de Araújo

Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira	
HORÁRIO	Professores/ área	HORÁRIO	Professores/ área	HORÁRIO	Professores/ área	HORÁRIO	Professores / área
07:10h Às 08:00h	Inglês		Ciências				Ed. Física
08:00h às 08:50h	Português				Ensino religioso		
09:10h às 10:00h	Português		Matemática				
10:00h às 10:50h			Inglês		História		História
HORÁRIO							
13:00h Às 13:50h	Matemática						Matemática
14:00h Às 14:50h	Ciências				Geografia		
15:10h Às 16:00			Artes				
16:00h			Matemática				

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 4 - Cronograma de planejamento(oficina) com os professores da Escola Municipal Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque

Oficina 19/ 10/2023			
Professores da área de Linguagens	Professores da área de Matemática	Professores da área Ciências da Natureza	Professores da área de Ciências Humanas
Português	Matemática		História
Inglês		Ciências	Geografia
Artes			Ensino Religioso
Ed. física			

Fonte: elaborado pela autora (2023).

5. Avaliação:

A participação dos professores, nesta ação, resultou no(a): maior entrosamento entre os professores, ao refletir sobre práticas inclusivas; na ampliação do diálogo entre os professores sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual; na identificação das potencialidades e fragilidades do aluno, junto ao PSRM, para traçar estratégias de atividades e avaliações aos alunos com D.I nas salas de aula, do ensino fundamental dos anos finais; na busca de estratégias viáveis para inclusão dos alunos nas atividades individuais, em grupo e no coletivo dentro da sala de aula comum; na frequência assídua do aluno na escola; no maior diálogo entre professores e gestão para aumentar o senso de pertencimento do aluno no espaço da sala de aula; no trabalho de parceria e trabalho colaborativo entre os docentes PSC e PSRM.

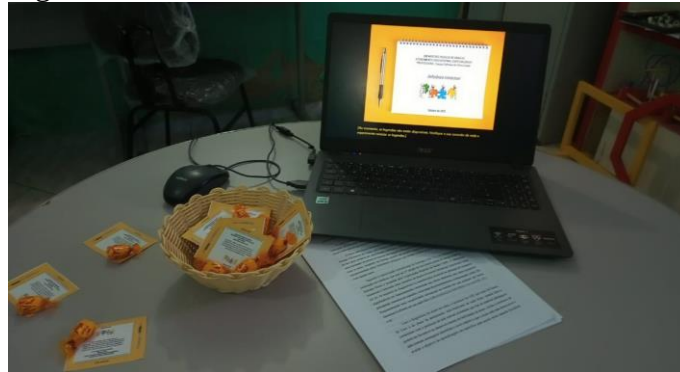
5.2.4 A aplicação da oficina

As oficinas ocorreram de acordo com a realidade de cada escola, em dias diferentes, nos espaços das duas escolas; conforme o cronograma do plano de ação, a discussão da oficina foi pautada nos alunos com deficiência intelectual das respectivas escolas.

Na escola A, há 20 alunos com deficiência intelectual e, na escola B, 3 alunos. Na escola primeira, a oficina ocorreu individualmente com o professor por área, na sala de recurso

multifuncional, na terceira semana de outubro, no horário do planejamento do professor de sala comum. Seguem as evidências nas figuras 3 e 4.

Figura 4 - Acolhida da oficina individual na escola A



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 5 - Momento de planejamento e orientação para avaliação adaptada



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Na escola B, a oficina ocorreu no período de reunião de fluxo, no dia 19 de outubro, com 17 professores da escola. Houve a presença de mais duas professoras especialistas do AEE, além da pesquisadora e da profissional que estava sendo pesquisada também. Ou seja, esta oficina ocorreu com 4 professoras do AEE e 17 professores de sala comum. Desta forma, foi possível vivenciar: a colaboração entre os professores, a identificação dos alunos com DI, as angústias dos professores em sala, as possibilidades de trabalhar com os alunos com necessidades especiais e as experiências exitosas já ocorridas. A presença das professoras especialistas auxiliou os debates e as discussões. Na figura 5, há o registro das profissionais especialistas do AEE (a autorização da imagem foi feita pelo TCLE).

Figura 6 - Profissionais especialistas do AEE



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

A oficina ocorreu em um momento de 40 minutos, da seguinte forma: acolhida com momento de reflexão, dinâmica no túnel do tempo e atividade em que os professores tiveram que refletir sobre as seguintes situações ocorridas na escola enquanto estudantes do ensino fundamental. “Qual a disciplina que você não gostava e tinha medo do(a) professor(a)? Que situação ocorreu com você na época de estudante, que lhe marcou negativamente? Que situação ocorreu com você na época de estudante, que lhe marcou positivamente? Quando você era estudante, qual estratégia você utilizava para memorizar o conteúdo da escola? Tinha alguma técnica?”.

A acolhida tem a intenção de perceber a prática realizada pelos professores quando eles eram estudantes do fundamental, um momento para refletir sobre o que era praticado com eles e o que estão praticando nas salas de aula. Neste momento o aplicador indaga sobre a grande dificuldade dos alunos com deficiência intelectual em utilizar a memória nos conceitos abordados na sala de aula; sobre quais estratégias podem ser utilizadas no espaço de sala comum para que a memória de trabalho¹⁷ do aluno com DI possa ser estimulada; e como a mediação do professor auxilia na construção de estruturas cognitivas superiores do aluno com DI (abordando exemplos significativos da vida do aluno, do contexto do aluno, para que isso ocorra).

No último momento, foram apresentadas formas de avaliar os alunos e exemplos de avaliações tradicionais que acabam excluindo os alunos. Foram expostas sugestões de

¹⁷ Memória de trabalho é um componente da função executiva, um sistema cognitivo que nos permite reter uma quantidade de informações, cerca de 2 a 7 itens, por um breve período, e compreende a capacidade de armazenagem temporária de informações e de processamento dessas mesmas informações ou de outros conhecimentos (FARIA; MOURÃO, 2013. p.291).

avaliações que podem ser inclusivas para alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem. Ao término da oficina, foi entregue um material de pesquisa aos professores (textos sobre desenvolvimento de aprendizagem, baseados em Vygotsky, e o conhecimento sobre a deficiência intelectual) e proposto um jogo na plataforma Wordwal, para ser praticado de forma individual, no celular.

Na escola A, logo após a oficina, ocorreu o período de avaliações bimestrais. Observou-se que 4 professores buscaram realizar avaliações que contemplassem todos os alunos, com e sem deficiência. Para que essa prática fosse possível, houve o apoio da estagiária de psicologia e do assistente de inclusão na sala de aula comum. Já na escola B, os professores estavam mais disponíveis ao diálogo com a professora do AEE. Esta oficina foi aplicada em curto tempo, mas pode-se validar a aplicação em espaços com dinâmicas diferentes, em uma escola de tempo parcial e integral. Identificou-se que este momento de formação foi relevante para os professores de área específica refletirem sobre práticas abordadas em sala e auxiliarem as orientações de como conduzir suas aulas em salas com alunos com deficiência intelectual.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo aborda a análise e a interpretação dos dados que foram categorizados e discutidos sobre a prática da inclusão em duas escolas do município de Fortaleza, baseada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI. A fim de responder aos questionamentos do estudo e permitir alcançar os objetivos da pesquisa, a análise será apoiada pelo método de investigação da análise de conteúdo da teórica de Laurence Bardin (2011).

A técnica análise de conteúdos desenvolvida por Bardin (2004) preza pelo rigor metodológico, sendo desenvolvida de maneira sistemática, a partir de três fases: 1) Pré-análise, leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulações de objetivos, hipóteses e a formulação de indicadores; 2) Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (SOUSA; SANTOS, 2020).

6.1 Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2021), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Nesta pesquisa serão analisadas as respostas de professores do fundamental dos anos finais de duas escolas públicas de Fortaleza, as quais trazem mensagens de como está sendo desenvolvida a Política Educacional Inclusiva nas escolas do município para alunos com deficiência intelectual. As mensagens foram resultadas do questionário aos 26 professores de sala comum, seminário e entrevistas as professoras 2 professoras do atendimento educacional especializado e 1 professora readaptada para biblioteca.

Assim a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção(ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores(quantitativos ou não) (BARDIN, 2021. p.33).

O referido estudo, em sua análise, pauta-se em documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI, decretos e resoluções entre os períodos de 2008 a 2023, documentos que orientam o profissional da educação para exercer a sua função, incluindo os alunos com deficiência, partindo do princípio de que a educação é para

todos da escola, compreensão que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006).

A pesquisa e suas fases, da pré-análise até a análise dos resultados, ocorreram de 2022 a 2024. O quadro 5 apresenta a aplicação da análise de conteúdo.

Quadro 5 - Etapas da análise de conteúdo

Etapas da análise de conteúdo	
1) Pré-análise, leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulações de objetivos, hipóteses e a formulação de indicadores.	Inicia com a leitura dos documentos PNEEPEI, o PPP, os regimentos das duas escolas e o decreto nº 6.571/2008 sobre as diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e, posteriormente, a resolução nº 4/2009, que institui estas diretrizes. Surgem os instrumentais: 1) questionário; 2) entrevistas; e 3) seminário.
2) Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias e unidades de registros.	Unidades temáticas, criadas em cinco categorias: (i) formação de professor; (ii) atribuições do professor de AEE; (iii) planejamento para alunos com deficiência; (iv) o conhecimento sobre a política inclusiva; e (v) oficinas inclusivas, identificando as unidades de registro (palavras).
3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados.	Tabulação, leitura de gráficos, interpretação dos resultados, operações estatísticas simples (porcentagens) e cruzamento de informações.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da organização da análise por (BARDIN, 2021).

6.1.1 Pré-análise

A identificação do problema: a desarticulação entre os docentes mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, em praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Na fase da pré-análise, ocorreram: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, as reformulações de hipóteses e a identificação dos objetivos:

- I) propor planejamento das aulas com mediação do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual;
- II) identificar as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE;
- III) promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE.

Diante da gama de procedimentos utilizados e do número de questões analisadas, foi possível construir as unidades temáticas (perguntas que foram identificadas e organizadas no grupo da unidade que buscava alcançar o mesmo objetivo, e assim foram classificadas nos temas que a pesquisadora necessitava conhecer a realidade do objeto).

6.1.2 Exploração do material, categorização ou codificação, criação das categorias e das unidades de registros

Para segunda fase, houve a exploração do material com a fala dos pesquisados nos questionários, nas entrevistas e no seminário. Os questionários aplicados foram de questões abertas e fechadas (questões fechadas foram analisadas com a representação de tabelas e gráficos, e as questões abertas foram analisadas e interpretadas à luz dos questionamentos das hipóteses da pesquisa, e inferências de documentos norteadores, a fim de alcançar respostas que possam alcançar os objetivos da pesquisa) (PÁDUA, 2004. p.85 apud SANTOS; SOUSA, 2020). “O objetivo primordial da análise de dados é compreender criticamente o sentido do que fora indagado, tendo significação explícitas ou subentendidas” (SANTOS; SOUSA, 2020, p.1406). O questionário foi instrumental inicial que continha 24 questões aplicadas aos pesquisados.

Assim, foram utilizados os três objetivos da pesquisa como critério para construção do questionário (material a ser aplicado ao PSC). Fez-se o agrupamento de questões em blocos de unidades temáticas para o tratamento do material (respostas dos participantes).

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2021, p. 129).

O agrupamento resultou em cinco unidades temáticas, categorizadas da seguinte forma: (i) formação de professor; (ii) conhecimento sobre as atribuições do professor de AEE; (iii) planejamento para alunos com deficiência intelectual; (iv) conhecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e (v) oficinas inclusivas na formação de professores em serviço. “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2021, p.145).

Tem-se a organização da identificação por categoria, com os três objetivos da pesquisa, havendo o agrupamento e classificação de objetivos com os questionamentos em comuns, utilizando este critério de objetivos em comum o resultado foram as categorias de unidades temáticas da coluna três. No quadro 6, apresentam-se as cinco unidades temáticas analisadas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa.

(continua)

Quadro 6 - Unidades temáticas agrupadas com os questionamentos que partiram dos objetivos da pesquisa

Objetivos da pesquisa	Questionamentos	Unidades temáticas
(III) Promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum, de forma colaborativa, com professores do AEE.	- Tempo que leciona? - Disciplina que ministra? - Na graduação teve disciplina de educação inclusiva? - Já participou de cursos/formações na área da educação especial?	(i) Formação de professor; (v) Oficinas inclusivas na formação de professores em serviço.

	- As oficinas inclusivas na formação de professores em serviço auxiliariam a prática da sala de aula comum?	
(II) Identificar as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE.	- Tem contato com professores do AEE? - Conhece as atribuições deste profissional na sua escola? - Faz planejamento com a participação do professor de AEE? - Prepara o material da sala comum para o aluno com deficiência intelectual? A política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva de 2008 consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos? - Você desconhece a política?	(ii) O conhecimento das atribuições do professor de AEE; (iv) O conhecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.
(I) Propor o planejamento das aulas com mediação do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual.	- Há salas heterogêneas? - Há planejamento para a turma toda considerando as especificidades do aluno? - Os alunos com deficiência intelectual contemplados no planejamento?	(iii) Planejamento para alunos com deficiência intelectual.

(conclusão)

	- Há estratégias para contemplar alunos com DI? - Conhece o aluno com DI da sua escola? - Conhece as fragilidades e potencialidades deste aluno? - As atividades do professor de AEE devem complementar ou substituir atividades da sala comum?	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

O questionário foi um instrumental com perguntas abertas e fechadas impresso e on-line; foi colocado impresso para os professores que não tinham habilidades com o uso da tecnologia e on-line, no blog Espaço de Educação Inclusiva ao Professor, para os professores que não possuem 200 horas na escola e poderiam responder pelo celular, em qualquer lugar e momento; a coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro.

Os sujeitos da pesquisa foram 29 professores da Rede Municipal de Fortaleza, que trabalham no ensino fundamental dos anos finais; destes, 26 são professores da sala comum, um (1) professor readaptado, que trabalha na biblioteca, e duas (2) professoras do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa ocorreu em duas escolas do distrito V.

Os 27 professores responderam ao questionário, e as duas professoras do AEE responderam à entrevista. O seminário foi aplicado nas duas escolas, mas nem todos os professores puderam participar. Segue abaixo a análise das unidades temáticas.

6.1.2.1 Unidades temáticas – categorias

(i) *Formação do professor*

Nesta unidade de análise, o questionamento é sobre a formação do professor na graduação e na formação em serviço. As questões traçam o perfil da formação dos professores pesquisados, filtrando alguns resultados, como a sua função na escola, que disciplina ministra, se na graduação tiveram disciplinas de Educação Especial/Inclusiva e quais foram.

A análise do questionário, referente à unidade temática (i), “formação de professores”, contemplou o seguinte objetivo da pesquisa: promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE. Nesta unidade, abordou-se a formação de professores, das questões 1 a 6, com perguntas: há quanto tempo você leciona? Que disciplina você ministra? Na sua graduação, você teve disciplinas de Educação Inclusiva? Já participou de cursos ou formações na área da Educação Especial, deficiência intelectual, altas habilidades/ superdotação, deficiência auditiva/surdez, deficiência visual, surdo/cegueira, Transtorno do Espectro Autista?

Na sequência, obtivemos 27 respostas dos participantes; identificou-se, no perfil dos pesquisados, 60% dos professores têm mais de 10 anos de profissão e 39,13% têm entre 5 e 7 anos de magistério. Uma das finalidades da primeira unidade é identificar se os professores, em suas graduações e formações, participaram de disciplinas e cursos na área da Educação Inclusiva como também trazer uma visão geral da percepção dos professores da sala comum referente à PNEEPEI. A partir desta política, os PSC conhecem as atribuições do professor do AEE e aceitam a participação destes profissionais especialistas nos planejamentos por área.

A tabela 1 apresenta os sujeitos da pesquisa categorizados por sua formação, não havendo a divisão por escola, preferindo-se identificar o quantitativo e sua área de atuação.

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa distribuídos nas suas áreas de atuação (disciplina)

Área de atuação									
Língua Portuguesa	Matemática	Inglês	Ciências	Ed. Física	História	Ensino Religioso	Artes	Geografia	Pedagogia
7	3	4	3	2	3	1	1	2	1

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Esta primeira unidade atende a um dos objetivos da PNEEPEI, que é a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. O objetivo é baseado na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena:

define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, n.p).

Neste sentido, a pesquisa buscou identificar se os profissionais pesquisados tiveram em sua graduação o acesso ao conhecimento sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, criando as quatro colunas de cursos realizados por eles em sua graduação. As duas últimas colunas foram dos professores que não tiveram cursos e não lembram se tiveram. Nem todos os pesquisados responderam e obtivemos 18 respostas neste questionamento. Diante do cruzamento de informações dos sujeitos pesquisados referente às disciplinas de Educação Inclusiva, tivemos os resultados que estão representados na tabela 2.

Tabela 2 - Professores que, em sua graduação, tiveram contato com a disciplina de Educação Especial/Inclusiva

Disciplina no curriculum sobre Educação Especial/ Inclusiva						
Curso	Ed. Especial / Educação Inclusiva	Libras	Braile	Ed. física adaptada, ed. física inclusão	Não tiveram cursos	Não lembram se tiveram
Quantidade de professores	3	8	1	2	3	1

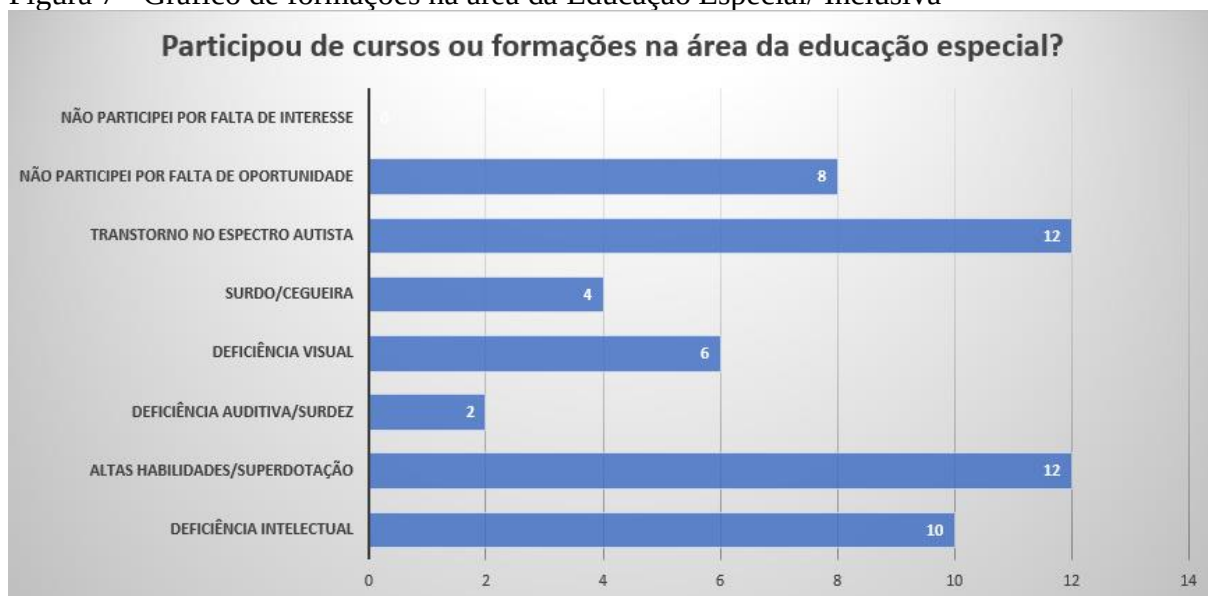
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na tabela 2, 10,7% apresentaram a disciplina Educação Especial/Inclusiva, e 28, 57% Libras, para alunos com deficiência auditiva; já 2,8% apresentaram Braile, para alunos com deficiência visual, e 7,14% mencionaram educação física adaptada/educação física inclusão na graduação. Leva-se em consideração que dos professores 18 professores respondentes, 14 deles tiveram estas disciplinas na graduação, baseado na Resolução CNE/CP nº 1/2002, possuem informações sobre como ensinar aos alunos que correspondiam a sua disciplina de formação. Percebe-se que os dois professores pesquisados, de educação física, tiveram uma disciplina que os auxiliaram em sua formação. No art. 2º, da resolução acima, salientam-se as formas de orientação inerentes à formação para atividade docente: no inciso I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; IV- o aprimoramento em práticas investigativas; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002). Referente as 18 respostas, identificou-se que 16, 66% dos professores não tiveram formação na graduação, e 5,5% não lembram se tiveram.

Quando consideradas outras formas de acesso à Educação Inclusiva, leva-se em consideração a busca por formações continuadas, e os cursos de especialização realizados pelos sujeitos pesquisados na área de educação inclusiva. Das 27 respostas, obteve-se o seguinte

resultado presente na figura 6 (os pesquisados responderam os cursos que realizaram após a graduação, podendo marcar mais de um item): 77,77% dos professores marcaram cursos que realizaram após a graduação, e 29, 62% relatam que não participaram dos cursos por falta de oportunidade.

Figura 7 - Gráfico de formações na área da Educação Especial/ Inclusiva



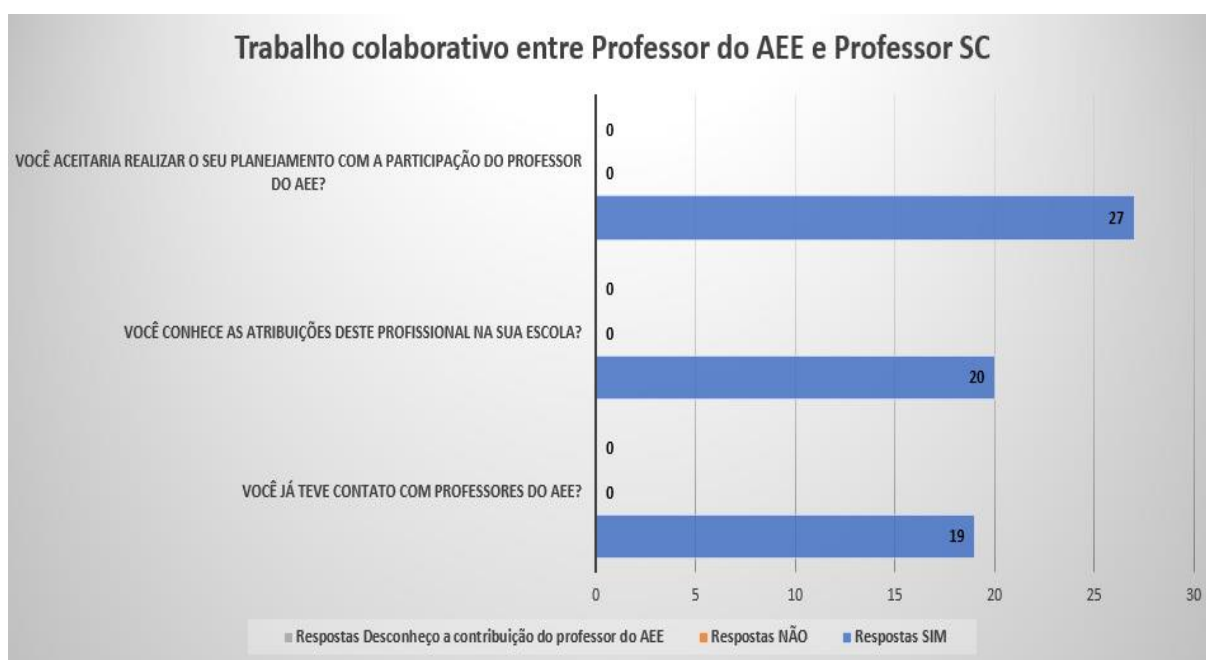
Fonte: elaborada pela autora (2023).

Diante do resultado, percebe-se a busca por informação e por formação relacionada a alunos com necessidades educacionais especiais, os professores complementando a sua formação para auxiliar a sua prática em sala, já que a demanda de alunos matriculados na Rede Municipal de Fortaleza com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual é alta. O resultado do gráfico chamou atenção quanto ao número de professores com formação em altas habilidades/superdotação, demonstrando que eles estão buscando atender à heterogeneidade do público que é matriculado na rede. Mas, traz uma alerta para o número de professores que não realizaram formações por falta de oportunidade, e a preocupação é percebida, porque a média de professores pesquisados tem mais de cinco anos de magistério, ou seja, há professores que estão em sala de aula há mais de cinco anos e não estão buscando embasamento teórico para compreender e ensinar o aluno com deficiência.

(ii) Atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado

A análise da unidade temática (ii), “Atribuições do professor do AEE”, contempla o seguinte objetivo da pesquisa: identificar as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE. Os questionamentos estão elencados nas questões 7 a 11, para identificar se os professores da sala comum têm conhecimento das atribuições do professor da sala de recurso multifuncional e se aceitariam o trabalho em colaboração a partir do planejamento com este profissional, a fim de contribuir no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Na figura 8, tem-se a representatividade do conhecimento do professor da sala comum sobre a função do professor de AEE.

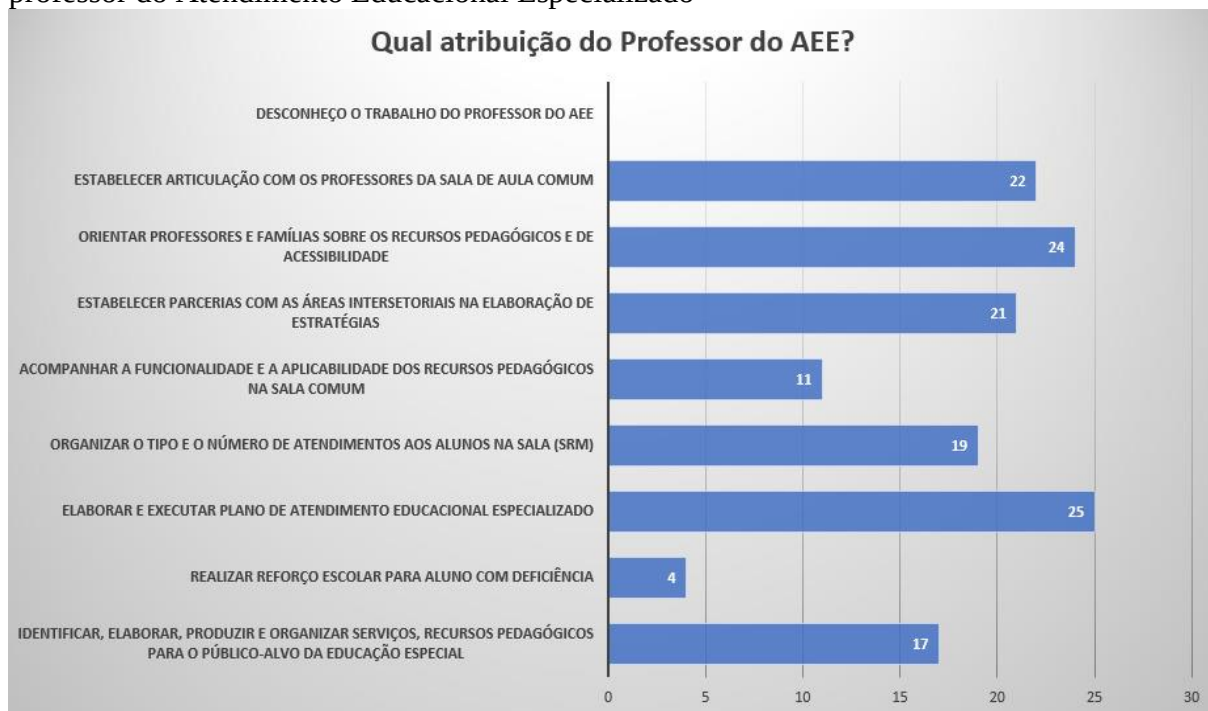
Figura 8 - Gráfico do trabalho colaborativo entre docentes



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Neste gráfico, com as 27 respostas, identifica-se uma abertura e aceitação dos professores da sala comum em ter a participação do professor do AEE nos planejamentos. É uma abertura a possibilidade de trabalho articulado e colaborativo entre os professores de sala comum e sala de recurso multifuncional. Na figura 9, é apresentado o gráfico do conhecimento do professor da sala comum sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

Figura 9 - Gráfico do conhecimento do professor da sala comum sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Aqui tivemos o seguinte questionamento: você conhece as atribuições deste profissional na sua escola? Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Marque as opções que você julga fazer parte da responsabilidade deste profissional:

- () identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos para o público-alvo da Educação Especial;
- () realizar reforço escolar para aluno com deficiência;
- () elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado;
- () organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala (SRM);
- () acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala comum;
- () estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias;
- () orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- () estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum;
- () desconheço o trabalho do professor do AEE.

Neste gráfico os professores pesquisados discorrem sobre o conhecimento das atribuições do professor de AEE nos itens analisados; o único que não faz parte da atribuição do professor de AEE é o reforço escolar, porém uma minoria, quatro professores do ensino da

sala comum, marcou esse item. A função de reforço escolar desvirtua o entendimento do que é realizado na sala de recurso multifuncional.

Nesta mesma unidade, tem-se a análise sobre o trabalho colaborativo, com o questionamento aos professores: de quem é a responsabilidade da preparação do material a ser utilizado pelo aluno na sala de aula comum? Das 27 respostas, obteve-se o seguinte resultado: 87,5% responderam que é de responsabilidade do professor de sala comum, e 12,5% informaram que esta responsabilidade é do professor de AEE. É um resultado que enfatiza a importância do professor de sala comum em ter que construir o material pedagógico para o aluno com deficiência, por isso a relevância dos dois profissionais, trabalhando colaborativamente no ato de planejar, pensar uma atividade para o aluno com deficiência.

Ainda referente à figura 9, diante da compreensão do trabalho colaborativo entre os docentes, a autora Mantoan chama atenção para o tipo de interferência do professor do AEE no ensino curricular, evitando deixar a seu cargo o ensino do aluno que é atendido por ele. A autora reitera que:

Essa colaboração não diz respeito a uma parceria que interfere no ensino curricular, próprio da sala comum. O reconhecimento da importância da parceria entre os professores de sala de aula comum e professores do AEE, não pode estar associado com atividades conhecidas como coensino, bi-docência, consultoria colaborativa e outros arranjos que desvirtuam o sentido do AEE (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.70).

Nesse sentido, a colaboração pode ocorrer nas formas de criar atividades, no diálogo de como realizar a melhor avaliação para o aluno com DI. O professor de sala de recurso multifuncional colabora informando como o aluno melhor aprende a partir das suas potencialidades, identifica as barreiras que o aluno está vivenciando no espaço de sala devido a sua dificuldade e dialoga com o PSC sobre estratégias possíveis de serem utilizadas para que o aluno possa aprender e continuar o seu desenvolvimento. O papel do PSC é ensinar o conteúdo curricular e do PSRM é permitir que este processo de aprendizagem possa ocorrer, construindo plano de AEE com ações e objetivos de serem aplicados por toda escola e família. Isso possibilitará que o aluno se perceba como parte importante da turma, ou seja, pertencente a este espaço no processo de aprendizagem.

A próxima análise se refere à unidade temática (iii): “O planejamento para alunos com deficiência intelectual e quais estratégias utilizar”.

(iii) Planejamento para alunos com deficiência intelectual

Os questionamentos ocorreram nas questões 12 a 18 e buscou-se alcançar um dos objetivos específicos da pesquisa, que é propor planejamento das aulas com intervenção do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual.

Neste campo de pesquisa, 26 professores responderam ao seguinte questionamento: diante do contexto atual das salas heterogêneas, você consegue realizar o planejamento para turma toda, considerando as especificidades dos seus alunos? Como resultados, 73,07% dos pesquisados responderam que não conseguem planejar para salas heterogêneas, considerando as especificidades dos alunos, e 26,92% responderam que sim, já conseguem planejar para estes alunos. Percebe-se que a porcentagem referente aos que conseguem realizar o planejamento para a especificidade dos alunos é pequena.

O quadro está organizado com as nomenclaturas dos professores, denominadas como: P1, P2, P3...P8, identificados por suas disciplinas e escola que atua; na última coluna, há o resultado das respostas relevantes que auxiliam estratégias para que este planejamento ocorra. No quadro 10, segue o resultado das respostas dos professores pesquisados que conseguiram planejar para turma heterogênea, considerando as especificidades dos alunos.

Quadro 7 - Estratégias utilizadas para alunos com deficiência intelectual

(continua)

Planejamento que ocorreu para turma heterogênea e especificidades do aluno			
Professor	Disciplina	Escolas	Estratégias
P1	Geografia	Escola B	Busquei auxílio da professora de AEE; adaptei as atividades/provas; dialoguei com os alunos para identificar as maiores dificuldades.
P2	Educação Física	Escola B	Só não tenho tempo para adaptar as provas bimestrais, mas já li a prova para alguns alunos no momento da avaliação, explicando as questões.
P3	Língua Portuguesa	Escola B	Normalmente utilizo a oralidade para incentivar os alunos que ainda têm dificuldade com a leitura.
P4	Artes	Escola B	Busco orientação com a professora de AEE.

(conclusão)

P5	Educação Física	Escola A	Busco sempre deixar as atividades bem abertas às diversas formas de participação e às diversas expressões, principalmente utilizando atividades cooperativas.
P6	Língua Portuguesa	Escola A	Para que o aluno não fique se sentindo excluído, sempre planejo algo para ele em comum acordo com o professor do AEE.
P7	Língua Portuguesa	Escola A	Usando a equidade.
P8	Língua Portuguesa	Escola A	Para que a criança não fique se sentindo excluída, sempre planejo algo para ela em comum acordo com o professor do AEE.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

No quadro as falas dos pesquisados da primeira coluna, P1, P4, P6 e P8, descrevem a inserção de professores do AEE, nos momentos de planejamento do professor de ensino de sala comum, demonstrando a busca de uma orientação especializada para as demandas da rotina de sala. A resposta do professor P1, de geografia, na escola B, vai além da inserção do professor do AEE: “dialoguei com os alunos para identificar as maiores dificuldades” e traz uma preocupação em identificar sobre o que o aluno sabe e sobre o que, ainda, necessita consolidar, buscando auxiliar o aluno em seu ponto de partida para a construção do conhecimento.

Desta forma, a pergunta a seguir busca trazer um panorama sobre o conhecimento dos professores sobre os seus alunos diagnosticados com deficiência intelectual e proporciona ao professor da sala comum a busca de estratégias para incluir o estudante na sala de aula comum. A pergunta: você está informado sobre os alunos com deficiência intelectual da sua escola? Vale ressaltar que, nas duas escolas pesquisadas, houve a rotatividade de professores. Esta ocorrência se deu pelo término de contratos dos professores temporários.

Dos 17 professores que responderam, 88, 23% confirmam conhecer, e 11,76% afirmam não conhecer. E, quando questionados se os alunos com deficiência intelectual são contemplados em seu planejamento, o resultado foi: 55, 55% expuseram que contemplam, e 54,54% responderam que não conseguem contemplar esse público, assim apenas a metade é contemplada.

Para filtrar como é esse planejamento e se realmente esta etapa pedagógica está sendo realizada a contento para o aluno com DI, na sala comum, o pesquisador realiza outro questionamento: professor(a), já é do seu conhecimento as fragilidades e potencialidades deste aluno, para que essas informações possam auxiliar o seu planejamento? Com isso, 17 professores responderam, resultando: 82,35% já estão informados, conhecem as fragilidades e potencialidade do aluno com DI.

Na última questão da temática sobre o planejamento, busca-se saber a opinião do professor de sala comum sobre as atividades que ocorrem no AEE, se deveriam substituir as atividades de sala comum ou se devem ser complementares. Assim, dos pesquisados, 100% opinaram que as atividades que ocorrem na sala de AEE não devem substituir o ensino, e sim complementar a atividade da sala comum, reiterando a resolução CNE/ CEB nº04/2009, no artigo 2º, que esclarece a função do AEE, em ter um serviço complementar. Na Rede Municipal de Fortaleza, os planejamentos, de forma colaborativa, iniciaram no segundo semestre de 2023, nas duas escolas pesquisadas, escola A e B, e esta prática, ainda, ocorre de forma muito tímida pelos professores de sala comum.

(iv) O conhecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008

Esta penúltima unidade (iv) é de grande relevância na pesquisa, traz informações sobre o conhecimento dos professores sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e busca contemplar o objetivo específico: identificar as concepções dos professores das salas de aula comum sobre inclusão. As questões 19 e 20 abordam o conhecimento sobre a política, assim realizou-se a seguinte pergunta aos professores: com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consegue-se promover uma educação de qualidade para todos os alunos? Com o resultado de 25 respostas, pode-se visualizar, no quadro 11, a percepção dos professores sobre a realidade da política em sua escola.

(continua)

Quadro 8 - Resultados sobre a opinião dos professores sobre a promoção da educação de qualidade

A PNEEPEI, consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos?	%	Respostas dos professores
SIM	24%	- Vejo que tem havido muita discussão acerca do autismo, coisa que, antes, não havia. Aos poucos, esse grupo começa a ser visto. Isso é importante; - É um processo em construção, pois, ainda, precisamos divulgar e, ainda, aprender muito; - Ao conviver com os alunos na escola pública, todos aprendem e ganham. Não há como construir uma sociedade mais inclusiva com as escolas especiais; - Apesar de todos os avanços, qualidade e mais políticas públicas para melhorar é sempre um somatório.
NÃO	48%	- Ainda há muito o que ser feito para que a educação inclusiva não fique restrita só ao acesso, mas também à permanência e à aprendizagem; - Acredito que tem evoluído muito ao longo dos anos, mas, ainda, acho insuficiente, visto que falta especificar a importância de investir melhor na formação inicial de professores; - Faltam políticas mais efetivas para esse público-alvo; - Faltam: tempo, recursos e ambientes; - Na prática, ainda é distante contemplarmos esses avanços propostos na lei; - Tem-se ampliado a educação inclusiva, mas não contempla a demanda necessária para uma educação de qualidade; encontramos ambientes escolares que nem o atendimento de AEE possui;

(conclusão)

		- É muito difícil dar a atenção que o aluno precisa em uma sala, excessivamente, lotada. Além disso, nem todas as escolas dispõem de uma sala de recursos multifuncionais e um profissional especializado; - A política, ainda, não se realiza a contento; - A política não pensa em uma maior assistência, tendo em vista o número de alunos em sala; - A política é importante, mas os instrumentos de trabalho são escassos; - Apesar dos grandes avanços na área, os problemas estruturais impossibilitam a total aplicação da política; - Ainda falta formação adequada e tempo para que possa ser realizada uma ação eficaz em sala de aula; - As escolas ainda carecem de mais profissionais capacitados e materiais de trabalho para que seja de qualidade para todos.
Desconhece	28%	Não houve respostas escritas para este item.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme o resultado do quadro acima, há um número de 48% dos professores pesquisados, os quais questionam a política dentro da escola, apresentando elementos que dificultam a prática da política, que são desafiadores para os professores, como: salas lotadas, estruturas de escolas que não viabilizam um bom trabalho pedagógico, a falta de formação adequada, tempo para se fazer um bom trabalho, falta de recursos, material de trabalho de qualidade. E uma pequena parcela, 28% dos professores pesquisados, desconhece o que a PNEEPEI pode promover.

(v) Oficinas inclusivas na formação de professores em serviço

Na análise da unidade temática (v), contempla-se o objetivo: promover oficinas de inclusão para os docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE. A pesquisa abordou a categoria das oficinas inclusivas na formação de professores em serviço e, posteriormente, na fase de campo, as oficinas foram desenvolvidas nas duas escolas,

A e B. Nesta categoria, tivemos o seguinte questionamento: oficinas inclusivas na formação de professores em serviço auxiliariam a prática do professor de sala de aula comum? No quadro 12, as respostas abertas deste questionamento são expostas. Os 27 professores por área de atuação, nas escolas de ensino fundamental dos anos finais, respondem e reafirmam a importância de oficinas em serviço.

Quadro 9 - Respostas sobre oficinas em serviço

(continua)

Professores Por área	Justificativas de oficinas em serviço
Pedagoga	São imprescindíveis essas oficinas para um trabalho inclusivo mais colaborativo.
Ensino Religioso	Ajudar-me-ia a lidar com maior interação com os estudantes público-alvo do AEE, apoiando e ajudando a compreender cada caso.
Língua Portuguesa	Creio que tudo que venha para nos auxiliar é bom, principalmente um local em que os professores que estão na sala de aula comum, com todos os alunos, possam se reunir e trocar experiências exitosas além de compartilharem o dia a dia. É muito válido e ajuda demais. Infelizmente quase não paramos, nem mesmo na escola, para discutir esse tipo de situação, principalmente com relação ao enfrentamento de conflitos envolvendo alunos da Educação Especial.
Matemática	Ajudaria a planejar atividades inclusivas que pudessem contemplar todos os alunos.
L. Portuguesa	Ajudaria a sensibilizar a turma inteira para a dificuldade do aluno.
Ciências	Nem todo aluno com deficiência intelectual vai apresentar as mesmas dificuldades ou os mesmos potenciais, assim pensar em uma única estratégia não contemplaria todos os alunos. Uma ou mais oficinas seria muito útil para que, na hora do planejamento, o professor saiba que estratégia adotar para cada aluno e garantir uma inclusão efetiva.
História	Aprimorar as diferentes estratégias de ensino.
Ed. física	Ideias práticas são extremamente necessárias. Percebo, na equipe, dificuldades em transformar a teoria em ação.

(conclusão)

História	Na minha formação em licenciatura em História, pouco houve disciplinas para o trabalho envolvendo alunos com deficiência, isso ajudaria a muitos profissionais de sala comum.
L. Portuguesa	Normalmente nas formações que recebemos, quase nunca vejo aulas que nos auxiliem a trabalhar com o inclusivo, apenas nos mostram um mundo de fantasia teórico, que não existe na prática do dia a dia na escola. Parece que os idealizadores vivem em um mundo paralelo, onde parecem desconhecer a nossa realidade em sala de aula.
Ciências	Na graduação faltou formação nessa área, a formação em serviço ajudaria.
L. Portuguesa	Auxiliaria na preparação do trabalho docente, além de facilitar o processo de aprendizagem.
Inglês	Oficinas são atividades práticas e isso ajudar-me-ia a entender melhor sobre o assunto.
Geografia	A falta de formação específica na área de Educação Especial, inclusive impede uma ação eficaz por parte do docente.
Ciências	As oficinas inclusivas contribuem para a construção de escolas que acolhem a diferença.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Neste questionamento foi unânime o resultado dos 27 pesquisados, com 100% dos professores informando que as oficinas os auxiliariam em sua prática, trazendo elementos positivos para oficina: as contribuições no planejamento, em estratégias de ensino e na formação que não tiveram em período de graduação.

6.1.2.2 Descrição da origem das unidades de registro

Na continuação da exploração do material analisado, há as entrevistas com duas professoras do AEE e o seminário com a lista dos problemas identificados nas escolas, com a coleta de informações. Realizou-se a análise do conteúdo a partir dos dados coletados pela unidade de registro, um recorte das respostas das entrevistadas, em que é possível identificar a frequência das palavras mais utilizadas nas respostas.

A entrevista semiestruturada foi realizada com duas professoras do AEE, de forma presencial, registrada por gravação de áudio e registro escrito no formulário. Este momento foi

descrito pelo olhar do professor do AEE, as estratégias que estão sendo adotadas pelos professores da sala comum para que a política ocorra de fato e os problemas internos e externos percebidos, que impedem a prática da PNEEPEI na escola pesquisada.

Posteriormente foi utilizado o seminário. Com esta técnica, houve o levantamento das discussões nas duas escolas. Na escola A, o seminário ocorreu na sala de recurso multifuncional, com 9 professores, 8 PSC e 1 PSRM, e os professores listaram os problemas para inclusão de alunos com deficiência percebidos dentro da escola. Na escola B, o seminário ocorreu na reunião de fluxo com 8 PSC e 4PSRM.

Com a técnica do seminário, foi possível analisar, com mais profundidade, aspectos observados pelos professores assim como problemas elencados e listados por eles, como: o ambiente da sala de aula (infraestrutura e acomodação dos alunos); tempo de planejamento; falta de recurso disponível; a conscientização além da semana da inclusão; e sobrecarga de trabalho com inúmeros diários a serem preenchidos.

Com as respostas dos pesquisados no questionário e nas entrevistas assim como o resultado da listagem dos problemas percebidos no seminário, identificou-se que havia frequência de algumas palavras, as quais serão chamadas de unidades de registro. “Unidade de registro – é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem de sua frequência”. (BARDIN, p.68, 2016).

No quadro 13, apresentamos as palavras mais frequentes nas respostas dos pesquisados: planejamento, política, inclusão, atividade e colaborativo; ao lado está o número de vezes de sua frequência, em ordem crescente.

Quadro 10 - Unidades de registro das palavras mais utilizadas pelos pesquisados.

Unidades de registro	
1	Planejamento (8)
2	Política (5)
3	Inclusão (5)
4	Atividade (3)
5	Colaborativo (2)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Como apresentadas no quadro 13, as palavras que estão na coluna unidade de registro foram as palavras que tiveram maior frequência na fala dos pesquisados, mostrando, metodologicamente, a comprovação diante dos objetivos estabelecidos na dissertação, que são: propor planejamento das aulas com intervenção do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual; identificar as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e atuação do professor do AEE; e promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE. É importante ressaltar que as unidades de registros estão associadas ao trabalho do professor no ambiente escolar inclusivo.

Desta forma, estão elencadas, no quadro abaixo, as unidades de registro, palavras mais frequentes utilizadas nos questionários, entrevistas e seminário. No quadro 14, apresenta-se a representação da categoria de análise por unidade de registro. Na coluna 1, ficaram na seguinte ordem: inclusão, planejamento, colaborativo, atividade e política; na coluna 2, há as perguntas dos questionamentos abertos e as entrevistas com as professoras de AEE; e, na coluna 3, temos as respostas dos questionários, entrevistas e seminário.

Quadro 11 - Análise das unidades de registro

(continua)

Unidades de registro	Perguntas	Respostas dos professores da sala comum e professores da sala de recurso multifuncional dos seguintes instrumentos: questionário/entrevista/seminário. Resultado de análise
Inclusão (5)	O PNEEPEI (2008) consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos?	- Ao conversar com os alunos na escola pública, todos aprendem. A sociedade ganha. Não há como construir uma sociedade mais inclusiva com as escolas especiais (PSC/ciências); - A conscientização além da semana da inclusão (PSC/matemática/seminário); - É difícil inclusão com salas de aula superlotadas.

	Oficinas em serviço auxilia a sua prática na sala de aula comum?	- A falta de formação específica para área da Educação Especial inclusiva impede uma ação eficaz por parte dos docentes (PSC/geografia); - As oficinas inclusivas contribuem para a construção de escolas que acolhem as diferenças (PSC/ciências); - A semana da inclusão é rica em conhecimentos (PSC/arte).
Planejamento (8)	Oficinas em serviço auxilia na sua prática da sala de aula comum?	- Planejar mais atividades inclusivas que pudessem contemplar todos os alunos (PSC/matemática).
	Estratégia utilizada para planejamento que contemple a especificidade dos alunos?	- Procuro fazer um planejamento que possa atender, de forma mediana, a todos (PSC/inglês); - Planejamento para todos (PSC/arte); - Para que a criança não fique se sentindo excluída, sempre planejo algo para ela em comum acordo com o professor do AEE (PSC/língua portuguesa).
	Quais as dificuldades identificadas na escola para um trabalho colaborativo entre professor AEE e professor da sala comum?	- O tempo. Embora tenhamos que realizar planejamento com os professores da SC, ainda percebo dificuldades na organização do tempo entre os professores de SC. A demanda é muito grande. Mas, já está ocorrendo o planejamento semanal (PSRM/pedagoga); - O tempo de planejamento entre professores é curto (seminário).

	Experiência bem-sucedida com a colaboração do professor na sala comum?	- Professor de português, atividades de escrita visando ao processo de leitura e escrita dos alunos, a colaboração dos professores vai além do planejamento , excede o ambiente da sala de aula, ocorrendo em outros ambientes da escola (PSRM/pedagoga).
Colaborativo (2)	Estratégias pedagógicas colaborativas com o professor de sala comum viabilizando a PNEEPEI?	- Dentro do trabalho colaborativo , usando a pedagogia com ênfase no concreto (PSRM/pedagoga); - O trabalho colaborativo para conhecer o aluno (PSRM/pedagoga).
Atividade (3)	Estratégia utilizada para planejamento para especificidade dos alunos?	- Atividade interativa, abordando todos os alunos (PSC/matemática); - Adapte as atividades (PSC/geografia); - Professor de Educação física utilizando atividades possíveis para que o aluno pudesse participar com os colegas.
Política (5)	O PNEEPEI (2008) consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos?	- Os problemas estruturais impossibilitam a total aplicação da política (PSC/história); - A política é importante, mas os instrumentos de trabalho são escassos, sejam tangíveis e intangíveis (PSC/língua portuguesa); - Não conheço a política profundamente (PSC/ educação física); - A política , ainda, não se realiza a contento (PSC/língua portuguesa). O ambiente da sala de aula (infraestrutura e

(conclusão)

		acomodação dos alunos) fica a desejar (seminário); - A política não pensa em uma maior assistência, tendo em vista o número de alunos em sala (PSC/língua portuguesa).
--	--	--

Fonte: elaborada pela autora (2023).

6.1.3 Tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados

Depois de realizar a identificação das unidades de registro, fez-se a inferência e a interpretação dos resultados. Assim, observa-se que o resultado das palavras *inclusão* e *política* parte dos mesmos questionamentos: a PNEEPEI de 2008 consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos? Palavras que se cruzam e trazem a sua ocorrência a partir da política, ou seja, o conhecimento de inclusão é percebido a partir da criação da política. *Inclusão*, também, parte da necessidade de ter oficinas nas escolas para que os professores possam ter teoria e prática aliada.

A palavra *planejamento* parte de questionamentos de oficinas em serviço e de estratégias que contemplem alunos com especificidades. E este último questionamento de estratégias para os alunos com especificidade dá origem à palavra *atividade*, ou seja, o professor, pensando em estratégias que possam lhe subsidiar na construção de atividades para os alunos com deficiência. A palavra que é originada do trabalho *colaborativo* tem 3 frequências, ou seja, baixa frequência na pesquisa, e sua origem vem do seguinte ponto: estratégias pedagógicas colaborativas com o professor de sala comum viabilizando a PNEEPEI. Desta forma, o trabalho colaborativo necessita ser mais divulgado e informado para que o professor tome consciência da ação e possa replicar em suas atividades.

De acordo com o conteúdo analisado, utilizou-se a unidade de registro com palavras para entender a realidade, o contexto dos professores na prática da política inclusiva. Segue, abaixo, a interpretação de cada unidade de registro:

Planejamento: identifica-se, nas falas, a semântica de palavras com o mesmo significado, planejar e planejo, usando como meio para alcançar estratégia para serem aplicadas em sala de aula. O planejamento é utilizado no sentido de permitir a inclusão dos alunos, a fala está na frase no contexto direcionada à palavra “todos”, referindo-se ao planejamento para todos os alunos com e sem deficiência.

Inclusão: quando pronunciada, na fala do professor PSC de ciências, já vem seguida de conhecimento sobre a legislação da política inclusiva, ressaltando a importância de não ser nas escolas especiais, já dando margem para ocorrer nas escolas de ensino regular, conhecimento do Plano Nacional de Educação - PNE, lei nº10.172/2001, oferta de matrículas nas salas de aulas comum. Os professores relatam, também, a relevância da semana da inclusão e expõem a opinião deste momento ser permanente na escola. Além disso, eles reiteram que as oficinas inclusivas contribuem para a construção de escolas que acolhem as diferenças e ressaltam a importância de um ambiente inclusivo com salas que não sejam superlotadas, para que os docentes consigam, de forma real, mediar o conhecimento para todos os alunos, dando condição para que isso ocorra em um espaço com o adequado número de alunos em cada turma.

Colaborativo: a professora de AEE ressalta, na entrevista, a importância do trabalho colaborativo com a pedagogia baseado em material concreto, trazendo abertura para estratégias práticas entre os docentes e saindo da margem tradicional do livro e caderno. E reafirma o conhecimento sobre o aluno, informação que só é possível obter através da parceria com o professor de AEE no planejamento entre eles.

Atividade: é a palavra que segue o contexto nas respostas quando o professor quer atingir todos os alunos. Ela é pronunciada quando o professor sai da mesmice e procura sair do lugar de conforto para o lugar de possibilidades, tornando possível adaptar e flexibilizar para o aluno participar das atividades como os outros alunos estão participando.

Política: a palavra é pronunciada por professores que tanto conhecem como desconhecem a política. Identifica-se que, entre as oito frequências da palavra, há professores que a colocam no contexto de falta de estrutura nas escolas, ou seja, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE não está sendo aplicado de forma a contemplar esta escola, indo contrário ao plano que visa à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. As reclamações são direcionadas a recursos financeiros e à falta de organização nos espaços da escola, tendo salas de aula lotadas. A ligação da palavra se deu em contextos negativos, ressaltando a necessidade de mudanças, e esta aborda o contexto de frases que atribuem a inclusão escolar, “a política é um processo em construção, pois ainda precisamos divulgar e ainda aprender muito”.

No quadro a seguir, há a organização da análise de conteúdo durante a pesquisa, a partir das unidades temáticas, dando origem às unidades de registro. No quadro 15, são apresentadas as categorias de análise na coluna 1, as unidades de registro na coluna 2 e, na coluna 3, o resultado da análise.

Quadro 12 - Cruzamento de informações

(continua)

Categorias de análise (Unidades temáticas)	Unidades de registro (Palavras frequentes na pesquisa)	Resultados de análise
(i) Formação de professor	Inclusão	- Dos professores pesquisados, 77,7% participaram de formação da Educação Especial/Inclusiva após a graduação, e 29,3% não participaram por falta de oportunidade; - A importância de o aluno com deficiência ser incluído no ensino regular.
(ii) Conhece as atribuições do professor de AEE		- Dos professores PSC, identificou-se que 84,62% conhecem a atribuição do professor de AEE, e uma minoria de 15, 38% desconhece, identificando o trabalho como reforço escolar; - 87,5% identificam que o material e as atividades para o aluno são de responsabilidade do PSC, e 12,5% entendem que esta responsabilidade é do PSRM; - A relevância da semana da inclusão, que é articulada pelo PSRM, e expõem a

(continuação)

		opinião de este momento ser permanente na escola.
(iii) Planejamento para alunos com DI	Planejamento/Colaborativo	- O planejamento como meio para alcançar estratégias para serem aplicadas em sala de aula. O planejamento é utilizado no sentido de permitir a inclusão dos alunos; - A importância do trabalho colaborativo com a pedagogia, baseado em material concreto, trazendo abertura para estratégias práticas entre os docentes; - Conhecimento sobre o aluno, informação que só é possível obter através da parceria com o professor de AEE no planejamento.
(iv) O conhecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Inclusão/ Política	- 28% dos PSC desconhecem a política, 62% conhecem, 48% destes questionam a sua aplicação nas escolas, e 24% da parcela que conhece afirmam que a PNEEPEI consegue promover uma educação de qualidade; - Referente aos 48%, as reclamações são

(conclusão)

		direcionadas a recursos financeiros e à falta de organização nos espaços da escola, tendo salas de aula lotadas e sem apoio; - Referente a 24%, a política é um processo em construção, pois, ainda, precisamos divulgar e, ainda, aprender muito.
(v) Oficinas inclusivas na formação de professores em serviço	Atividade/Inclusão	As atividades adaptadas e flexibilizadas para o aluno participar delas como os outros alunos estão participando.
		- Os professores relatam que as oficinas inclusivas contribuem para a construção de escolas que acolhem as diferenças; - 100% dos professores confirmam que as oficinas servem para auxiliar a prática do professor.

Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa análise, trazemos a discussão com a inclusão de conceitos norteadores (a base dos conceitos norteadores resultou das leituras na PNEEPEI e da resolução CNE/CEB Nº4/2009). Utilizou-se o resultado das análises das unidades de registro, havendo a aglutinação de unidades que se complementam no trabalho do professor na escola e foi proposta, nesta discussão, a aplicação da política PNEEPEI na perspectiva do trabalho colaborativo entre os

docentes PSC e PSRM, apresentando ações inclusivas, com inferências na PNEEPEI permitirá as seguintes ações no ambiente da escola:

1. Aglutinação das unidades de registro *planejamento/ colaborativo*.

Conceito norteador:

O planejamento é uma etapa do processo de ensino do professor, que permitirá o diálogo do professor da sala comum com o professor do AEE. Para a realização deste momento, é necessária a disponibilidade de tempo assim como o conhecimento das atribuições do PSRM. Nesta categoria, é identificada a importância da função do professor de AEE para a articulação nos espaços da escola, visto que ele é o profissional que atua na sala de recurso multifuncional e desenvolve a articulação com professores, famílias, gestão da escola e funcionários, para que as barreiras percebidas pelo aluno dentro das escolas sejam derrubadas.

Na perspectiva do trabalho colaborativo entre docentes PSR e PSRM:

- 1 - Planejamento para alunos com deficiência intelectual;
- 2 - Planejamento com mediação do professor do AEE;
- 3 - Os alunos com deficiência intelectual são contemplados no planejamento;
- 4 - Conhecimento das fragilidades e potencialidades do aluno;
- 5 - A partir do plano de AEE, o PSRM acompanha as funcionalidades e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala comum para aluno com DI;
- 6 - Articulação de PSRM com os professores de ensino da sala comum.

Resultado do planejamento/colaborativo:

O tempo para planejamento, com a intervenção do professor de AEE, contribui para que o professor de sala comum possa conhecer o aluno em suas fragilidades e potencialidades. E a importância da função do professor de AEE para a articulação nos espaços da escola, colaborando no uso de recursos pedagógicos da sala comum.

2. Aglutinação das unidades de registro *inclusão, política e atividade*

Conceito norteador:

A PNEEPEI informa, por meios legais, como deve ser incluído o aluno, como se deve ocorrer a matrícula deste estudante e orienta uma educação acolhedora, humana, que proporcione a equidade na escola. A sua informação sobre a PNEEPEI é direcionada ao âmbito nacional, que orienta estados e municípios a permitir acessibilidade estrutural nas escolas. As

atividades e a avaliação flexibilizadas na sala de aula comum servem para medir o conhecimento de alunos público-alvo da educação especial, assim os mecanismos de análise e os indicadores de aprendizado devem ser flexibilizados conforme as possibilidades de cada aluno.

Na formação o professor constrói conhecimento sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno e, a partir de formações em serviço, com temas de educação especial e educação inclusiva, é possível o professor incluir alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza, através de formações com essas orientações.

Na perspectiva do trabalho colaborativo entre docentes PSR e PSRM:

- 1 - O uso de estratégias utilizadas para incluir o aluno com deficiência intelectual na sala comum;
- 2 - Equidade na sala de aula;
- 3 - Avaliar o processo de desenvolvimento do aluno, utilizar várias formas de avaliação;
- 4 - Senso de pertencimento do aluno com a turma;
- 5 - Atividades que motivam todos os alunos;
- 6 - Atividades em grupo, dupla e individual;
- 7 - Mediar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a qualidade de ensino para todos os alunos;
- 8 - Todos os alunos participam das atividades na quadra, no intervalo, na sala de aula;
- 9 - A responsabilidade do PSC de aluno com deficiência intelectual e o desenvolvimento de atitudes inclusivas na sala de aula comum;
- 10 - Práticas inclusivas na formação do professor.

Resultado de inclusão, política e atividade:

O conhecimento da PNEEPEI proporciona informações na escola, reconhecendo que todos devem participar das atividades. Mas, não há a garantia de que todas as escolas tenham acessibilidade nos seus espaços.

O aluno desenvolvendo habilidades na sala de aula comum, frequentando a escola e criando laços com colegas da escola.

A sala de aula como ambiente inclusivo. Alunos e professores utilizando estratégias de equidade (visando garantir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades, considerando

suas diferenças) para o aluno com deficiência intelectual e avaliando o seu desenvolvimento durante os bimestres.

6.2 Resultado da discussão

Percebe-se, com esta análise, que, através do conhecimento da PNEEPEI, pode-se reconhecer a importância da articulação do professor de AEE na escola, evidenciando as possibilidades de intervenção nos planejamentos do professor de sala comum, tornando o PSC um profissional com conhecimento sobre como agir e criar estratégias para este aluno. Esta ação colaborativa dos professores, no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, permite ao discente vivenciar o seu pertencimento dentro da sala de aula comum, realizando atividades e participando das discussões.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um avanço no processo de inclusão no Brasil, superando a Política de 1994, que visava, apenas, à integração dos alunos que conseguiam acompanhar os estudantes ditos normais dentro da escola de ensino regular.

A PNEEPEI de 2008 aborda a inclusão de todos os alunos, apresentando uma escola com viés acolhedor. A opinião dos professores sobre esta política resulta em 24% dos professores, informando que esta política consegue promover a educação de qualidade a todos os alunos e ressaltando que, ao conviver com os alunos na escola pública, todos aprendem e ganham. Não dá para construir uma sociedade mais inclusiva com as escolas especiais. É um processo em construção, pois, ainda, precisamos divulgar e, ainda, aprender muito.

Outra parte dos pesquisados, 48%, informa que a política, ainda, não promove uma educação de qualidade para todos, apesar dos grandes avanços na área, os problemas estruturais impossibilitam a total aplicação da política. A política não pensa em uma maior assistência tendo em vista o número de alunos em sala.

Além disso, falta formação adequada e tempo para que se possa realizar uma ação eficaz em sala de aula. A política inclui um importante profissional, o professor de AEE, que tem a função de articulação nos espaços da escola. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reitera o enfoque inclusivo assegurando que é fundamental o AEE estar articulado ao ensino comum, no sentido de construir condições de interação do estudante com o currículo comum. E, sobre o planejamento, para a tender todos os alunos da sala, 73,07% dos pesquisados responderam que não conseguem planejar a contento, e 26,92% expuseram que conseguem; estes tiveram alguma

orientação do professor de AEE. Percebe-se que poucos conseguem realizar o planejamento para a especificidade dos alunos e, para que isso ocorra, é necessária uma ação colaborativa na escola.

O tempo disponibilizado ao professor de AEE para o planejamento auxilia a inclusão na escola. Mas, nem sempre os dois profissionais concluem o planejamento dos alunos naquele ato de planejar, então se percebe que o professor do AEE, após o planejamento da semana, necessita ter uma contínua relação de diálogo para que a contribuição, de fato, seja alcançada. Às vezes, esse diálogo ocorre em outros momentos, em outros espaços da escola, como secretaria, corredor, refeitório e no momento do cafezinho. As contribuições desta ação colaborativa ultrapassam o dia de planejamento e, quando isso ocorre, o resultado é salas de aula acolhedoras, tornando possível a reflexão do professor ao planejar as atividades para turma, levando em consideração que todos os alunos precisam ser desafiados e participarem do processo de ensino, derrubando barreiras nas atividades de sala de aula, como leitura, escrita e cálculos.

Desse modo, considerando a fala dos pesquisados, ainda é muito difícil incluir o aluno como se espera a Política, e esta, no momento, ainda não está a contento de todos pesquisados, mas permite ações em que o aluno com deficiência se percebe em alguns momentos participando das atividades como os demais. Com isso, faz-se necessária a observação do professor de AEE, na sala comum, para identificar quais barreiras atitudinais estão ocorrendo. Nesse sentido, a observação não é no sentido de intervir no ensino do professor, e sim de ter informações que subsidiem a sua reflexão e a intervenção no planejamento com o professor de SC.

O princípio da Política atual aborda o valor da equidade, visando garantir que os alunos com DI possam ter oportunidades, considerando suas diferenças. Nesta circunstância, a Política municipal de Fortaleza tem disponibilizado o assistente de inclusão, profissional voluntário que tem a função de auxiliar na inclusão deste aluno em sala comum, na leitura, na escrita, na apresentação de seminários e na realização de atividades avaliativas. Estas ações permitem o maior diálogo entre os docentes e torna contínua a assiduidade do aluno na escola, evitando a evasão escolar.

Como resultado de análise em pesquisa qualitativa: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o articulador, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) colabora no planejamento e dialoga com o professor de sala comum no

espaço da escola, tornando as salas de aula inclusivas a partir do planejamento e do diálogo entre os docentes.

7 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto tem a proposta de promover oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum, de forma colaborativa com o professor do Atendimento Educacional Especializado. A aplicação na escola é realizada pelo próprio professor do AEE.

O produto educacional é uma oficina dividida em duas partes; a primeira é a fundamentação teórica, que perpassará as regulamentações, apresentando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; e a segunda aborda a prática-reflexiva, com exemplos de práticas inclusivas na sala de aula e exemplos de construção de avaliações. Integrado a esta oficina, o professor terá um blog, que lhe subsidiará de instrumentos e ferramentas pedagógicas para o êxito da oficina, intitulado “Espaço de Formação Inclusiva ao Professor”. Com intuito de ter um instrumental físico e impresso para aplicação desta oficina, resultou-se a construção de um manual para aplicação das oficinas I e II, que consta no apêndice.

Esta oficina é mais uma possibilidade de trabalho pedagógico colaborativo entre o professor da sala de recurso multifuncional e o professor da sala comum com intuito de viabilizar a política nacional inclusiva, com estratégias a serem praticadas na sala de aula. O produto auxiliará o professor para uma nova postura, aliar a teoria e a prática com a participação em oficinas e com o uso do ambiente virtual com o “blog” e trará informações bem como orientações de como ocorrer esta colaboração dentro do ambiente escolar.

7.1 Uma oficina de práticas inclusivas na formação docente

As oficinas ocorrerão no espaço da escola, com a participação e a articulação do professor do AEE, em dois momentos. A oficina possui carga horária de 5 horas e pode ser aplicada de acordo com a realidade de cada escola; orienta-se a aplicação nos momentos de planejamento dos professores de ensino da sala comum.

A apresentação do modelo das oficinas foi realizada, em primeiro momento, no projeto Canvas, assim foi possível visualizar como iriam acontecer as oficinas, o tempo, os custos, os fatores externos, os envolvidos, as premissas, os riscos e os benefícios. O título inicial da oficina

foi “Práticas Inclusivas Colaborativas na Formação Docente” e, com o esboço do projeto¹⁸, foi possível apresentar a ideia da oficina na banca de qualificação e nas escolas envolvidas com a pesquisa. Segue o modelo no apêndice G.

O produto educacional resultou em novo nome: “Oficina de Práticas Inclusivas na Formação Docente: inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza”, um produto integrado ao blog Espaço De Formação Inclusiva ao Professor. Esse produto, que já foi aplicado nas duas escolas, tem o objetivo de preencher algumas lacunas percebidas na prática do professor para incluir os alunos com deficiência intelectual. O material foi pensado para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual que está no ensino fundamental dos anos finais.

O manual das oficinas é destinado ao/à aplicador(a) da oficina, professor de AEE, que busca realizar formações em serviço para o professor da sala comum, dialogando, refletindo e conscientizando com didática e técnicas de como aliar a teoria e a prática dentro de sala de aula para inclusão de alunos com deficiência intelectual. O manual encontra-se no apêndice H.

Para o professor, os benefícios são: ter acesso ao conhecimento, que não lhe foi possível na graduação; sistematizar a teoria e a prática nesta formação em serviço; e desenvolver competência e atitude para uma prática inclusiva na sala de aula. Nesse contexto, para que se efetive a unidade entre a teoria e a prática, é necessária uma experiência vivida (VEIGA, 2011).

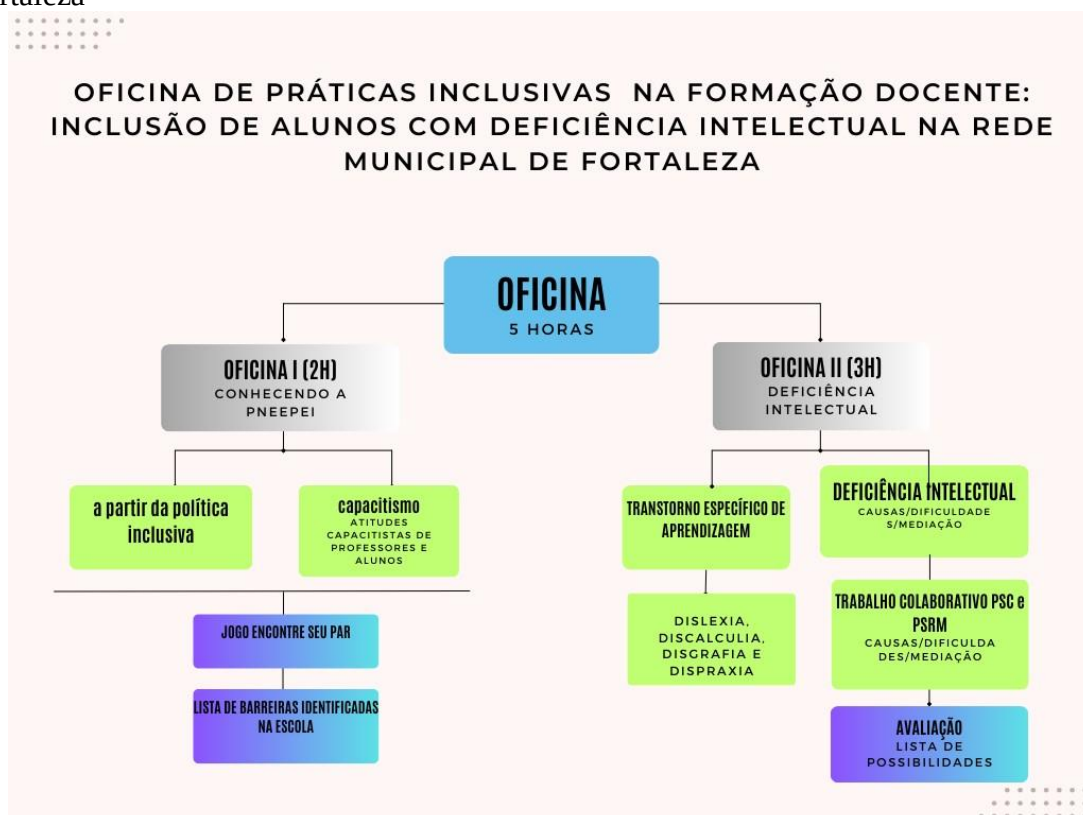
Para o aluno, estas oficinas são muito relevantes, pois o conhecimento do professor sobre incluir alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum possibilita ao aluno a conquista do senso de pertencimento daquele espaço, o sentimento de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem em sua turma. Além do mais, as oficinas permitem ao professor estratégias de reflexão de como mediar a zona de desenvolvimento potencial do aluno, o conhecimento já adquirido ou formado, que determina o que o aluno já é capaz de fazer sozinho, a zona de desenvolvimento real.

Para escola, tem-se os benefícios de tornar esse ambiente acolhedor, promover o trabalho colaborativo entre os docentes e permitir a ocorrência de atitudes inclusivas. Então, a oficina é aplicada a partir da leitura do manual “Oficina de Práticas Inclusivas na Formação

¹⁸ Acesso ao artigo do projeto Canvas, como modelo de protótipo da oficina disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38313>

Docente, com carga horária de cinco horas, podendo ser dividida como o professor considerar melhor. Na figura 13, segue a estrutura de organização da oficina.

Figura 10 - Organograma de formação em serviço com oficina de "Práticas Inclusivas na Formação Docente: inclusão de alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Fortaleza"



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

7.1.1 Oficina I - Conhecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva

No primeiro encontro da oficina I, realiza-se a análise de pontos principais da política inclusiva, leitura da legislação e discussão sobre a realidade da inclusão na escola. Nesta primeira oficina, realiza-se uma discussão pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, identificando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno frente às barreiras sociais encontradas por ele dentro da escola. Os objetivos dessa fase são análise e reflexão sobre a prática do professor para os alunos com deficiência no espaço da escola assim como a necessidade de mudanças significativas na postura do profissional, a partir de uma política inclusiva. Assim, buscando ter

atitudes de inclusão, possibilitando uma escola acolhedora ao aluno com deficiência, na oficina é abordado, também, o tema “capacitismo na escola”:

O capacitismo é uma nomenclatura recente dada a uma atitude preconceituosa que se baseia na desvalorização da capacidade da pessoa com deficiência. Um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano (MELLO; CABISTANI, 2019, p.123).

A senadora Mara Gabrilli (2020), filiada ao Partido Social Democrático (PSC), colabora com a compreensão do conceito, quando relata que:

o capacitismo define erroneamente a pessoa pela sua deficiência. Mas, a pessoa é muito mais do que aquele impedimento físico, sensorial, intelectual ou mental, que adquiriu ao longo da vida ou nasceu com ela. Por isso, é importante discutir o capacitismo (MARA GABRILLI/PSC, 2020, n.p).

Este momento na oficina é para reflexão sobre atitudes capacitistas dos professores, atitudes que aumentam as barreiras no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, uma ação preconceituosa, que vai de encontro aos objetivos de uma educação para todos. Segue, abaixo, o planejamento da oficina I:

Objetivo geral:

- ter atitudes de inclusão, possibilitando uma escola acolhedora ao aluno com deficiência.

Objetivos específicos:

- conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI;
- perceber as barreiras de exclusão ocorridas na escola e na sala de aula, para o aluno com deficiência.

O tema a ser abordado na primeira oficina:

- “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva De Educação Inclusiva”, havendo o momento de reflexão sobre atitudes excludentes e capacitistas bem como a listagem das barreiras presentes no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Métodos/Metodologia/Procedimentos Metodológicos:

1º Momento do acolher: 10min

- acolhida com o vídeo: educação inclusiva, acolhimento na escola;
- apresentação das oficinas.

2º Momento construindo conceitos: 30min

- exposição dialogada sobre educação especial e educação inclusiva;
- apresentação do movimento mundial pela educação inclusiva com a ilustração da linha do tempo de 1961 a 2014;
- apresentar o objetivo da política e o público-alvo.

3º Momento sistematizando o conhecimento: 50min

- jogo: encontre seu par (com música);
- discussão sobre a inclusão;
- atividade em grupo;
- lista de barreiras identificadas para inclusão de aluno com deficiência;
- apresentação da nota técnica nº04/2009, articulação entre docentes.

4º Recursos didáticos:

- manual da oficina;
- slides da oficina;
- notebook;
- caixa de som;
- data show;
- vídeo: educação inclusiva, acolhimento na escola;
- bombons com o cartão da oficina;
- papel madeira (4 folhas - atividade de listar as barreiras);
- pilotos (4);
- cartas para o jogo “Encontre seu par”.

5º Momento de avaliação: 10min

- através de formulário sobre a oficina e os pontos debatidos no primeiro encontro.

Ao final da oficina I, solicita-se que os professores listem situações que as barreiras da exclusão são evidentes na escola e na sala de aula.

7.1.2 Oficina II - teoria e prática - deficiência intelectual

A oficina II destinada a esclarecimentos sobre a Deficiência Intelectual tem carga horária de 3 horas. Desse modo, o objetivo é de aliar teoria e prática, aproximando à realidade do professor da sala de aula comum as novas possibilidades de avaliar o aluno, e criar estratégias de ensino que contemplem alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental dos anos

finais. Nesta oficina tem-se também o momento de identificar a diferença entre deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem (transtornos específicos da aprendizagem).

Os professores terão o momento de recordar as estratégias que deram certo quando eles eram estudantes. Haverá o momento da discussão teórica a partir do texto de desenvolvimento de aprendizagem, baseado em Vygotsky, e o conhecimento sobre a deficiência intelectual, que servirão de embasamento para abordar as deficiências e as dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia e dispraxia) na escola.

Objetivo geral:

- aliar teoria e prática, criando estratégias de ensino que contemplem alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental dos anos finais.

Objetivos específicos:

- conhecer características da deficiência intelectual e níveis da deficiência;
- reconhecer algumas dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia e dispraxia);
- discutir sobre a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual;
- debater sobre as avaliações e como construí-las.

O tema a ser abordado na segunda oficina:

- “Entender um pouco sobre deficiência intelectual e identificar possibilidades de avaliar o aluno”, havendo o momento de reflexão sobre a prática do professor em sala de aula.

Métodos/Metodologia/Procedimentos Metodológicos:

1º Momento do acolher: 20 min

- música: Ser diferente é normal, de Gilberto Gil e Preta Gil.
- acolhida com a dinâmica “Voltando no tempo de escola...”;
- oralidade dos participantes sobre suas histórias na escola.

2º Momento construindo conceitos: 1h 10 min

- exposição dialogada sobre fatores de riscos e causas da deficiência intelectual;
- conhecendo os sinais comuns da deficiência intelectual;
- vídeo: desenvolvimento da linguagem “Vygotsky”;
- dificuldades específicas de aprendizagem;

2.1 Avaliação na Perspectiva Inclusiva

- avaliação formativa.

3º Momento sistematizando o conhecimento: 60 min

- atividade em grupo: leitura e discussão do texto “ação colaborativa entre docentes inclusão de alunos com DI”;
- jogo: deficiência intelectual, com perguntas e respostas on-line, na plataforma Wordwall;
- atividade em grupo: o caso do aluno com deficiência x dificuldade específica de aprendizagem;
- vídeo: convivendo com as diferenças - deficiência intelectual;
- dialogando sobre como avaliar e construir a avaliação impressa.

4º Recursos didáticos:

- manual da oficina;
- slides da oficina;
- notebook;
- caixa de som;
- data show;
- música: Ser diferente é normal, de Gilberto Gil e Preta Gil;
- vídeos: desenvolvimento da linguagem (Vigotsky) e convivendo com as diferenças - deficiência intelectual;
- bombons com o cartão de conclusão da oficina;
- textos para discussões;
- formulário de avaliação e reflexão;
- celular por participante (jogo no Wordwall);

5º Momento de avaliação: 30 min

Através do formulário de reflexão sobre a prática em sala de aula, que pode ser respondido escrito ou oralmente.

Ao final da oficina II, tem-se o momento da sistematização de conhecimento, em que se busca dialogar com os professores sobre a organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, contemplando a equidade (a igualdade de oportunidades), favorecendo a inclusão de todos os alunos e buscando realizar conexões com o seu contexto, a fim de desenvolver as suas potencialidades na arte e na oralidade.

É importante salientar que a aplicação das oficinas deverá ocorrer pelo professor da escola que realiza o Atendimento Educacional Especializado e está lotado na sala de recurso multifuncional. De acordo com o decreto nº 6.571/2008, este trabalho pedagógico contemplará atribuições do professor do AEE, e uma delas é estabelecer articulação com os professores da

sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares. De acordo com a política do município, o professor do AEE poderá ter momentos de planejamento com professores da sala comum.

7.2 Blog “Espaço de Formação Inclusiva ao Professor”

Pautada na nota técnica nº 04/2009, a qual institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, no Art.13, inciso VII, que estabelece a articulação com professores da sala comum, a formação em serviço promove o acesso à prática de estratégias para mudanças de atitudes capacitistas e à tecnologia a favor dessa articulação, disponibilizando aos professores um blog de acesso ao conhecimento e a instrumentais de avaliação, com ênfase na área de raciocínio lógico matemático e linguagem, para o aluno com deficiência intelectual, permitindo a prática da inclusão na escola do município de Fortaleza.

É dilema central da docência a equidade do tratamento que esses profissionais precisam garantir a todos os alunos, dilema este que se coaduna com o tempo restrito para a busca por recursos de informação e de formação para lidar com essa realidade complexa. Nessa procura situam-se as ferramentas e as concepções trazidas pelas TICs no formato digital (ROSADO; TAVEIRO, 2012, p.02).

O objetivo do blog educacional é iniciar a orientação por meio digital da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com informações e instruções para uso de práticas inclusivas na escola, atividades que serão consolidadas e vivenciadas através de oficinas em serviço para professores da sala comum. “A educação mediada pelo digital faz parte de um novo ecossistema educativo que muito tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, P.8).

As tecnologias de informação e comunicação ampliaram as possibilidades de aprendizagem, possibilitando novos formatos, modalidades e ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto em que a informação circula de forma tão rápida e dinâmica, como nos dias atuais, em função destas tecnologias, o ambiente escolar deve estar atento e, na medida do possível, acompanhar esta velocidade, afinal as mudanças não só afetam os recursos e ferramentas que podem ser usadas por professores e alunos, mas as práticas sociais e comunicativas de uma forma mais ampla, gerando reflexos nas atividades educacionais e nos perfis dos atores sociais que delas participam (VILAÇA; ARAUJO, 2016, p.227).

No contexto da Educação Inclusiva, o uso das TICs com o blog oportunizará a professores da Educação Básica a compreensão sobre a melhor forma de realizar a inclusão de alunos com deficiência. Esta ferramenta de compartilhamento, informações, orientações e comunicação divulgará as informações e os dados coletados de forma ética e responsável, respeitando a lei nº13.709, de acordo com a Lei Geral de Proteção De Dados (LGPD).

A definição de blog segundo a plataforma *wix blog*:

Os blogs são sites atualizados regularmente que fornecem informações sobre um determinado assunto. O termo "blog" é uma combinação das palavras "web" e "log" (registro). No início, os blogs eram simplesmente um diário online onde as pessoas mantinham um registro de suas vidas cotidianas. Com o tempo, eles se transformaram em um espaço essencial para indivíduos e empresas compartilharem informações e atualizações. Na verdade, muitas pessoas até ganham dinheiro com blogs, trabalhando como blogueiros profissionais em tempo integral (WIX,2023, n.p.)

O blog é um site ou uma seção de um site, que apresenta informações atualizadas regularmente sobre um ou vários temas (WIX, 2023); é uma página virtual para partilha de informações (DICIO, 2022). De acordo com o dicionário on-line, “site é local ou endereço eletrônico; informações divulgadas através de páginas virtuais disponibilizadas na internet, sendo acessada através de um computador ou de outro meio educacional” (DICIO, 2022).

Diante do ativismo da profissão, o Blog “Espaço de Formação Inclusiva ao Professor”, por se tratar de uma ferramenta acessível, que pode ser utilizada em qualquer aparelho tecnológico (celular, tablet e notebook), viabilizará informações sobre a Legislação da Política Inclusiva, atividades, instrumentais de avaliação e mídias de orientação para uso de práticas inclusivas, dentro da sala de aula, visto que o espaço da sala comum é um lugar de aprendizagem para o público de alunos heterogêneos, buscando a prática de ensino-aprendizagem com equidade. O uso de tecnologias da informação e da comunicação, na escola, oportunizará informações sistematizadas, facilitando o processo de formação do professor.

No âmbito da educação inclusiva, percebe-se a necessidade de união das TIC'S ao processo de criação (e divulgação) de textos, imagens, animações, áudios e vídeos, contendo orientações e materiais auxiliares a docentes, construídos junto a eles a partir de suas próprias práticas observadas em campo (ROSADO; TAVEIRO,2012, p.04).

O *Blog* “Espaço de Formação Inclusiva ao Professor” será a extensão virtual da sala de recurso multifuncional, um espaço informacional aos professores. A ferramenta terá a função instrucional, que permitirá o trabalho colaborativo entre docentes, e a linguagem, em seu layout, é hipermediática no processo de ensino-aprendizagem, da formação de professores da sala de

aula comum. A linguagem hipermidiática é compreendida pela fusão de dois elementos: “hiper”, que é a superação de limites, e “mídia”, que corresponde aos meios de comunicação, aos formatos, às intenções e às produções digitais, que sustentam propósitos interativos e comunicativos.

No quadro 12, segue o modelo da página principal do *blog*, apresentando os links para navegações nas seções e subseções. O professor, tendo acesso ao *blog*, conseguirá ter uma leitura acessível no espaço virtual, clicando nos respectivos links.

Quadro 13 - Estrutura e organização do blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor

1.	Escola Inclusiva
1.1	Há livros e artigos sobre as deficiências atendidas na sala de recurso multifuncional (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
1.2	Especificação do público do A.E.E: deficiência auditiva/surdez; deficiência intelectual/síndrome de Down; deficiência física; deficiências múltiplas; deficiência visual; surdo/cegueira; Transtorno do Espectro Autista; e altas habilidades/superdotação.
1.3	TDAH - Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.
1.4	Mídias: dicas de vídeos curta-metragem e filmes para ser utilizados em sala (links de acesso).
2.0	Professores
2.1	Instrumental para professores da sala comum com encaminhamento do aluno com necessidades especiais para sala de recurso multifuncional (SRM).
2.2	Sugestões de atividades e orientação para avaliação dos alunos.
2.3	Sugestões de recursos pedagógicos para serem utilizados na sala de aula comum.
3.0	Oficinas
3.1	Instrução para as oficinas (manual, slides e links);
3.2	Textos de apoio para oficinas;
4.0	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
4.1	As legislações; A Constituição de 88 a Política de Educação Especial atual.
4.2	Documentos norteadores do município de Fortaleza.
5.0	Deficiência Intelectual
5.1	Textos de subsídios para pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O blog será alimentado pela professora do Atendimento Educacional Especializado e suas atualizações ocorrerão semestralmente. Segue, na figura 14, a imagem de acesso ao blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor.

Figura 11 - Blog Espaço de Formação Inclusiva ao Professor



Fonte: <https://efip.profcassia.com/> (2023).

A página inicial do blog é de fácil navegação e bem intuitiva, tem ícones de fácil visualização e manuseio, é dividida em seis (temas) seções: 1. Escola inclusiva; 2. Professores; 3. Oficinas; 4. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 5. Deficiência Intelectual, em que levam os usuários a clicarem em links, que são caminhos para os subtemas (as subseções). Em cada subtema, o professor da sala comum terá acesso ao compartilhamento de sugestões por meios de atividades, vídeos, fotos, legislação e depoimentos de familiares para auxiliar esse docente na realização de planos de aulas mais flexíveis. “Um site bem construído corresponde a um sistema de informação que pode servir como interface para outras experiências relevantes” (MACKENZIE, 1997 Apud FRANCO; CHAGAS, 2020, p.03).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou promover a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum para inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental dos anos finais. O estudo iniciou com o problema sobre a desarticulação entre os docentes, mediante trabalhos colaborativos no ensino regular do município de Fortaleza, para praticar a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tendo a hipótese de que os docentes do ensino regular do município de Fortaleza desconhecem a Política de Educação Inclusiva e, assim, apresentam dificuldades para praticar a inclusão desses estudantes.

Durante a pesquisa, com a técnica da pesquisa-ação, na etapa do seminário e do resultado dos questionários, percebeu-se que 62% dos professores conheciam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, ou seja, a hipótese levantada e defendida durante a pesquisa foi parcialmente confirmada.

Referente à hipótese geral, há uma parte dela que não se configurou com a realidade, a parte que os professores desconhecem a referida política, posto que, pelo estudo, se identificou um número alto de professores que a conhecem. A outra parte da hipótese se configura com a realidade quando se identifica, na pesquisa, que os docentes apresentam dificuldades pedagógicas de aplicarem esta política para inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva, evidência que é registrada quando 73,07% dos professores pesquisados não conseguem contemplar os alunos com deficiência intelectual em seus planejamentos.

A partir de então, com os dados analisados através da técnica de análise de conteúdo, pode-se responder às seguintes perguntas: como intervir com estratégias pedagógicas colaborativas entre o professor da sala comum e o professor da sala de recurso multifuncional, para que se possa viabilizar a prática da PNEEPEI de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Com o intuito de atender à heterogeneidade da sala de aula e à especificidade de cada turma, como promover a prática da acessibilidade atitudinal na sala de aula comum para o aluno com deficiência intelectual?

Desse modo, tendo categorizadas as informações para a maior compreensão da realidade da prática da PNEEPEI, nas duas escolas pesquisadas, os seguintes resultados foram obtidos, duas respostas que se complementam:

1ª) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o articulador, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), colaborando no planejamento e no diálogo com o professor de sala comum no espaço da escola;

2ª) salas de aula inclusivas a partir do planejamento e do diálogo entre os docentes.

Diante do resultado na análise, tem-se as palavras-chaves “*PNEEPEI, articulador, colaborando, planejamento e diálogo*” em evidência. Essas palavras reiteram a seguinte observação realizada na análise de dados: o tempo disponibilizado ao professor de AEE para o planejamento auxilia na articulação e na inclusão do aluno na escola. Mas, nem sempre os dois profissionais concluem o planejamento dos alunos naquele ato de planejar, então se percebe que o professor do AEE, após o planejamento da semana, necessita ter uma contínua relação de diálogo para que a contribuição, de fato, seja alcançada. Às vezes esses diálogos ocorrem em outros espaços da escola, como secretaria, corredor, refeitório e no momento do cafezinho, quando deveriam acontecer em ambientes formais (oficinas, seminários, congressos e formações). Sugere-se que o professor de SRM tenha um espaço de fala ativa nos encontros pedagógicos sobre a contínua permanência do diálogo e do planejamento entre os docentes, durante o ano, para que esta ação seja uma prática constante na escola.

As contribuições desta ação colaborativa entre os professores ultrapassam só o dia de planejamento e, quando isso ocorre, resultam em salas de aula acolhedoras entre alunos e professores, tornando possível ao professor o planejamento individual e a reflexão sobre as atividades para turma, levando em consideração que todos os alunos precisam ser desafiados e participarem do processo de ensino.

Nesse contexto, fazendo uma análise, na PNEEPEI, o professor do AEE é orientado a realizar o atendimento na SEM, no contraturno da escola, então as dificuldades do aluno, que são observadas, ocorrem dentro daquele espaço da sala de recurso, de forma individual, com isso algumas barreiras de comunicação e comportamento, que poderiam ocorrer se ele estivesse no coletivo, na sala de aula comum, acabam passando despercebidas, embora haja as observações no espaço da escola para a construção do estudo de caso, que é uma etapa inicial a todo o processo de desenvolvimento do estudante na instituição.

Assim, conclui-se que o professor do AEE, nesta articulação com o professor de sala comum, necessita observar o aluno nas diversas atividades realizadas na sua turma e nos momentos de disciplinas diferentes, já que a relação entre eles pode alterar conforme a disciplina e o professor.

Ainda, percebe-se que, no ensino fundamental dos anos finais, os momentos de planejamento e diálogo entre os professores acabam sendo mínimos e, diante deste resultado, é importante reafirmar que esses momentos entre os docentes da sala comum e da sala de recurso multifuncional, do município de Fortaleza, para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, precisam ser permanentes, para se consolidar a efetivação de um trabalho colaborativo entre eles. E, além de ocorrer as oficinas em serviço, orienta-se o planejamento de forma individual (PSC e PSRM), para que haja a discussão e a organização de ações colaborativas para o sujeito aluno, ações que impactam, de maneira positiva, na frequência de alunos com deficiência intelectual, na escola de ensino fundamental dos anos finais.

Através do questionário e do seminário, identificaram-se as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre a inclusão e sobre a atuação do professor do AEE, resultando, de forma unânime, o conhecimento do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, com a construção do plano de ação, foi possível promover, nas duas escolas, as oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum. Na escola A, a aplicação foi realizada pela professora pesquisadora e, na escola B, ocorreu pela pesquisadora e mais 3 professoras especialistas. O plano de ação, que resultou na oficina com formação em serviço, foi proposto no mês de outubro de 2023, nas duas escolas pesquisadas, e, no momento de planejamento, foi aplicado pela pesquisadora, que é professora do AEE, permitindo o conhecimento sobre a deficiência intelectual e a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com esta deficiência.

A validação da oficina ocorreu com a participação das professoras especialistas na escola B, em 40 minutos, sendo um resumo da proposta final de 5 horas. Com a articulação do professor do AEE, na implantação desta oficina na escola, é possível conscientizar professores sobre a necessidade de conhecer e praticar a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Este olhar de reflexão sobre as práticas do professor na escola se concretiza em uma escola, de fato, democrática e para todos.

Portanto, o produto educacional com a proposta pedagógica de oficinas busca preencher lacunas quanto às demandas da escola e às necessidades do professor, em ter orientações de como incluir, permitindo construir conhecimento e ter informações para intervir no ambiente de sala de aula, com atitudes inclusivas e práticas que contemplem o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Assim, a proposta das oficinas em serviço

está relacionada ao contexto do professor e do aluno com deficiência intelectual, para que, a partir dessa realidade, possam se criar possibilidades de intervenção sobre ela.

O produto educacional de oficinas integrado ao blog pode ser acessado pelo link <https://efip.profcassia.com/#>, e a aplicação desta oficina pode ser realizada pelo professor do AEE. Este produto tem a finalidade de contribuir para uma prática colaborativa de envolvimento entre os docentes, possibilitando conhecer melhor os alunos com deficiência intelectual da escola e permitindo o conhecimento de estratégias de ensino-aprendizagem que serão socializadas ao longo das oficinas. E, no decorrer das duas oficinas, o professor possui acesso ao *blog* espaço de formação inclusiva como apoio pedagógico nos planejamentos.

Nesse sentido, utilizando a oficina como prática contínua dentro da escola, é possível entrelaçar a teoria e a prática, ação em que o professor da sala comum traz a vivência e os desafios do “chão da escola” da sua realidade em sua essência, partindo do ambiente de trabalho em seu olhar subjetivo com uma delimitação micro da escola que atua, para compreensão, reflexão e conhecimento de uma política nacional construída para necessidades de um olhar macro. Assim, a política busca ser orientação objetiva na atuação inclusiva nacional e permitir que as escolas “falem a mesma língua” quando se referir à inclusão, possibilitando:

- I. organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, contemplando a equidade (a igualdade de oportunidades) e favorecendo a inclusão de todos os alunos;
- II. atividades de sala que possam contemplar todos os alunos, buscando realizar conexões com o contexto do aluno, a fim de proporcionar as suas potencialidades na arte e na oralidade;
- III. sentimento de pertencimento à sala de aula comum, com a sala de recurso multifuncional como espaço complementar ou suplementar ao seu desenvolvimento e sua frequência assídua na sala de aula com outros alunos da sua faixa etária;
- IV. o mesmo conteúdo para todos, respeitando o nível cognitivo do aluno e permitindo a flexibilização assim como o apoio de recurso pedagógico para se alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno;
- V. o diálogo entre os docentes e um maior compartilhamento de informações sobre o aluno, possibilitando a construção de atividades que valorizem a sua participação, evitando a sua exclusão;
- VI. a avaliação do aluno com deficiência intelectual, percebendo diversas oportunidades em sala de aula, identificando o ponto inicial do aluno e o professor se vendo como mediador do processo para auxiliá-lo a alcançar suas funções cognitivas superiores.

Considera-se que o estudo apresentou a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ressaltou a formação do professor para essa prática e apontou a importância do professor do AEE na escola de ensino regular, para a articulação dentro da comunidade escolar (professores, funcionários, gestores, alunos e pais de alunos), tornando a escola um ambiente permanente de conscientização neste processo de inclusão, afinado com sua diversidade.

Desta forma, enfatiza-se, também, a necessidade da existência e da permanência de profissionais que possibilitam a inclusão na escola, como o profissional de apoio escolar, que, de acordo com a nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010, tem atribuição de prestar auxílio aos estudantes que não realizam as atividades de locomoção, higiene e alimentação com autonomia. Esse assistente atua no fortalecimento das ações inclusivas, contribuindo para assegurar as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência, nas diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar, assegurando: o atendimento das necessidades específicas dos estudantes; o serviço de psicologia escolar, que supervisiona os estagiários de psicologia, que contribuem com ações desenvolvidas pelos professores de AEE nas salas de recursos multifuncionais; o estagiário de pedagogia com atribuição de auxiliar os estudantes nos processos educativos e o professor de AEE na execução do Plano de AEE; e os estagiários de psicologia escolar, auxiliar aos estudantes nos processos de desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, de acordo com suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.S. **Atendimento Educacional Especializado**: na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BLOG. In.: Dicio. Dicionário on-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/blog/>. Acesso em: 13 jun. 2023

BRAGA, W.C. **Deficiência intelectual e Síndromes infantis**: caracterizações e orientações. São Paulo: Paulinas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília.2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas de Plano Nacional de Educação**. (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Portaria Conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Protocolo resumido. Diagnóstico etiológico da deficiência intelectual. Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320_PCDT_Resumido_Diag_Etiolog_Def_Intelectual_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2021.

COSTA, C. E. da S.; ARAÚJO, E. A.; SABOIA, R. C.; SOUZA, A. M. da C.; PAIM, I. de M. Aplicabilidade da ferramenta Project Model Canvas para o gerenciamento do projeto de oficinas na escola: práticas da política nacional inclusiva na formação docente. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e404111638313, 2022. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38313>. Acesso em: 9 jan. 2023.

COSTA, C.E.S.; SABOIA, R.F.; MAGALHÃES, G.M.S.; PEREIRA, M.S. Avaliação externa- um percurso da prática docente ao resultado do SPAECE. In I, Dickman., Dickman, I., Carboni, J.L(Org), **Pluralidade de saberes.** Chapecó, SC: Livrologia, 2020. cap.24. pp.371-384

COSTA, C. E. S. **Diário de Campo.** Fortaleza, 18/10/2023.

DANTAS, L. M. GOMES, A. L.L. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.6288>. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca – Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 01 jun. 2023.

FORTALEZA, é primeiro lugar em cobertura percentual de matrículas de tempo integral no Brasil. **Fortaleza**, 06. jan. 2020. Educação. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-e-primeiro-lugar-em-cobertura-percentual-de-matriculas-de-tempo-integral-no-brasil> Acesso em: 27 dez. 2022.

FARIA, E.L.B; MOURÃO, C.A.J. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. **Ver. Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, n. 2, p. 288-303, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

FRANCO, D.; CHAGAS, I. **Um olhar sobre O site.** Comunicação apresentada na conferência da AFIRSE Tecnologias em Educação Estudos e Investigações. Lisboa, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Umolharsobreosite-2.pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/475697140/Uma-didatica-para-a-pedagogia-historico-critica> .Acesso em: 10 mar 2023.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira MANTOAN, M.T.E (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.29.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.R; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

GONDIN, R.V. A construção dos significados na teoria de Vygotsky: possibilidades cognitivas para a realização da leitura. Criar educação. **Rev. PPGE-UNESC**, v.2, n.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1178> Acesso em: 05 set. 2023.

KASSAR, M.C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave. Implicações pedagógicas. In: SMOLKA.A.L.B. NOGUEIRA. A.L.H. (org). **Estudos na perspectiva de Vigotski** - gênese e emergência das funções psicológicas. [S.l.]: Mecado Letras. 1995. P.151-171.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E., LANUTI, J.E.O.E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M.T.E., LANUTI, J.E.O.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.69.

MELLO, L. S., Cabistani, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista Da Defensoria Pública Do Estado Do Rio Grande Do Sul**, v. 23, p. 118–139, 2012. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg. v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 19 mai. 2023.

NETO. H. B. **Sequência fedathi**: fundamentos. v.3-Curitiba: CRV, 2018.132 p.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; BUENO, Olga Mara. Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8851>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 **Application Programming Interface (API)**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em: 2 de jun. de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: Ivone Martins de Oliveira, David Rodrigues e Denise Meyrelles de Jesus (org.), **“Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar | Perspectivas luso-brasileiras (e-book)”** EDUFES, acesso em: 17 de nov. de 2023, <https://edufes.ufes.br/items/show/539>. 23-49.

ROSADO, L. A. da S.; TAVEIRA, C. C. Formando professores para a Educação Inclusiva: a experiência de criação do site “IHA Informa” a partir das demandas e práticas docentes. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36454>. Acesso em: 19 maio 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revista e ampliada– Campinas, São Paulo: Autores Associados (coleção educação contemporânea), 2013.

SILVA, A. A. F; OLIVEIRA, G.S; ATAÍDES, F. B. pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista prisma**, v. 2, n. 1, p. 2-15, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/39>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SITE. In.: Dicio. **Dicionário on-line de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/blog/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 4 dez. 2023.

TORMES, J.R; MONTEIRO, L.; MOURA, L.C.S.G.A Estudo de Caso: Uma metodologia para pesquisas educacionais. **Rev. Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n.1, p.18-25, jan./abr. 2018,

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. *In*: VEIGA, I. P. A (org.) **Técnicas de ensino**: Por que não? 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p.139-155.

VILAÇA, M.L.C., ARAÚJO, E.V.F. (Linguagem na era digital: reflexões sobre tecnologia, linguagem e comunicação. *In*: VILAÇA, M. L.C., ARAÚJO, E.V.F. (Org), **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 240-267). Disponível em:
http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf Acesso em: 05 abr. 2023.

WIX. BLOG. **Definição de blog**. Disponível em:
[CjwKCAjwvJyjBhApEiwAWz2nLZ08ZjUZZnAK5hM5K4-7wGbjHzhfk2msThL9LyGK8oF8hINJaQPfbBoCc4cQAvD_BwE](https://www.wix.com/pt/blog/definicao-de-blog) Acesso em: 19 maio 2023.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA A





UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ

PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

AUTORIZAÇÃO

Prezado, Diretor da Escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo

Este semestre 2023.2, será realizado uma pesquisa com fins acadêmicos, pela pesquisadora Cássia Eufrásia da Silva Costa, mestranda UNILAB/IFCE PPGEF. Orientada pelo professor Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira. O estudo aborda a problemática da desarticulação entre os docentes do município de Fortaleza para prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva. A pesquisa tem como objetivo geral promover articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum para inclusão do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual. Será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, com estratégia de pesquisa-ação trabalho em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo com entrevista e questionários, análise do material empírico e documental e intervenção nos planejamentos. A pesquisa intitula-se **“A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA”**

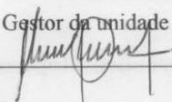
Diante da relevância do estudo para a academia (UNILAB/IFCE PPGEF) e a secretaria municipal de educação (SME) de Fortaleza, solicito a sua autorização para pesquisa aos professores e gestão da unidade escolar. Os instrumentos de pesquisa terão entrevista e questionários que servirão para coleta de dados e análise das informações. Os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. Os dias e horários para esses momentos serão dialogados com a coordenação da escola.



Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Cássia Eufrásia da Silva Costa, cassiaazul2@gmail.com. Cel. Whatsapp (85)988473160. Orientador Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira eugenio.moreira@ifce.edu.br

Fortaleza, 13 de agosto de 2023.

Gestor da unidade escolar


José Osvaldo Forte Filho
Diretor Reg. Nº 7005 - MEC

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA B





**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ**
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE**
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado(a), Diretor(a) da ETI Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque

Este semestre 2023.2, será realizado uma pesquisa com fins acadêmicos, pela pesquisadora Cássia Eufrásia da Silva Costa, mestranda UNILAB/IFCE PPGEF. Orientada pelo professor Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira. O estudo aborda a problemática da desarticulação entre os docentes do município de Fortaleza para prática de inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva. A pesquisa tem como objetivo geral promover articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum para inclusão do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual. Será realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, com estratégia de pesquisa-ação trabalho em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo com entrevista e questionários, análise do material empírico e documental e intervenção nos planejamentos. A pesquisa intitula-se **“A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA”**

Diante da relevância do estudo para a academia (UNILAB/IFCE PPGEF) e a secretaria municipal de educação (SME) de Fortaleza, solicito a sua autorização para pesquisa aos professores e gestão da unidade escolar. Os instrumentos de pesquisa terão entrevista e questionários que servirão para coleta de dados e análise das informações. Os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo. Os dias e horários para esses momentos serão dialogados com a coordenação da escola.



Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Cássia Eufrásia da Silva Costa, cassiazul2@gmail.com. Cel. Whatssap (85)988473160. Orientador Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira eugenio.moreira@ifce.edu.br

Fortaleza, 25 de agosto de 2023.

Gestor(a) da unidade escolar

Deborah Prata P. Sousa

Deborah Prata P. Sousa
Diretora Escolar
ATCT 145472023

Em agosto 2023, foi realizado um projeto de pesquisa, sob supervisão da Mestranda Cássia Eufrásia da Silva Costa, orientadora da pesquisa, sob a orientação do professor Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira. O projeto aborda a problemática da aprendizagem entre os docentes do município de Fortaleza para alunos de inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma efetiva. A pesquisa tem como objetivo geral promover articulação entre professor da Educação Especializada e regular da rede municipal para inclusão de alunos com deficiência intelectual com deficiência intelectual. Para realização deste projeto de pesquisa, foram realizadas reuniões com professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de pesquisar sobre o trabalho em sala de aula, bem como a inclusão de alunos com deficiência intelectual e questionários, análise de materiais, registros de aulas e intervenções nos planejamentos. A pesquisa intitulada "A PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELIGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA".

Diante da importância do estudo para a comunidade acadêmica e para a rede municipal de educação (RME) de Fortaleza, visando a implementação de projetos de pesquisa e ações de unidade escolar, foi elaborado um projeto de pesquisa com o objetivo de promover a articulação entre professores da rede municipal de ensino, bem como a inclusão de alunos com deficiência intelectual com deficiência intelectual. Para realização deste projeto de pesquisa, foram realizadas reuniões com professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de pesquisar sobre o trabalho em sala de aula, bem como a inclusão de alunos com deficiência intelectual e questionários, análise de materiais, registros de aulas e intervenções nos planejamentos. A pesquisa intitulada "A PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELIGENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA".

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ**

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como voluntário de uma pesquisa que se intitula: “A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA”, cujo objetivo é promover articulação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum para inclusão do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual. Este documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE”, visa assegurar os seus direitos como participante, o documento é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o participante e outra com o pesquisador. A sua participação no referido estudo será no sentido de responder questionário e entrevista sobre o planejamento das aulas com intervenção do professor do AEE, permitindo a reflexão sobre as fragilidades dos alunos com deficiência intelectual, identificando as concepções dos professores das salas de aula comuns sobre inclusão e a atuação do professor do AEE. Podendo também, participar de oficinas de inclusão em serviço aos docentes de salas de aula comum de forma colaborativa com professores do AEE. Período da pesquisa, início em agosto de 2023 e término em outubro de 2023.

Leia com atenção o TCLE, sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com a instituição em que você leciona. Não haverá nenhum tipo de penalização se você não aceitar participar da pesquisa, caso haja desinteresse e desconforto ao longo da pesquisa, pode interromper sua participação. A estratégia para minimizar esses riscos é o respeito, ética profissional, e o diálogo entre pesquisador e pesquisado. O importante é que você possa participar de forma

espontânea, reflexiva para contribuir com suas informações que serão relevantes no resultado da pesquisa.

O material obtido nesta pesquisa como os questionários, gravações, registros de imagens e áudios, entrevistas serão utilizados para coleta de dados para fins acadêmicos. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa.

Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Cássia Eufrásia da Silva Costa, cassiaazul2@gmail.com. Cel. Whatssap (85)988473160. Orientador Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira eugenio.moreira@ifce.edu.br

Após ter recebido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, eventuais riscos, desistências e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, solicito-lhes a sua autorização.

Eu, _____
declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Fortaleza, _____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) participante

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL
Ceará



**Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF
UNILAB/IFCE)
Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente**

QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1. Há quanto tempo você leciona?

2. Qual a sua função na escola?
☐ Professor de sala comum
☐ Gestor
☐ Professor readaptado

3. Que disciplina você ministra?

4. Na sua graduação você teve disciplinas de educação inclusiva?
 Sim
 Não
 Não Lembro

5. Se sua resposta foi "sim" escreva abaixo qual foi?

 —

6. Você pode marcar mais de um item abaixo. Já participou de cursos ou formações
 na área da educação especial?
☐ Deficiência Intelectual

- ☐ () Altas habilidades/ superdotação
- ☐ () Deficiência auditiva/surdez
- ☐ () Deficiência visual
- ☐ () Surdo/Cegueira
- ☐ () Transtorno do Espectro Autista
- ☐ () Não participei por falta de oportunidade
- ☐ () Não participei por falta de interesse

CONHECE AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE AEE

7. Você já teve contato com professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado)?
8. Você conhece as atribuições deste profissional na sua escola?
9. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Marque abaixo opções que você julgue fazer parte da responsabilidade deste profissional.
- ☐ () Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos para o público-alvo da educação especial
 - ☐ () Realizar reforço escolar para aluno com deficiência
 - ☐ () Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado
 - ☐ () Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala (SRM)
 - ☐ () Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala comum
 - ☐ () Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias
 - ☐ () Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade
 - ☐ () Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum
 - ☐ () Desconheço o trabalho do professor do AEE
10. Você aceitaria realizar o seu planejamento com a participação do professor do AEE?
- ☐ () Sim
 - ☐ () Não
 - ☐ () Desconheço a contribuição do professor do AEE
11. A preparação do material a ser utilizado na sala de aula comum para o aluno com deficiência intelectual é competência:

- ☐ do professor da sala comum
- ☐ do professor da sala de Atendimento Educacional Especializado

PLANEJAMENTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E QUAIS ESTRATÉGIAS UTILIZAR

12. Diante do contexto atual das salas de aulas heterogenias, você consegue realizar o planejamento para turma toda, considerando as especificidades dos seus alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Se sua resposta foi "sim" quais estratégias você utilizou?

14. Os alunos que apresentam deficiência intelectual são contemplados no seu planejamento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Se sua resposta foi "sim", quais estratégias você utilizou?

16. Você como professor do aluno com deficiência intelectual, já está informado dos alunos com deficiência intelectual da sua escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17. Já tem conhecimento das fragilidades e potencialidades deste aluno, para que informações como estas possam auxiliar no seu planejamento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Na sua opinião as atividades do professor de AEE para o aluno com deficiência intelectual, deveriam substituir as atividades de sala de aula comum, ou deveriam complementar a sua aula?

- ☐ substituir a atividade da sala comum

☐ complementar as atividades propostas da sala comum

**O CONHECIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008**

19. Na sua opinião, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, consegue promover uma educação de qualidade para todos os alunos?

☐ Sim

☐ Não

☐ Desconheço

20. Se você respondeu "sim" ou "não", gostaríamos de compreender a sua opinião a partir de sua justificativa abaixo:

**OFICINAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
SERVIÇO**

21. Oficinas inclusivas na formação de professores em serviço, auxiliaria na sua prática da sala de aula comum?

☐ Sim

☐ Não

22. Se sua resposta foi "sim" para Oficinas inclusivas na formação de professores em serviço, justifique sua resposta.

23. No momento você está lotada, ou lotado em quantas escolas? Estão localizadas só em escolas de Fortaleza, ou outro município?

24. Atualmente você está lecionando na:

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental dos anos iniciais

☐ Ensino Fundamental dos anos finais

☐ EJA

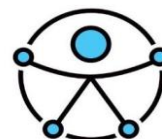
“A inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução dos nossos papéis como cidadãos, educadores e pais” Mantoan.

Assinatura: _____

APÊNDICE E – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE



INSTITUTO FEDERAL
Ceará



**Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF
UNILAB/IFCE)
Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente**

ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE

1. Há quanto tempo você está lotada em sala de recurso multifuncional?

2. Qual a sua formação para atender na sala de recurso multifuncional (SRM)?

3. Quais os cursos de aperfeiçoamento que você tem?

4. Nos últimos 2 anos você tem realizado cursos de aperfeiçoamento para a sua área?
Quais?

5. Já teve alguma formação sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008?

6. Marque abaixo as atribuições do professor de AEE
 () Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
 () Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 () Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos

Mestranda Cássia Eufrásia da Silva Costa UNILAB/IFCE/ SME

multifuncional;

() Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

() Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

() Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

() Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

() Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

() Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros

7. Os alunos que apresentam características de deficiência intelectual são contemplados no planejamento dos professores da sala comum da sua escola?

8. Como intervir utilizando estratégias pedagógicas colaborativas com o professor da sala comum viabilizando a prática da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

9. Quais as disciplinas que você acha mais favorável no trabalho colaborativo com o professor da sala comum? Justifique.

10. Quais as dificuldades identificadas na escola para um trabalho colaborativo entre você professor do AEE, e professor da sala comum?

11. “Formações com o intuito de ampliar o trabalho colaborativo e permitir prática da acessibilidade atitudinal na escola” Você estaria preparada para realização em formações em serviço para os docentes da sala comum?

12. Como as formações em serviço através de oficinas poderiam tornar professores pesquisadores e aplicadores de práticas inclusivas, com o intuito de atender a heterogeneidade da sala de aula e a especificidade de cada turma?

13. Você tem relato de experiência bem-sucedida com a colaboração do professor da sala comum? Escreva-o para compartilhar conosco.

APÊNDICE F – ATA DE SEMINÁRIO

2.



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ**

**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ATA DE SEMINÁRIO DE PESQUISA-AÇÃO

No décimo sétimo dia do mês de outubro de 2023, ocorreu uma pesquisa-ação na Escola de Tempo Integral Professor Alexandre Rodrigues de Albuquerque no espaço da biblioteca, iniciou-se às 16:10, a pesquisa nesta data ocorreu em formato de seminário, o tema abordado foi “A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA. A pesquisa é organizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Neste segundo dia de pesquisa-ação, tínhamos seis (6), professores da sala de aula comum, professores da própria escola ETI, e quatro (4) professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado-AEE. O primeiro momento ocorreu a apresentação das duas participantes especialistas, que eram de outras escolas, professoras do AEE, que completou o quadro de quatro professoras especialistas para o início da atividade do dia. Foi entregue aos participantes um mimo de um cartão com a temática da pesquisa e o tema do seminário. A apresentação do seminário iniciou-se com a análise do resultado dos dados dos questionários, dados apresentados nos slides pela mestrande Cássia Eufrasia, a análise teve como base quatro questionamentos; 1ª os alunos que apresentam deficiência são contemplados em seus planejamentos? 33,33% responderam sim, e 66,66% responderam não. 2ª a preparação do material a ser utilizado na sala de aula comum é competência do professor da sala de AEE, ou sala comum? 8,33% informaram que é competência do professor da sala de AEE, e 91,66% informaram ser competência do professor da sala comum. 3ª Você como professor do aluno com deficiência intelectual, já está informado dos alunos com deficiência intelectual da sua escola? A grande maioria 83,33% dos professores já conhecem e estão informados sobre seus alunos com deficiência. 4ª Já tem conhecimento da fragilidade e potencialidade deste aluno, para que informações como estas possam auxiliar no seu planejamento? 66,66% dos professores confirmam o conhecimento sobre este assunto a respeito dos alunos com deficiência. Após o resultado da coleta de dados, a pesquisadora apresentou um breve histórico da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aos professores da sala comum e professores especialistas. Após a explanação da política, dá-se início a discussão dos problemas, das barreiras percebidas pelos professores no ambiente da escola. Neste momento a pesquisadora tem a função de



auxiliar os participantes, e inicia a anotação de pontos relevantes a partir da fala dos presentes. A discussão ocorreu entre o grupo de participantes, dez pessoas, havendo professores da sala comum e professores especialistas da sala do AEE, a discussão foi registrada em gravação de áudio em aparelho celular, e posteriormente realizada uma lista de barreiras identificadas na ETI. O que resultou no produto da discussão, os seguintes itens; 1ª A professora da sala comum relatou que se tem pouco tempo para adaptação das avaliações para alunos com deficiência, a professora especialista complementou a fala da professora abordando sugestões para as avaliações. 2ª A professora do AEE, acrescenta a falta de recursos e até tempo disponível com os professores da sala comum para realizar os momentos de planejamento de forma individual; 3º As salas de aula estão muito numerosas; 4º O professor da sala de aula comum relata que a semana de educação inclusiva é muito importante, e se faz necessário o contínuo processo de conscientização sobre inclusão dentro da escola. O quinto item aborda a sobrecarga de diários físicos para preencher, e insere mais um item à lista. 5º diários físicos sobrecarrega os professores. A escrita da lista é realizada pela pesquisadora, que realiza a escrita conforme os professores estão se pronunciando na discussão. O objetivo do seminário é identificar se os professores conhecem a política de inclusão. Oportunizar o debate sobre o reconhecimento de problemas percebido na escola para alunos com deficiência na escola. Para discussão ocorrida nesta data, esteve presente quatro professoras especialistas, que realizam atendimento educacional especializado na rede municipal de Fortaleza, as especialistas ampliaram a visão de estratégias de avaliação para alunos com deficiência, estratégias para diminuir barreiras encontradas pelos alunos na ETI. As professoras especialistas foram Profª. Antônia Patricia Leite do Nascimento (professora da escola ETI), Profª. Cássia Eufrasia da Silva Costa (professora pesquisadora), Profª. Maria Marilene Lima Cavalcante (professora externa), Profª. Ednilsa Ferreira de Oliveira. No final da atividade foi entregue as duas professoras especialistas externas, um texto sobre deficiência intelectual, a fim de auxiliar no aprofundamento da atividade que irá ocorrer no dia seguinte. Nada mais tendo a acrescentar, foi encerrado o “Seminário: A Política Educacional Inclusiva Na Perspectiva Da Ação Colaborativa Entre Docentes: Inclusão De Alunos Com Deficiência Intelectual Na Rede Municipal De Fortaleza” às dezessete horas e cinco minutos, deste dia, com registro em Ata. Fortaleza, 18 de outubro de 2023.

Profª. Especialista Cássia Eufrasia da Silva Costa

Cássia Eufrasia da Silva Costa

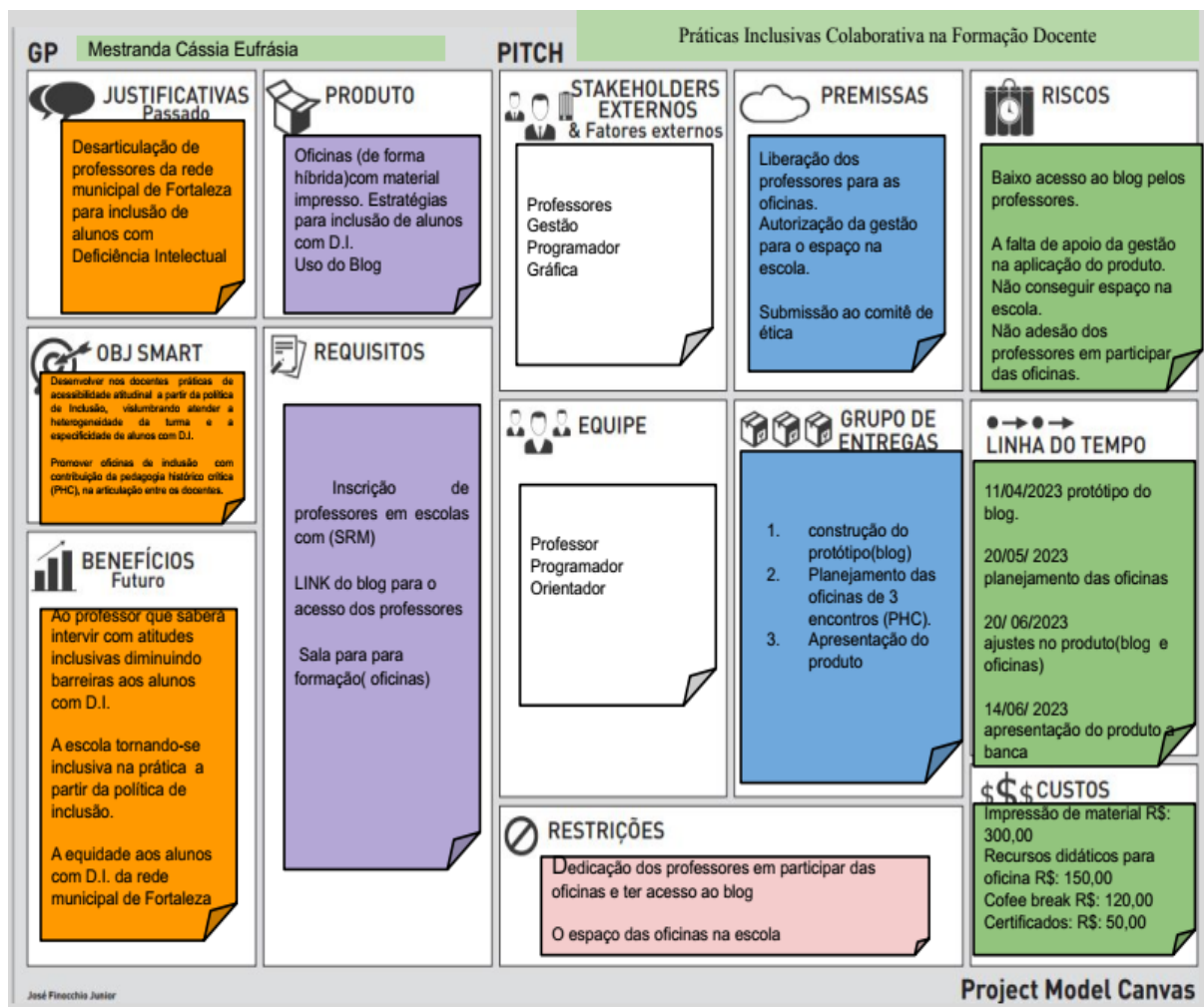
Profª. Especialista Antônia Patricia Leite do Nascimento

Antônia Patricia Leite do Nascimento

Professores da Sala comum

Joaquim Antônio da Silva Eufrásio

APÊNDICE G – PROJETO DE OFICINA PELO MODELO CANVAS



Fonte: elaborado pela autora adaptação do projeto modelo canvas
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38313>

APÊNDICE H – MANUAL: OFICINA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - **IFCE**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira -
UNILAB

Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente -
PPGEF

Diagramação: Rafael Costa Saboia

Ilustrações: retiradas da ferramenta canva www.canva.com (Licença PRO /
freepik www.freepik.com)

Vídeos e Músicas: Ferramenta de acesso youtube / www.youtube.com

Construção da ferramenta blog “Espaço de formação Inclusiva ao professor”
<https://efip.profcassia.com/>: analista de sistemas Rafael Costa Saboia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C837o Costa, Cássia Eufrasia da Silva

Oficina de práticas inclusivas na formação docente: inclusão de alunos com
deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza. / Cássia Eufrasia da Silva Costa,
2024.

53 p. : il. color.

Produto Educacional (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado
Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira.

1. Oficina. 2. Política educacional inclusiva. 3. Deficiência intelectual. 4.
Avaliação. I. Título.

Elaborada por Fernanda Saraiva Benício Paulino – CRB-3/1414

Ficha técnica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira -
UNILAB

Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente -
PPGEF

Autora: Cássia Eufrasia da Silva Costa

Orientador/ Coautor: Prof. Dr. Eugênio Eduardo Pimentel Moreira

Coautora: Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza

Coautora: Profa. Dra. Sandra Maria Coelho de Oliveira

Coautor: Rafael Costa Saboia

Contribuição na oficina para validação do produto, das professoras
especialistas da rede municipal de Fortaleza: Antônia Patricia Leite do
Nascimento, Ednilsa Ferreira de Oliveira e Maria Marilene Lima Cavalcante.

Sumário

I PARTE - OFICINA I

Introdução	8
Planejamento da primeira oficina	9
Conhecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI	12
Objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI	20
Público-Alvo da Educação Especial	21
Os avanços a partir da PNEEPEI, nas matrículas	23
Atitudes Capacitistas	24

II PARTE - OFICINA II

Planejamento da segunda oficina	29
Caracterizando a Deficiência Intelectual	32
O diagnóstico deficiência intelectual	33
Causas da Deficiência Intelectual	34
Dificuldades da pessoa com Deficiência Intelectual	35
Deficiência Intelectual ou Transtornos do desenvolvimento intelectual, classificação	37
Práticas Inclusivas para aluno com DI	38
Construindo conceitos	39
Sistematizando o conhecimento com seus pares	40
Transtorno Específico de Aprendizagem	42
Autoavaliação do professor/ reflexão teoria e prática	44
Avaliação na Perspectiva Inclusiva	45
Avaliação para alunos Público Alvo da Educação Especial	47
Sugestões de leitura	49
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	53

Caro professor e professora,

É com grande prazer que lhe apresento este produto educacional, oficina com práticas inclusivas na formação docente, em que foi desenvolvido na pesquisa de dissertação, pesquisa intitulada:

A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.

Este material tem o objetivo de preencher lacunas percebidas na prática do professor de sala comum para incluir os alunos com deficiência intelectual.

Por que este material foi pensado?

foi pensado para garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual que está no ensino fundamental dos anos finais.

Para quem é este material?

para o aplicador(a) da oficina, professor de AEE, que busca realizar formações em serviço ao professor da sala comum, dialogando, refletindo e conscientizando com didática e técnicas de como aliar a teoria e a prática dentro de sala de aula para inclusão de alunos com deficiência.

Qual o benefício para o professor?

ter acesso ao conhecimento, que não lhe foi possível na graduação. Sistematizar a teoria e prática nesta formação em serviço. Desenvolver competência e atitude para uma prática inclusiva na sala de aula. VEIGA reitera que para que se efetive a unidade entre teoria e a prática, é necessária uma experiência vivida (VEIGA, 2011).

Qual o benefício para o aluno(a)?

o senso de pertencimento daquele espaço, sentir-se dentro do processo de ensino-aprendizagem em sua turma, e não sentir-se a parte deste processo.

Qual o benefício para escola?

a promoção de um ambiente acolhedor que promove o trabalho colaborativo entre os docentes e permite a ocorrência de atitudes inclusivas na escola.

Como aplicar esta oficina?

a partir da leitura deste manual você terá os caminhos e sugestões de como realizar cada momento da oficina. Os slides de apresentação da oficina estarão no ambiente virtual do blog. Ferramenta criada pela autora para dar um apoio de pesquisa ao professor.

Nesta proposta de conhecimento construído na reflexão teoria e prática com oficinas dentro da escola, busca desenvolver atitudes de acessibilidade ao aluno e inclusão que serão temas de discussão entre os docentes para se tornar orientações na prática do professor da sala comum.

Desta forma professor(a), lhe desejo uma ótima leitura deste manual, esta oficina contribuirá para permitir que sua escola torne-se um ambiente mais acolhedor e inclusivo para os alunos com deficiência intelectual.

Atenciosamente,
Cássia Eufrásia

1ª PARTE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI

Orientações da Oficina

Este manual lhe auxiliará a aplicar a oficina de práticas docente na formação em serviço.

O material é dividido em duas partes, na primeira parte é a fundamentação teórica que perpassará as regulamentações apresentando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e na segunda parte a oficina aborda a prática-reflexiva, com exemplos de sala de aula e exemplos de construção de avaliações.

A oficina tem carga horária de 5 horas, podem ser aplicadas de acordo com a realidade de cada escola, orienta-se a aplicação nos momentos de planejamento dos professores de ensino da sala comum.

Orienta-se que a aplicação seja realizada pelo professor especialista do Atendimento Educacional Especializado.

O material de apoio pedagógico como: slides, jogos pedagógicos, jogos online, textos para atividade de leitura, vídeos e material para impressão. Estão disponíveis no blog: <https://efip.profcassia.com/>

Durante toda oficina o professor especialista terá o apoio do material da apresentação em Powerpoint, em que abordará o conteúdo que será desenvolvido nas oficinas. Os slides contemplam a orientação das atividades, as indagações sobre a escola, jogos, listagem de barreiras, vídeos, dinâmicas e citações dos teóricos pesquisados.

As próximas páginas lhe darão subsídio para apresentação dos slides "1 ao 16". Professor (a), lhe desejo uma boa apresentação desta oficina !

Introdução

Inclusão é direito de todos, tendo em vista o que estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011).

A política educacional especial na perspectiva inclusiva de 2008, fundamentada nesses dispositivos constitucionais supracitados tem como objetivo:

O acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.8).

Segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O princípio da educação inclusiva prevê que o atendimento às crianças, desde a educação infantil, seja pensado de forma a propiciar experiências que as levem ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades de modo que construam saberes a partir de um ambiente estruturado à emergência da interação e da cooperação (FORTALEZA, 2016).

Planejamento da primeira oficina

Objetivo geral:

- Ter atitudes de inclusão possibilitando uma escola acolhedora ao aluno com deficiência.

Objetivos específicos:

- Conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI.
- Perceber as barreiras de exclusão ocorridas na escola e na sala de aula para o aluno com deficiência.

O tema a ser abordado na primeira oficina:

- intitula-se “ A política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva ”, havendo o momento de reflexão sobre atitudes excludentes e capacitistas, e listar barreiras que ocorrem no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Métodos/Metodologia/Procedimentos Metodológicos:

1º Momento do acolher: 10min



- Acolhida com o vídeo: educação inclusiva, acolhimento na escola
- Apresentação das oficinas

2º Momento construindo conceitos: 40min



- Exposição dialogada sobre educação especial e educação inclusiva
- Apresentação do Movimento mundial pela educação inclusiva com a ilustração da linha do tempo de 1961 a 2014.
- Apresentar o objetivo da política e o público-alvo

Planejamento da primeira oficina

3º Momento sistematizando o conhecimento: 50min



- Jogo: encontre seu par (com música)
- Discussão sobre a inclusão
- Atividade em grupo
- Lista de Barreiras Identificadas para inclusão de aluno com deficiência
- Apresentação da nota técnica nº04/2009 articulação entre docentes.

4º Recursos didáticos

- Manual da oficina
- Slides da oficina
- Notebook
- Caixa de som
- Data show
- Vídeo: educação inclusiva, acolhimento na escola
- Bombons com o cartão da oficina
- Papel madeira 4 folhas (atividade de listar as barreiras)
- Pilotos 4

5º Momento de avaliação 10min



- através de avaliação oral sobre pontos da PNEEPEI debatidos nesta oficina, Pergunta: esta oficina contribuiu para o seu conhecimento na PNEEPEI?

Acolhida

O professor especialista deseja boas-vindas aos professores de sala comum, e inicia este primeiro momento com o vídeo de acolhida.



Vídeo: educação inclusiva- acolhimento na escola

https://www.youtube.com/watch?v=dFdy_GmFTvQ

Tempo estimado: 2: 06 minutos

Discussão do vídeo

Após o vídeo o papel do professor de AEE, é oportunizar aos seus colegas uma discussão sobre a escola que acolhe e a escola em que atualmente estão lotados. O professor apresenta a diferença entre educação especial e educação inclusiva.

Educação especial e educação inclusiva tem conceitos diferentes, mas se relacionam. A educação especial é uma modalidade transversal que perpassa a educação básica até a educação superior, é direcionada ao público de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação. A Educação Inclusiva, busca garantir a inclusão de todos os alunos na rede de ensino regular, independente de suas necessidades educacionais especiais.

Público-alvo da Educação Especial: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva/surdez, deficiência visual, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.



Será que estamos praticando a inclusão, sendo escola que acolhe?

Conhecendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI



O objetivo da primeira oficina: ter atitudes de inclusão possibilitando uma escola acolhedora ao aluno com deficiência. Conhecer a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI e perceber as barreiras de exclusão ocorridas na escola e na sala de aula para o aluno com deficiência.

O tema a ser abordado na primeira oficina intitula-se " A política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva ", havendo o momento de reflexão sobre atitudes excludentes e capacitistas dos professores, possibilitando a desigualdade que aumentam as barreiras no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Para embasamento teórico segue na próxima página informações que podem subsidiar a exposição dialogada e a discussão a partir da política, decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto educação especial e inclusão.



A influência da **Lei nº 4.024/61** (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN) que apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971, a Lei nº. 5.692 alterou a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008, p. 7).

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008, p. 7).



A Constituição Federal de 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p.7).

Na Constituição Federal 1988, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, o artigo 208 especifica a preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p. 7).

No ano de 1990, é sancionada a Lei 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente) que, em seu artigo 55, reforça os dispositivos constitucionais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Esta década é marcada por movimentos que visavam a inclusão de alunos público-alvo da educação especial em escolas de ensino regular

Marcos legais fora do Brasil, tiveram grande repercussão nesta década, como a reunião que ocorreu na Tailândia, havendo a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. “é preciso tomar medidas que garantem o acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (UNESCO, 1990 apud BORGES, 2020, p.26).

“ A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil” (BRASIL, 2008).



Na declaração de Salamanca reconhecendo a necessidade urgente de uma educação inclusiva com políticas públicas para este fim e providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 2008, p. 7).

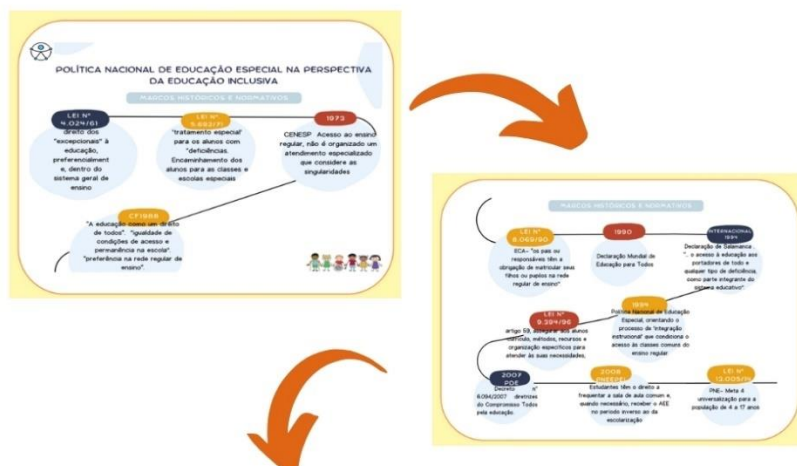
Em 1996, é publicada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que preconiza no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.



Slides da Oficina

Linha do tempo do processo de inclusão



Decreto nº 6.094/2007 que estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Decreto 6.253/2007 que dispõe de acessibilidade arquitetônica, e a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas, espaço físico em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A sala deve ter mobiliário e jogos pedagógicos adequados para atender alunos público-alvo da educação especial, bem como dispor de professores especializados para realizarem o serviço de mediação pedagógica visando possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento a necessidades educacionais específicas do aluno (BRASIL, 2008, p. 11).

No ano de 2008, é implementada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), criada pelo Ministério da Educação (MEC) que é destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

“ A PNEEPI estabelece que esses estudantes têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização, ou seja no contraturno ”(BRASIL, 2008, p.14).

No decreto nº 7.611 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).



Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação -PNE, estabelece na meta 4 a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Lei nº 13.146/2015 institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a sua cidadania.

“No âmbito educacional, a lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, instituindo como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a obrigação de assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”
(BRASIL, 2015, p.1).

Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

- O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com **deficiência**, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.



Objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento Educacional Especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;



O Público-Alvo



Deficiência: auditiva, surdez, física, intelectual, cegueira, baixa visão e surdo-cegueira;



Transtorno Global do desenvolvimento;
Lei nº 12.764/2012 enquadra a pessoas com transtorno do espectro autista como pessoas com deficiência;



Altas habilidades/ Superdotação

Especificação sobre cada deficiência você encontra no blog
<https://efip.profcassia.com/> * 

JOGO ENCONTRE SEU PAR



Para tornar a oficina lúdica, e dinamizar o trabalho pedagógico entre os professores, será aplicado um divertido jogo, que envolve os professores em situações baseados na PNEEPEI. Este momento é para o PSC refletir sobre os conteúdos sobre legislação abordados nesta primeira oficina, que envolveu a temática a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como jogar ?

O jogo é composto de 20 fichas. 10 fichas especificando as leis e os decretos, e outras 10 fichas trazendo casos de inclusão, exclusão e educação especial que fazem par com as 10 primeiras fichas.

Para início o professor solicita que os participantes ao som da música¹, escolham uma ficha “ as fichas estarão dispostas no chão” . Ao terminar a música todos irão aos seus lugares, e terão oportunidade de ler a ficha.

Ao sinal da professora com a frase “ vamos dar a largada para encontrar o seu par “ Um de cada vez, inicia a leitura em voz alta, até o seu par perceber que a sua ficha corresponde o complemento do colega.

É importante salientar que a dinâmica tem o objetivo de complementar a ficha do outro, e trazendo informações que podem suplementar (enriquecer as informações sobre o assunto) a compreensão da ficha escolhida. A dinâmica traz uma analogia ao serviço realizado pelo AEE, que é complementar ou suplementar no processo de escolarização e autonomia do aluno.

¹Trilha sonora: música não desista do seu futuro de Carlinhos Brown e Lexa, campanha contra a evasão escolar : https://www.youtube.com/results?search_query=n%C3%A3o+abandone+o+seu+fut

A escolha da música se dá para refletir-mos sobre o processo do aluno com deficiência na escola comum, buscando não contribuir para essa evasão escolar.

Os avanços a partir da PNEPEI, nas matrículas

A partir da apresentação da PNEPEI pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, percebe-se os avanços a partir desta política, avanços que refletem no número de matrículas dos alunos nas escolas de ensino regular.

O Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013 (BRASIL, 2015, p.35).

A distribuição por etapas de ensino demonstra um peso maior no ensino fundamental tendo 73% de 648.921:

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2013, 59.959 equivale a 7% na educação infantil, 614.390 equivale a 73% no ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais, 48.589 referente a 6% no ensino médio, 118.047 referente a 13% na educação de jovens e adultos, e 2.357 equivale 1% na educação profissional tecnológica (BRASIL, 2015, p.35).

Em 2014, consta-se no total de 886,815 matrículas de alunos público alvo da educação especial, sendo 698.768 em classes comuns no ensino regular, representando 79% de inclusão desta população. Entre 2008 a 2014, verifica-se o crescimento de 84% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns das redes regulares de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas (BRASIL, 2015).

Os dados divulgados sobre o número de matrículas poderá levantar alguns questionamentos aos professores:

Será que os professores estão preparados para esta demanda?

As escolas contam com estruturas de acessibilidade ao alunos?

Este slide tem a finalidade de apresentar o avanço da política na educação brasileira.



Atitudes capacitistas

“Uma ação preconceituosa que vai contra os objetivos de uma educação para todos”.

Ao final desta oficina se busca identificar barreiras que os alunos com deficiência vivenciam dentro do ambiente escolar. Uma das barreiras são atitudes preconceituosa e discriminatórias em relação ao aluno com deficiência. E trazemos para este debate um termo que ainda não está na legislação brasileira, mas que sua nomenclatura já é usua em debates sobre inclusão aqui no Brasil. O capacitismo é uma nomenclatura recente dada a uma atitude preconceituosa que se baseia na desvalorização da capacidade da pessoa com deficiência. Um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano (MELLO; CABISTANI, 2019, p.123).

Na lei brasileira de Inclusão, não há esta nomenclatura no estatuto da Pessoa com Deficiência, mas há um artigo que trata deste conceito, o Artigo 4º toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação

É comum, ainda hoje, encontrar referências às pessoas que não possuem uma deficiência como “pessoas normais”. Isso acontece por conta da construção social de um “corpo padrão”. Muitos ainda subestimam a capacidade de uma pessoa em função de uma deficiência. O capacitismo define erroneamente a pessoa pela sua deficiência. Mas a pessoa é muito mais do que aquele impedimento físico, sensorial, intelectual ou mental, que adquiriu ao longo da vida ou nasceu com ele. Por isso, é tão importante discutir o capacitismo (MARA GABRILI, Senadora/PSC).

Fonte: Agência Senado

Vamos pensar um pouco...

Este é o momento de refletir sobre práticas excludentes dentro da escola, e identificar as barreiras que impedem a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.



A inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar está ocorrendo de fato? Quais os problemas observados que os nossos alunos com deficiência está enfrentando?

Lista de Barreiras Identificadas para inclusão de aluno com deficiência

Dinâmica de grupo

Este momento é realizado em grupo.

para construir esta atividade se faz necessário pensar no aluno com deficiência, e listar barreiras que o aluno vivencia na escola e na sala de aula.

A partir da listagem dos professores da sala comum, o professor especializado realiza as suas considerações a fim de colaborar no trabalho da sala de aula comum.

tempo estimado para atividade 15 minutos.

Ao finalizar a atividade o professor ressalta a importância do trabalho articulado entre professor do AEE e professor da sala comum. Na nota técnica nº04/2009.



OFICINA II

TEORIA E PRÁTICA

O ambiente escolar como laboratório do professor em pesquisar a teoria da prática, retrata o professor como produtor de saberes...

Caro professor e professora,

Nesta segunda oficina o objetivo é de aliar a teoria com a prática, aproximando a realidade do professor da sala de aula comum as novas possibilidades de avaliar o aluno. E criar estratégias de ensino que contemplem alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental dos anos finais.

Esta oficina tem carga horária de 3 horas, os professores terão o momento de recordar quando eram estudantes, e lembrar quais estratégias aplicadas pelos seus professores que deram certo e foram inesquecíveis em sua trajetória. Haverá o momento da discussão teórica a partir do texto de desenvolvimento de aprendizagem baseado em Vigotsky, e o conhecimento sobre a deficiência intelectual que servirão de embasamento para abordar a deficiência e as dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia e dispraxia) na escola. O tema desta segunda oficina é **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**.

É analisado situações concretas em sala de aula, e as possibilidades de atividades que poderiam auxiliar no melhor desenvolvimento deste aluno na sala comum. Levando em consideração suas potencialidades o seu conhecimento, o contexto de sua realidade e contribuições que ele poderá realizar no sentido de trabalho colaborativo e atuação coletiva entre seus pares como integrante da turma, com o lema “todos estão na sala de aula, então todos participam”.

No momento da sistematização de conhecimento busca dialogar com os professores sobre a organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, contemplando a equidade (a igualdade de oportunidades) favorecendo a inclusão de todos os alunos; atividades de sala que possa contemplar todos os alunos, buscando realizar conexões com o contexto do aluno, a fim de proporcionar as potencialidades do aluno na arte, oralidade e criatividade; conteúdos, o mesmo conteúdo para todos, respeitando o nível cognitivo do aluno.



Permitindo a flexibilização e o apoio de recurso pedagógico para se alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno; o diálogo entre os docentes e maior compartilhamento de informações sobre o aluno, possibilitando a construção de atividades que valorizem a participação do aluno evitando a sua exclusão e avaliação, perceber diversas oportunidades de avaliar o aluno na sala de aula. Identificar o ponto inicial de aprendizagem em que o aluno se encontra, e se perceber como mediador do processo para auxiliar o aluno a alcançar suas funções cognitivas superiores.

Seja bem vindo(a) a oficina III!

Planejamento da segunda oficina

Objetivo geral:

- objetivo é de aliar a teoria com a prática e criar estratégias de ensino que contemplem alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental dos anos finais.

Objetivos específicos:

- Conhecer características da deficiência intelectual e níveis da deficiência.
- Reconhecer algumas dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia e dispraxia)
- Discutir sobre a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
- Debater sobre a avaliação e como construí-las

O tema a ser abordado na segunda oficina:

- intitula-se “ Entender um pouco sobre deficiência intelectual e identificar possibilidades de avaliar o aluno ”, havendo o momento de reflexão sobre a prática do professor em salas de aula.

Métodos/Metodologia/Procedimentos Metodológicos:

1º Momento do acolher: 20 min



- Música: Ser diferente é normal “Gilberto Gil e Preta Gil”.
- Acolhida com a dinâmica: voltando no tempo de escola...
- Oralidade dos participantes sobre suas histórias na escola.

2º Momento construindo conceitos: 1h 10 min



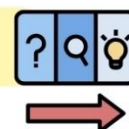
- Exposição dialogada sobre fatores de riscos e causas da deficiência intelectual

- Conhecendo os sinais comuns da deficiência intelectual
- Vídeo: desenvolvimento da linguagem "Vigotsky"
- Dificuldades específicas de aprendizagem

2.1 Avaliação na Perspectiva Inclusiva

- avaliação formativa.

3º Momento sistematizando o conhecimento: 60 min



- Atividade em grupo: leitura e discussão do texto I
- "ação colaborativa entre docentes inclusão de alunos com DI
- Jogo: deficiência intelectual de perguntas e respostas
- on-line, plataforma Wordwal
- Atividade em grupo:
- O caso do aluno deficiência x dificuldade específica de aprendizagem
- Vídeo: convivendo com as diferenças - deficiência intelectual
- Dialogando como avaliar e construir a avaliação impressa

4º Recursos didáticos

- Manual da oficina / Slides da oficina
- Notebook / Data show
- Música: ser diferente é normal "Gilberto Gil e Preta Gil".
- Vídeos: desenvolvimento da linguagem "Vigotsky" e convivendo com as diferenças - deficiência intelectual.
- Bombons com o cartão de conclusão da oficina
- textos para discussões
- Formulário de autoavaliação
- Celular por participante (jogo no wordwall)
- Cartão de acolhida: voltando no tempo de escola



5º Momento de avaliação: 30 min

- Através do formulário de reflexão sobre as contribuições das oficinas I e II. O instrumental encontra-se no apêndice do manual.

Acolhida

- Neste primeiro momento é oportunidade de deixar o ambiente acolhedor com os participantes.
- Os professores são recebidos com a música : ser diferente é normal "Gilberto Gil e Preta Gil".

DINÂMICA DO TÚNEL DO TEMPO:
voltando no tempo de escola...



Cada participante receberá um cartão que tratará uma reflexão do tempo de escola, com as seguintes perguntas:

1. Qual a disciplina que você não gostava e tinha medo do professor (a)?
2. Que situação ocorreu com você na época de estudante, que lhe marcou negativamente?
3. Que situação ocorreu com você na época de estudante, que lhe marcou positivamente?
4. Quando você era estudante, qual estratégia você utilizava para memorizar o conteúdo da escola? Tinha alguma técnica?

Momento de lembranças e reflexão (quem já usou uma caneta desta? quem encadernava os livros? vocês lembram da lancheira?

Os participantes contam suas histórias....

Após este momento o professor faz o fechamento com algumas indagações:

Como é que você está marcando o seu aluno com deficiência?

Será que ele consegue memorizar o conteúdo?

Quais estratégias ele utiliza?

Você sabia que o aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades na memória de trabalho?



Caracterizando a deficiência intelectual

Esta segunda oficina abordará a temática sobre deficiência intelectual. E para você leitor compreender as características desta deficiência, tem-se o apoio da lei brasileira de inclusão. As próximas páginas lhe darão subsídio para apresentação dos slides “1 a 25”. **Tenha uma boa apresentação!**

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015(Brasil, 2015) prevê a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

A deficiência intelectual- DI é nomeada como distúrbio (ou transtorno) do desenvolvimento intelectual. Corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) classificado como leve, moderada, grave e profunda (BRASIL, 2020). No manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM-5), documento elaborado a partir de grupos de estudos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), traz a classificação específica de deficiência (F70-leve), (F71-moderada), (F72-grave) e (F73- profunda)(BRAGA, 2020).

DI, tem a característica essencial na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual em vários domínios, tais como raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de processamento e compreensão verbal. Há frequentemente uma variabilidade substancial na medida em que qualquer um desses domínios é afetado em um indivíduo(OMS, 2021) .

Sua definição envolve diversos aspectos relacionados ao conceito de inteligência, devendo sempre ser analisada como componente da avaliação global do indivíduo. É identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos) (BRASIL, 2020).



Historicamente, a deficiência intelectual tem sido designada por diversos termos, tais como “retardo ou retardamento mental”, “deficiência mental ou intelectual” e “dificuldades de aprendizagem”, entre outros. Entretanto, desde 2004, após ampla discussão sobre o tema, motivada pelo estigma social do termo “retardo mental”, se tornou consenso o uso do termo “deficiência intelectual”, já compreendendo os fatores relacionados ao comportamento adaptativo e não apenas a capacidade cognitiva do indivíduo

O diagnóstico: deficiência intelectual

O diagnóstico da deficiência intelectual, independentemente dos fatores causais, fundamenta-se em testes padronizados para a análise da capacidade cognitiva (ou psicométricos), os quais permitem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI). A partir do QI, a deficiência intelectual é classificada em leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde.

Como não é possível aplicar e validar tais testes antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária são utilizadas as designações “atraso global do desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a possibilidade de DI no futuro(BRASIL, 2020).

No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, há pelo menos 2,6 milhões (1,4%) de pessoas com deficiência mental ou intelectual.

O quadro de diagnóstico de deficiência intelectual pode estar associado a causas genéticas, antes do nascimento do bebê, durante a gestação, após o parto e durante seu desenvolvimento na infância.

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (BRAGA, 2020).

- Domínio conceitual : dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para alcance das expectativas associadas a idade (BRAGA, 2020).
- Domínio social: o indivíduo mostra-se imaturo nas relações sociais. Dificuldade na regulação das emoções. Há compreensão limitada do risco em situações sociais; o julgamento social é imaturo para a idade, correndo o risco de ser manipulado pelos pares (BRAGA, 2020).
- Domínio prático: em comparação com os pares de desenvolvimento típico, necessita de apoio nas tarefas complexas da vida diária. No nível grave e profundo necessita de apoio para refeições, vestir-se e higienizar-se (BRAGA, 2020).

Causas da deficiência intelectual



✓ Gestação:

Desenvolvimento embrionário humano



- Desnutrição maternal
- Doenças infecciosas: toxoplasmose, sífilis e Rubéola.
- Tóxicos: alcoolismo, consumo de drogas.
- Genética: alterações cromossômicas: ex.: Síndrome de Down.

✓ Parto:



- Traumas no parto;
- Oxigenação cerebral insuficiente;
- Prematuridade e baixo peso;
- Icterícia grave do recém-nascido;

As causas genéticas respondem por parcela significativa dos casos de deficiência intelectual, notadamente entre as formas mais graves. Em sua maioria, correspondem a condições de ocorrência rara, relacionadas a alterações cromossômicas, gênicas e epigenéticas.

Estima-se que 25% a 50% do atraso global de desenvolvimento e da deficiência intelectual moderada ou grave tenham origem genética. As causas pré-natais têm incidência de 55% a 75%, as perinatais (do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida) de 10% e as pós-natais (do 30º dia de vida até o final da adolescência) de 5% (BRASIL, 2020).

- Genética: alterações cromossômicas: ex.: Síndrome de Down;
- Causas pré-natais : desnutrição maternal; doenças infecciosas: toxoplasmose, sífilis e rubéola; tóxicos: alcoolismo, consumo de drogas.
- Perinatais: traumas no parto; oxigenação cerebral insuficiente; prematuridade e baixo peso; icterícia grave do recém-nascido;
- Pós- natais: causas ambientais; desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global; infecções: sarampo, etc.; intoxicações exógenas: (envenenamento), remédios, inseticidas e produtos químicos; chumbo, mercúrio, etc.); epilepsia

Dificuldades da pessoa com deficiência intelectual

De acordo com estudos do autor Braga, 2020, aborda algumas dificuldades da pessoa com deficiência intelectual:

- Quando bebê tem dificuldade na marcha, na articulação da fala, demora mais para falar (o padrão é começar a falar por volta de 1ano,1 ano 2 meses).

- Evidente dificuldade na coordenação motora ampla(arrastar, ficar de pé sem apoio, andar se apoio, correr, pular ,saltar suber, descer...)
- Na coordenação motora fina (desenvoltura para a capacidade de movimentos precisos, como a preensão palmar em geral, pinças finas, pegar e soltar voluntariamente, realizar movimentos mais elaborados e precisos.
- Dificuldades para comandos simples do dia a dia. Não conseguir compreender o que é solicitado, mesmo que isso seja feito de forma clara. Não entender regras do jogo e brincadeiras, por mais simples que sejam; podem não saber brincar fazendo uso funcional do brinquedo, que é a representação social pela imitação(BRAGA, 2020, p.51).
- Dificuldades significativas na escola é percebido desde cedo. Dificuldades na discriminação de letras, associação, classificação, ordenação do alfabeto, processo de alfabetização, com prejuízos significativos na aquisição e domínio da leitura e escrita, alfabetização e letramento.
- Dificuldade de interação e socialização podem estar presentes desde cedo. tendo preferência por brincar com crianças mais novas, demonstrando imaturidade ou até tendo dificuldades em interagir funcionalmente com seu pares.
- Dificuldade no raciocínio lógico e na organização lógica das ideias, prejuízos no funcionamento executivo, flexibilidade e planejamento mental.
- Hipotonia motora.
- Dificuldade de manter uma comunicação social.
- Dificuldade para ir ao banheiro, se vestir e se alimentar – ATIVIDADES (AVDs).

- Memória prejudicada.
- Memória de trabalho: é um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada
- Incapacidade de conectar ações com consequências.
- Dificuldade de abstração (assimbolia)
- Dificuldade para resolver problemas e com o pensamento lógico, em geral.

Deficiência Intelectual ou Transtornos do desenvolvimento intelectual, classificação:

- **Leve:** as vezes conseguindo desenvolver habilidades de leitura, escrita e matemática de forma elementar;
- **Moderada:** habilidades acadêmicas muito aquém de seus pares, em alguns momentos necessitando de apoio para leitura, escrita e cálculos de rotina
- **Grave:** Pouca compreensão de leitura, escrita, número, tempo, dinheiro, não conseguindo realizar cópias de letras.
- **Profunda:** dependem de suporte para autocuidado, tem dificuldades na comunicação.

Práticas inclusivas para alunos com DI

- Entender sobre a Deficiência intelectual;
- Conhecer e acreditar na capacidade do aluno com DI;
- Usar reforço positivo;
- Utilização de imagens;
- Indicação de pistas;
- Atividades relacionadas a vida diária (AVDs);
- Mediação;
- Planejar estratégias desafiantes;
- Oferecer recursos de apoio, recursos pedagógicos, calculadora;
- Rotina e regras de convivência visuais;
- Comandos breves e atividades fracionadas;



Construindo conceitos



Vídeo: desenvolvimento da linguagem "Vigotsky"



Leitura do texto e reflexão da prática

Nesta atividade, os participantes recebem o texto para leitura e discussão em grupo.

Após a leitura é realizada a discussão sobre a compreensão dos participantes sobre "Deficiência intelectual e mediação".



Os processos de mediação possibilitam ao aluno com deficiência intelectual a construção de conceitos. A interação, a mediação do outro, seja com um colega ou o professor na sala de aula, possibilita elementos para a estruturação do pensamento (OLIVEIRA; BUENO, 2021, p.20).

Sistematizando o conhecimento com seus pares

Após a discussão em grupo, o professor realiza a atividade de jogo na plataforma Wordwal, cada participante utiliza o seu celular.



Jogo avaliando o seu conhecimento sobre Deficiência Intelectual

Temas a serem avaliados no jogo:

- deficiência intelectual;
- Zona de desenvolvimento potencial;
- mediação;
- As funções superiores;
- Zona de desenvolvimento real
- Papel do professor.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL	É o conhecimento já adquirido ou formado, que determina que a criança já é capaz de fazer sozinha.
ZONA DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL	É a capacidade de realizar ou aprender com o auxílio de outra pessoa mais experiente.
VYGOTSKY, CONSIDERA AS FUNÇÕES SUPERIORES	São as seguintes: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito e desenvolvimento da vontade.
MEDIAÇÃO	É a interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado), nela o mediador se coloca como intermediário entre os alunos e o conhecimento.
PAPEL DO PROFESSOR	É de conduzir os estudantes no processo de ensino-aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, fazendo eles refletir para chegar às conclusões e não dar todas as respostas prontas.
NÍVEIS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Os níveis são: leve, moderada, grave e profundo.
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	É o impedimento de longo prazo de natureza mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação do indivíduo na sociedade.

Transtorno específico de aprendizagem

Pessoas diagnosticadas com transtorno específico de aprendizagem, apesar das dificuldades manifestadas especificamente em leitura, escrita e raciocínio lógico, e que podem nesse aspecto estar abaixo da média em geral, não possuem prejuízos intelectuais significativos que as comprometam em suas atividades sociais, não apresentam assincronismo entre idade mental e idade cronológica, nem déficits significativos nas condutas ou habilidades adaptativas (BRAGA, 2020).

Elas são funcionalmente independentes, comunicam-se e interage dentro do padrão esperado, são suficientemente capazes de autocuidar-se, vão e vem sem dificuldades, fazendo uso de todos os serviços disponíveis nos contextos domiciliares, sociais e comunitários, porém encontram barreiras desafiadoras quando se deparam com questões voltadas ao domínio fluente para a capacidade de leitura, escrita e desempenho lógico matemático, podendo dessa forma, compreender seu pleno desenvolvimento pessoal, social afetivo e profissional (BRAGA, 2020, p.62).

Os transtornos específicos de aprendizagem, também conhecido como dificuldades específicas de aprendizagem, manifestam-se, inicialmente durante os anos de escolaridade formal. Por ser um transtorno específico de aprendizagem seu prejuízo é no processo de informações acadêmicas, não havendo prejuízos significativos da inteligência, e nos domínios social e prático.



Transtorno específico de aprendizagem:
dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia e
disortografia.

Transtorno específico de aprendizagem

- **Dislexia:** ela é caracterizada por dificuldades no reconhecimento de palavras de forma precisa e/ou fluente e por pobres habilidades de decodificação e ortografia.
- **Disgrafia:** pouco conhecida, afeta a escrita a mão e a conversão de pensamentos em palavras escritas. Indivíduos com disgrafia estão dentro da faixa normal de inteligência, mas eles lutam para colocar suas ideias no papel de forma clara e coerente. sua caligrafia pode ser ilegível ou desorganizada apesar do considerável esforço empregado, e há uma disparidade entre ideias e compreensão expressas verbalmente e aquelas apresentadas por escrito. Sua capacidade de leitura é normal, mas a ortografia pode ser afetada, embora este nem sempre seja o caso(HUDSON, 2019).
- **Discalculia:** dificuldade para contar, e com a aritmética que não é condizente com o seu nível geral de inteligência. Falta ao aluno uma compreensão intuitiva dos números: ele não sabe automaticamente qual número é maior ou menor do que o outro(HUDSON, 2019) .
- **Dispraxia:** Indivíduos com dispraxia têm dificuldade de coordenação e movimento muscular. Os músculos em si são normais, mas a dispraxia é o resultado de um distúrbio da “fiação cerebral” (neurobiológico). A coordenação motora fina, que controla os movimentos de precisão, especialmente das mãos, ou a coordenação motora grossa, que controla os movimentos do corpo inteiro, podem ser afetadas, assim também como a fala. As habilidades de função executiva também são afetadas pela dispraxia, o que resulta em problemas de organização, memória de curto prazo, planejamento e interação social.

- **Disortografia:** é caracterizada pela dificuldade de fixação das regras ortográficas, apresentando frequentemente substituição, omissão, inversão de grafemas, alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos (GREPEL, 2022).

Transtorno específico de aprendizagem	
Dislexia	Dificuldades no reconhecimento de palavras de forma precisa e/ou fluente e por pobres habilidades de decodificação e ortografia.
Disgrafia	Pouco conhecida, afeta a escrita à mão e a conversão de pensamentos em palavras escritas.
Discalculia	Dificuldades com números.
Disortografia	É caracterizada pela dificuldade de fixação das regras ortográficas.
Dispraxia	Dificuldades de movimento e coordenação.



Jogo de cartas

Atividade em grupo
ESTUDO DE CASO

Aluno com deficiência intelectual
x
Aluno com dificuldade específica de aprendizagem

Acesso aos slides você encontra no blog <https://efip.profcassia.com/> 

Auto-avaliação do professor/ reflexão teoria e prática

AUTO - AVALIAÇÃO

REFLEXÃO TEORIA E PRÁTICA

1.Ocorre organização da sala de aula para atividades cooperativas entre os alunos, contemplando a equidade (a igualdade de oportunidades) favorecendo a inclusão de todos os alunos? Justifique.

2. Há atividades de sala que possa contemplar todos os alunos, buscando realizar conexões com o contexto do aluno, a fim de proporcionar as potencialidades do aluno na arte, oralidade e criatividade? Justifique.

3.Pense! especificamente no aluno com deficiência, ele tem frequência assídua na sala de aula comum nos dias de suas aulas? SIM () NÃO()

4.Sobre os conteúdos, é o mesmo conteúdo para todos, respeitando o nível cognitivo do aluno. Permitindo a flexibilização e o apoio de recurso pedagógico para se alcançar o objetivo de aprendizagem do aluno? SIM ()NÃO ()

5.Ocorre a articulação entre docentes, diálogo entre os docentes e maior compartilhamento de informações sobre o aluno, possibilitando a construção de atividades que valorizem a participação do aluno evitando a sua exclusão na sala comum? Justifique.

6.Sobre a avaliação, percebe-se as diversas oportunidades de avaliar o aluno na sala de aula comum? SIM () NÃO().

Avaliação na Perspectiva Inclusiva

Referente ao item (6), Mantoan traz contribuições quanto a preocupação de avaliações excludentes, que contribui para diversos saberes não reconhecidos pela escola e seja desvalorizada neste ato de avaliar (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.58). Efeitos negativos aos alunos público-alvo da educação especial, chegando a impactar no comportamento dos alunos e sua permanência e frequência dentro da sala de aula.

O olhar do aluno que chega ao oitavo ano e não consegue realizar uma avaliação por não saber ler e começa a se distanciar das oportunidades na escola por se incluir no estereótipo que nunca irá aprender a ler. Que martírio é essa avaliação na vida escolar do aluno.

A discussão da avaliação é um ponto importante a ser considerado dentro da formação de professores, para orientá-los de como avaliar os alunos que ainda não consolidaram as respectivas habilidades almejadas para aquele ano. Mantoan reafirma uma possibilidade inclusiva da avaliação quando ocorre da seguinte maneira.

A busca de uma avaliação na perspectiva inclusiva acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõe. Ela sinaliza o que os alunos ainda não aprenderam e o que gostariam de aprender e, portanto, considera cada um deles na sua diferença, nas suas demandas (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.58)

Avaliação para alunos público -alvo da educação especial

A avaliação para estes alunos, não deve ocorrer como ato nivelador, deve ser instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento potencial do aluno, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem. Realizando a diversificação de recursos: oral, artístico, impresso e escrito. É preciso adotar diversas possibilidades de acompanhamento e avaliação no processo pedagógico.

De acordo com Luckesi a avaliação é “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

Para Vigotski, "quando avaliamos, devemos nos pautar não no que já foi atingido ou alcançado, mas no que está por ser construído, ou seja, na zona de desenvolvimento potencial"(VALENTIM; OLIVEIRA, p. 861, 2013);

O que o estudante consegue fazer com ajuda que, futuramente, poderá fazer sozinho?

Avaliação para direcionar, não para classificar, categorizar;

Para Mantoan, na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico , mas o compõe.

Este momento é de discutir os tipos de avaliações que é aplicada ao aluno com deficiência intelectual, e apresentar sugestões de avaliações. Na próxima página segue o modelo de avaliação adaptada

Avaliação para alunos público-Alvo da Educação Especial

ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÃO:

Exemplo de **avaliação tradicional** com muitas questões em uma página só. Como que um aluno com DI com leitura silábica iria ler esta avaliação?

Série: Turma: Turno: Professor(a): Laila Rodrigues
 Nome: Nº: DATA: ____/____/2023

1 - Complete o texto com as palavras abaixo:

eucariótica - membrana plasmática - citoplasma - procariótica

A célula é a unidade base da vida e podem ser classificadas como _____ quando não possuem núcleo ou _____ quando apresentam núcleo definido. A célula também apresenta uma membrana chamada _____ que permite que ela selecione o que entra e o que sai da célula e citoplasma, material gelatinoso que preenche o interior da célula.

2- Leia as frases abaixo e marque aquela que indica a principal afirmação da Teoria Celular:

- a) a célula é a unidade básica da vida.
- b) todas as células são formadas por membrana, citoplasma e núcleo.
- c) toda a matéria existente no planeta é formada por células.
- d) nem todo organismo vivo é formado por células.

3 - As células são os componentes fundamentais de todos os seres vivos, não sendo encontradas apenas nos vírus. Algumas pessoas costumam dizer que as células são formadas por membrana plasmática, citoplasma e núcleo. Entretanto, nem todas as células possuem núcleo organizado, recebendo o nome de:

- a) células eucarióticas.
- b) células vegetais.
- c) células procarióticas.
- d) células minúsculas.

4 - Bactérias são organismos que possuem o corpo formado por uma única célula, sendo portanto:

- a) multicelulares.
- b) procarióticas.
- c) unicelulares.
- d) eucarióticas.

5 - É correto afirmar que uma célula eucariótica é formada basicamente por

- a) parede celular, ribossomos e citoplasma.
- b) citoplasma, material genético e parede celular.

Série: Turma: Turno: Professor(a): Laila Rodrigues
 Nome: Nº: DATA: ____/____/2023

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO																								
JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ																			

DATA: ____/____/2023

1 - COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS ABAIXO:



EUCARIÓTICA - MEMBRANA PLASMÁTICA - CITOPLASMA - PROCARIÓTICA

A CÉLULA É A UNIDADE BASE DA VIDA E PODEM SER CLASSIFICADAS COMO _____ QUANDO NÃO POSSUEM NÚCLEO OU _____ QUANDO APRESENTAM NÚCLEO DEFINIDO. A CÉLULA TAMBÉM APRESENTA UMA MEMBRANA CHAMADA _____ QUE PERMITE QUE ELA SELECIONE O QUE ENTRA E O QUE SAI DA CÉLULA E CITOPLASMA, MATERIAL GELATINOSO QUE PREENCHE O INTERIOR DA CÉLULA.

2- LEIA AS FRASES ABAIXO E MARQUE AQUELA QUE INDICA A PRINCIPAL AFIRMAÇÃO DA TEORIA CELULAR:

- A) A CÉLULA É A UNIDADE BÁSICA DA VIDA.
- B) TODAS AS CÉLULAS SÃO FORMADAS POR MEMBRANA, CITOPLASMA E NÚCLEO.
- C) TODA A MATÉRIA EXISTENTE NO PLANETA É FORMADA POR CÉLULAS.
- D) NEM TODO ORGANISMO VIVO É FORMADO POR CÉLULAS.

A **avaliação adaptada** precisa ter letras maiores e com a forma que seja acessível. O aluno buscar sua leitura, ou pelas letras, ou pelas **imagens** que constam nela. As páginas devem ser fracionadas, dando oportunidade de realizar a avaliação no tempo do aluno.



Professor(a), este produto foi desenvolvido para auxiliar a sua prática na articulação com professor de sala comum, sobre o tema PNEEPI e Deficiência Intelectual para uma formação em serviço.

Só é possível identificar as melhores práticas de inclusão se o professor conhecer o aluno, e se o próprio aprendente sentir-se estimulado a abertura deste conhecimento. A formação em serviço na própria escola com professores da mesma escola tornará possível o encontro de experiências valiosas para que se tenha um resultado positivo no âmbito de conhecimento do sujeito, os nossos alunos. “As práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que consideram a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendizagem e considerar as suas posições” (FLORIAN; ROSE, 2009, p.600 Apud RODRIGUES, 2017, p.37).

Ihe desejamos sucesso na aplicação das oficinas I e II !

Sugestões de leitura



BRAGA, W.C. Deficiência intelectual e Síndromes infantis: caracterizações e orientações. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2020.



MANTOAN, M.T.E., LANUTI, J.E.O.E. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.



HUDSON, D. Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. 1ª edição. Editora Vozes. 2019.

REFERÊNCIAS:

BORGES, C.S.; Atendimento Educacional Especializado: na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. 1.ed.-Curitiba : Appris, 2020.

BRAGA, W.C.Deficiência intelectual e Síndromes infantis: caracterizações e orientações.1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília : MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). MEC/SECADI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov 2023.

_____. Portaria Conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020. Protocolo resumido. Diagnóstico etiológico da deficiência intelectual. Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320_PCDT_Resumido_Diag_Etiolog_Def_Intelectual_final.pdf. Acesso em: 10 nov 2023.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 dez 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca – Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.p> Acesso em : 01 jun 2023

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Proposta curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016. Disponível em :<https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=1b5428d2-744d-427a-af64-0d4fb89c8c25>. Acesso em: 16 nov 2023.

GREPEL. Disortografia. Site Grepel (grupo que desenvolve pesquisas na área de avaliação e intervenção nos distúrbios de aprendizagem. Disponível em: <https://sites.usp.br/grepel/sobre-nos/>. Acesso em: 10 nov 2023.

HUDSON, D. Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. 1ª edição. Editora Vozes. 2019.

MANTOAN, M.T.E., LANUTI, J.E.O.E. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 13 dez 2023.

OLIVEIRA, R. C. S.; BUENO, O. M. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. Revista Educação, Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 11, n. 3, 2021. DOI: 10.30681/ecs.v11i3.4529. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8851>. Acesso em: 11 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em : 2 de jun. de 2023

OSCAR DOURADO VALENTIM, F.; SAMPAIO DE OLIVEIRA, A. A. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.13.040.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PORTAL Senadores. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome>. Acesso em : 10 nov 2023.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: Ivone Martins de Oliveira, David Rodrigues e Denise Meyrelles de Jesus (org.), "Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar | Perspectivas luso-brasileiras (e-book)," EDUFES, acesso em 17 de nov de 2023, <https://edufes.ufes.br/items/show/539>. 23-49.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba , v. 13, n. 40, p. 851-871, dez. 2013 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2013000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2023.

VEIGA, I. P. A. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. *In. Técnicas de ensino: Por que não?* VEIGA. I. P. A (org.) -21ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2011.-(Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 139-155.

APÊNDICE

AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

- QUAIS CONTRIBUIÇÕES QUE A OFICINA I e II TROUXERAM PARA SUA PRÁTICA?

- VOCÊ JÁ CONHECIA OS TEMAS ABORDADOS NA OFICINA I e II ?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO NA OFICINA I e II !



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antônia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390, SSP - CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA**, aluno(a) do **PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE - UNILAB**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **CÁSSIA EUFRÁSIA DA SILVA COSTA** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA AÇÃO COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.



CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da última assinatura digital.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

Cássia Eufrásia da Silva Costa
CPF nº 646.118.683-20