



UNIVERSIDADE FEEVALE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL**

JANETE HICKMANN

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO
RIO DOS SINOS/RS SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELLECTUAL EM CLASSES COMUNS**

Novo Hamburgo, 2023

JANETE HICKMANN

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO RIO
DOS SINOS/RS SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES COMUNS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Tecnologias

Prof.^a Dr.^a Orientadora: Rosemari Lorenz Martins

Coorientador: Dr. Leonardo Rocha de Almeida

Novo Hamburgo, 2023

Ficha Catalográfica

Elaborada pela Biblioteca Feevale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Hickmann, Janete

Percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns / Janete Hickmann. – 2023.

71 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Profa. Dra. Rosemari Lorenz Martins.

Coorientador: Dr. Leonardo Rocha de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Feevale – Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Novo Hamburgo, 2023.

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência intelectual. 3. Ensino fundamental. 4. Inclusão no ensino regular. 5. Percepção dos professores. I. Martins, Rosemari Lorenz, orient. II. Almeida, Leonardo Rocha, coorient. III. Título.

CDU 376

CDD 371.9

Bibliotecária responsável
Fernanda Motta Ferreira CRB10/2058

JANETE HICKMANN

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultura e Inclusão Social, com o título de PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS SOBRE A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES COMUNS.

Aprovado por:

Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins
(Orientadora – Universidade Feevale)

Prof. Dr. Leonardo Rocha de Almeida
(Coorientador – Universidade Feevale)

Prof.^a Dr.^a. Eliana Perez Gonçalves de Moura
(Banca examinadora - Universidade Feevale)

Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Wagner Raupp
(Banca examinadora - FACCAT)

Novo Hamburgo, julho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu a vida juntamente com o amor de meus pais, Antonio e Nilvi, que me geraram e ensinaram-me valores únicos que não se consegue dimensionar. Não mediram esforços, desde a educação básica, para avivar nos filhos o prazer de aprender, bem como iluminaram o meu caminho durante esta caminhada com suas orações. Ao meu irmão André que reiteradamente incentivou o andamento dos estudos e é exemplo de dedicação aos mesmos, na sua área da aeronáutica.

À família que eu construí, ao marido Daniel Luís e em especial às minhas filhas gêmeas Schéron Danielly e Tauanny Luísa de 5 anos por compreenderem as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho. Sabem do amor que tenho demonstrado a vocês, minhas preciosidades! E ao meu filho Hygor Daniel (In memoriam), que me fez ser mais forte e descobrir mais sobre mim, sobre minha genética, bem como o tratamento para o nascimento das gêmeas. Filho, você sempre estará vivo em nossos corações!

Um agradecimento especial à minha orientadora, coordenadora deste programa de pós-graduação, professora Dr.^a Rosemari Lorenz Martins por ter aceitado acompanhar-me nesta trajetória e continua acreditando em mim. As suas contribuições e escutas foram essenciais para a minha motivação à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso. Soube conduzir o trabalho com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento com seu jeito humano de ser. Professora, tu és muitíssimo importante pra mim! Cresci em várias situações. Hoje lhe considero uma amiga, daquelas poucas que almejo a presença para tomar chá ou café da tarde quando formos idosas. Obrigada, professora! Emocionei-me aqui ao escrever-lhe estas palavras.

Ao Coorientador: Dr. Leonardo Rocha de Almeida, que com seu olhar técnico e seu extenso conhecimento qualificou muito o direcionamento da dissertação enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Expresso minha gratidão também às professoras da banca Prof.^a Dr.^a Eliana Perez Gonçalves de Moura (Feevale) e a Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Wagner Raupp (FACCAT) que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo.

Aos demais professores do curso de pós-graduação de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale pela bagagem trazida às aulas.

Às colegas do programa por todo o apoio e atenção que me deram ao longo da realização do meu trabalho.

À instituição de ensino Feevale, essencial no meu processo de formação profissional, por tudo o que aprendi ao longo dos anos desde a graduação, especialização e mestrado nesta Universidade.

À nossa grande cachorra Tuka que compreendeu que a minha atenção, por vezes, estava em descompasso, mas nunca lhe faltou a cozinhada de um panelão de polenta.

Se o aluno conseguir enxergar
possibilidades onde o mundo inteiro
disse que não existiam,
o professor cumpriu,
finalmente, a sua missão.

(Lídia Vasconcelos)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema implicações das percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual matriculados em classes comuns na prática docente. Para debater esse tema, buscou-se responder: qual é a percepção de professores da educação básica com relação à aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual que frequentam o ensino regular e como isso implica sua prática? Para responder essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as implicações da percepção de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual incluídos em classes comuns, nas práticas docentes. E, como objetivos específicos, (I) identificar, na literatura, percepções de professores de educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular; (II) compreender as percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns. Para atender a esses objetivos e contribuir com as discussões sobre o tema, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema em tela e um estudo de campo realizado com professoras de educação básica do Vale do Rio dos Sinos. Os resultados de ambas as etapas da pesquisa indicam a necessidade de investir na formação continuada de professor, uma vez que eles parecem não ter certeza sobre o que seus estudantes podem aprender e, em função disso, buscam, na maior parte das vezes, atividades lúdicas.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Ensino fundamental. Inclusão no ensino regular. Percepção dos professores.

ABSTRACT

This research has as its theme the implications of the perceptions of Basic Education teachers from Vale do Rio dos Sinos/RS about the learning of students with disabilities/intellectual difficulties enrolled in regular classes in teaching practice. To address such a subject it's sought to answer the following question: what is the perception of Basic Education teachers regarding the learning of students with D/ID who attend regular education, and how does this imply their practice? In order to answer it, the general objective was to investigate the implications of the perception of Basic Education teachers in the Rio dos Sinos Valley/RS on the learning of students with D/ID included in ordinary classes in teaching practices. And, as specific objectives, (I) identify, in the literature, perceptions of Basic Education teachers about the inclusion of students with intellectual disabilities in regular education; (II) understand the perceptions of Basic Education teachers from Vale do Rio dos Sinos/RS about the inclusion of students with intellectual disabilities/difficulties in regular classes. To meet such aims and contribute to the discussions regarding this matter was carried out a literature review on the subject and a field study was conducted with teachers of Basic Education in the Vale do Rio dos Sino. The results of both stages of the research indicate the need to invest in continuing teacher education, since teachers seem not to be sure about what their students can learn and, as a result, seek, in most cases, activities playful.

Keywords: Basic Education. Intellectual Disability. Regular School Inclusion. Teachers' Perceptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de artigos que compõem a dissertação	17
Quadro 2 – Trabalhos selecionados para a revisão de literatura.....	21
Quadro 3 – Síntese dos trabalhos selecionados	22
Quadro 4 – Questões norteadoras dos encontros do grupo focal	30
Quadro 5 - Respostas dos participantes para os dilemas	54
Quadro 6 - Síntese das respostas dos professores aos dilemas propostos	58

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
1.	
INTRODUÇÃO.....	13
2. ARTIGO 1 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES: UMA REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 INTRODUÇÃO.....	16
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
2.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	35
3. ARTIGO 2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES	37
3.1 INTRODUÇÃO.....	37
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
3.2.1 Caracterização dos participantes.....	41
3.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	43
3.3.1 Aprendizagem Significativa.....	45
3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49

CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	61
CONSIDERAÇÕES	FINAIS
.....	63
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
ESCLARECIDO.....	67
APÊNDICE	B
QUESTIONÁRIO.....	69
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS –	
DILEMAS.....	70

MEMORIAL

Minha trajetória acadêmica iniciou em Campo Bom/RS, localidade onde nasci. Durante o ensino fundamental, estudei na escola particular Santa Teresinha e o ensino médio cursei na Escola Estadual Fernando Ferrari, ambas em Campo Bom. Adiante, tive o contentamento de compor os assentos acadêmicos da graduação do curso Normal Superior, na Universidade Feevale, formando-me em 2004, em Novo Hamburgo/RS. Nessa mesma instituição, concluí, em 2007, a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Na jornada profissional, atuei em consultório de Psicopedagogia até ser nomeada em concurso público pelos municípios de Portão e de São Leopoldo no RS, quando passei a me dedicar somente à docência.

Atualmente leciono para o ensino fundamental, mas, no início da carreira, trabalhei em classes de educação infantil durante nove anos e, concomitantemente, no ensino fundamental, principalmente em escolas da periferia. Na minha caminhada, também trabalhei prestando atendimento aos alunos de inclusão na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como apoio aos docentes e à equipe diretiva. Além disso, já atuei como professora de EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Atualmente estou designada em uma escola municipal onde leciono para uma turma multisseriada de 3º e 4º anos e, em outra, atuo no Espaço Virtual de Aprendizagem e Multimídia (tecnologias) como suporte aos docentes e desenvolvendo atividades de cunho pedagógico com ferramentas tecnológicas.

Durante a graduação na Universidade Feevale, exerci atividades como estagiária na brinquedoteca da instituição e em um projeto da mesma universidade em espaço informal de aprendizagem, socialização e acolhimento a carentes em Novo Hamburgo-RS.

Recentemente finalizei uma pós-graduação em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, outra pós-graduação em Educação Especial: Deficiência Intelectual e também uma em Orientação Educacional: Teoria e Prática, sendo essas 3 cursadas pela Uniasselvi. Realizei os cursos de Atendimento Educacional Especializado – AEE e Formação para professores de surdos – UFRGS. Ainda, participo atualmente do Programa de Aperfeiçoamento Científico da Feevale.

A partir dessa vivência acadêmica e profissional e, principalmente, levando em consideração os aspectos históricos de exclusão/inclusão e também os da

atualidade, como as aulas não presenciais de modo emergencial, em relação às defasagens na aprendizagem, especialmente, com os alunos de inclusão, surgiu o desejo de pesquisar sobre as percepções dos professores e gestores em relação à aprendizagem de crianças e de adolescentes de inclusão, com o foco em estudantes com deficiência ou dificuldade intelectual matriculados no ensino fundamental de uma escola pública de uma rede municipal no Vale do Rio dos Sinos/RS.

Tal interesse é devido à crença de serem esses estudantes os mais afetados pela questão das limitações e/ou diferenças e pouca autonomia para o aprendizado formal, pensando nas modalidades de aprendizagem estabelecidas no cotidiano e em estratégias, a fim de diminuir especialmente os impactos das aulas não presenciais emergenciais em função do isolamento social em decorrência da doença Covid-19 e nas lacunas na aprendizagem advindas pelo histórico inclusão/exclusão.

Uma das maneiras de fazer o professor pensar sobre o assunto é direcionar a ele um questionário e também dilemas (raciocínio sobre casos) sobre aprendizagem de alunos(as) com deficiência ou dificuldade intelectual. O objetivo é levantar dados, fazer um estudo de uma escola em relação ao que pode influenciar no investimento pedagógico que os professores(as) e os gestores(as) fazem em relação à aprendizagem do estudante com deficiência ou dificuldade intelectual¹.

Assim, a presente pesquisa consiste em levantar dados, analisar e fundamentar teoricamente as práticas e as concepções de inclusão/exclusão, articulando com a formação dos professores(as) e os gestores(as), suas manifestações culturais, sua identidade, suas experiências, seu modo de comunicação, mediação e manejo com alunos. Ainda, analisar, nas respostas para os dilemas, se utilizam ou já utilizaram ferramentas tecnológicas para promover o aprendizado do estudante de inclusão, tanto em aulas remotas como nas

¹ No grupo de pesquisa do qual participo, estamos há algum tempo discutindo o uso da terminologia deficiência, que, infelizmente, rotula as pessoas. Muitos pais, inclusive, não buscam diagnóstico para seus filhos para que não tenham rótulos, pois, em geral, se acredita que deficientes intelectuais não sejam capazes de aprender, então, os professores, muitas vezes, não se preocupam com eles. Em função disso, estamos buscando alinhamento com pesquisas como a de Walsh (2002), entre muitos outros, que sugerem usar dificuldade intelectual. Chamo atenção que não se trata só de mudar a nomenclatura, mas também de buscar mudanças significativas nas formas de identificar e trabalhar com o diagnóstico. Trazer novas perspectivas e novas formas de avaliação, que poderão contribuir para a implementação de intervenções mais pertinentes e individualizadas. Fato é que, na prática, uma dificuldade pode ser superada, enquanto uma deficiência, da forma como se entende hoje, não

presenciais com o foco central na linha de Pesquisa de Linguagens e Tecnologias do Mestrado Acadêmico em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar em classes comuns de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual, doravante D/DI, vem aumentando, mas ainda requer investimentos do professor, dedicando seu tempo, e também do poder público, custeando a formação continuada docente em educação especial, e, sobretudo, ações que contemplem a preocupação com essas pessoas, especialmente com vistas à aprendizagem significativa. Isso porque a inclusão, embora esteja amparada na lei, nem sempre é bem aceita por educadores ou por alguns pais, que questionam a forma como ela é realizada e também a possibilidade de o estudante incluído realmente poder aprender.

O cenário que se vislumbra mostra que, na maioria das vezes, os estudantes com D/DI são apenas inseridos fisicamente nas salas de aula. Boa parte deles não compartilha mais nada além do espaço físico com seus colegas de turma, já que, dificilmente, são convidados a participar da aula, discutindo os temas abordados com a turma. Quando muito, são acompanhados por um apoiador (normalmente um estagiário), que oferece algumas atividades para, por vezes, ocupar o tempo do estudante com D/DI ou evitar que atrapalhe a turma.

Mas por que isso acontece? Por que os professores não incluem esses estudantes nas atividades da turma? Por que não elaboram para eles um plano educacional individualizado? As respostas para essas perguntas podem ser diversas, contudo, em geral, o que ouvimos é que os professores não sabem o que fazer, que não foram preparados para essas situações em seus cursos de formação, que não recebem ajuda entre outras coisas. Embora a Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) objetive qualificar o ensino oferecido aos estudantes brasileiros por meio da oferta de uma melhor formação inicial e continuada aos professores no que diz respeito a conhecimento, prática e engajamento, ao mesmo tempo em que prevê uma valorização do professor, poucas

mudanças efetivas podem ser vistas no dia a dia da escola. Tudo isso parece indicar que há algo mais em jogo, algo sobre o que pouco se fala e que pode estar na base das discussões sobre a inclusão: a descrença de que o estudante com D/DI pode realmente aprender.

É nesse contexto que se desenvolve este trabalho, que busca responder: qual é a percepção de professores da educação básica com relação à aprendizagem de estudantes com D/DI que frequentam o ensino regular e quais as implicações dessas percepções nas práticas docentes? Para responder essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as implicações da percepção de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com D/DI incluídos em classes comuns, nas práticas docentes. E, como objetivos específicos, (I) identificar, na literatura, percepções de professores de educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular; (II) compreender as percepções de professores educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns. Para atender a esses objetivos e contribuir com as discussões sobre o tema, esta dissertação, apresentada em modelo *multipaper* (DUKE; BECK,1999), constitui-se de dois artigos independentes, um destinado a uma revisão bibliográfica sobre o tema em tela e outro para a apresentação de um estudo de campo² realizado com professoras de educação básica do Vale do Rio dos Sinos que atendem, em classes comuns, no Ensino Fundamental, estudantes com D/DI.

Para orientar a leitura da dissertação, o Quadro 1, a seguir, traz uma síntese dos artigos que compõem a dissertação.

Quadro 1- Artigos que compõem a dissertação

	Artigo 1	Artigo 2
Título	Percepções de professores acerca da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em classes regulares: uma revisão de literatura	Percepções de professores da educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns

² Este estudo integra a pesquisa “Aquisição da leitura e da escrita de crianças com transtorno de aprendizagem”, da pesquisadora Rosemari Lorenz Martins, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Feevale, parecer número CAAE: 17579619.9.0000.5348.

Objetivo	Identificar, na literatura, percepções de professores de educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular.	Compreender as percepções de professores da educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns.
Metodologia	Revisão Narrativa de Literatura	Pesquisa de campo
Contribuições teórico-práticas	O estudo levou à conclusão de que é necessária uma formação específica dos professores, voltada à inclusão de pessoas com deficiência intelectual, para qualificar a inserção de estudantes com deficiência em classes regulares.	O estudo mostrou que os professores participantes parecem acreditar pouco na capacidade de aprendizagem de seus estudantes e, em função, disso, sugerem, muitas vezes, o uso de atividades lúdicas.

Elaborado pela autora (2022)

Acredita-se que esta dissertação poderá trazer contribuições importantes, pois já temos, no Brasil, uma legislação educacional que respalda muito bem a questão da inclusão de estudantes com D/DI em classes regulares, mas parece que faltam momentos para os professores refletirem sobre isso e também investimentos por parte das escolas como um todo no sentido de proporcionar a todos os estudantes, de forma equitativa, possibilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, este trabalho poderá representar mais uma forma de chamar a atenção para o tema da inclusão e de mobilizar os professores para repensarem suas crenças e olharem para os estudantes com D/DI como uma pessoa que pode aprender e que, mais do que isso, tem direito a aprender, assim como qualquer outro estudante.

2. ARTIGO 1- PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES: UMA REVISÃO DE LITERATURA³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar, na literatura, as percepções de professores da educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectuais em classes regulares. Para tanto, desenvolveu-se uma revisão da literatura nas bases de dados Scielo, Redalyc, Portal de Periódicos Capes e no Banco de teses e Dissertações da Capes a partir das palavras-chave “deficiência intelectual” e “percepção dos professores”. Aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, chegou-se a quatro pesquisas. A análise dos estudos selecionados indica que as principais dificuldades para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular estão relacionadas às formação específica dos professores para tal.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Inclusão no ensino regular. Percepção dos professores.

ABSTRACT: This article aims to identify, in the literature, the perceptions of basic education teachers about the inclusion of students with intellectual disabilities/difficulties in regular classes. To this end, a literature review was carried out in the Scielo, Redalyc, Portal de Periódicos Capes databases and in the Theses and Dissertations Database of Capes based on the keywords “intellectual disability” and “teachers' perception”. Applying the established inclusion and exclusion criteria, four studies were obtained. The analysis of the selected studies indicates that the main difficulties for the inclusion of students with disabilities in regular education are related to the specific training of teachers for this purpose.

Keywords: Intellectual disability. Inclusion in regular education. Teachers' perception.

2.1 INTRODUÇÃO

³ Este artigo compõe a dissertação de mestrado, intitulada “Percepções de professores de Educação Básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale.

O direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes na escola vem sendo abordado em diferentes documentos legais ao longo dos anos. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, refere, no Artigo 206, que todo aluno deve ter “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. (BRASIL, 1988, p. 123).

De modo semelhante, mas indo um pouco além, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lei nº 13.845, 2019), no Capítulo IV, Artigo 53, enfatiza que

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores [...] (BRASIL, 2019).

No que tange aos estudantes com deficiência/dificuldade intelectual, doravante D/DI, estes têm direitos iguais aos de todos os outros brasileiros, conforme os seguintes amparos legais: o artigo 7º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo III, artigo 4º, inciso III, quando diz que é dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”. Esse direito foi referendado, mais uma vez, na Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no capítulo IV, artigo 27. Nesse artigo, é assegurado o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem.

Essas leis são bastante claras e parecem garantir a todos os brasileiros o direito de frequentar a escola e de aprender. Contudo, não precisa ser um especialista na área da educação para ver que essas normas não se efetivam na prática, pois, infelizmente, ainda há muitas crianças fora da escola no país, por diferentes motivos. Além disso, nem todos os que estão na escola conseguem aprender, especialmente os estudantes com D/DI, que, na maioria das vezes, são

apenas promovidos para o ano escolar seguinte, sem ter aprendido os conteúdos necessários.

Os motivos pelos quais muitos estudantes com D/DI não aprendem ou aprendem pouco são múltiplos. Alguns estão relacionados à própria dificuldade ou deficiência, mas, por vezes, a pouca ou nenhuma aprendizagem está relacionada à falta de investimentos no sujeito aprendente pelo professor, pela escola, pelos municípios ou pelo Estado que não oferecem ao estudante atividades e recursos compatíveis com suas necessidades e potencialidades. De acordo com Mantoan,

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2015, p. 15 e 16).

É possível que alguns professores não saibam o que fazer ou como fazer, mas pode ser também que o professor, a escola, os municípios ou o Estado nem acreditem que o estudante com deficiência possa aprender. Por causa disso, não se preocupam com seu desempenho, só tentam mantê-lo de alguma forma ocupado para não atrapalhar os demais estudantes. Garantem sua matrícula, mas não conseguem garantir sua inclusão. Ainda conforme Mantoan,

A maioria dos alunos das classes especiais é constituída pelos que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros e outros. Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos e considerados como PNEE. (MANTOAN, 2015, p. 21).

A autora ainda conduz o tema assegurando que parte dos problemas da inclusão escolar são a falta de fiscalização e a imprecisão dos textos legais.

As indefinições da clientela justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo

educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência. (MANTOAN, 2015, p. 21).

Outro ponto que pode também estar influenciando a forma como os professores investem nos seus alunos pode estar relacionado à própria definição de inclusão, a qual, em geral, ainda está muito relacionada a um modelo médico. O modelo médico da deficiência busca adequar as pessoas com D/DI aos padrões da sociedade, conforme Westmacott (1996). Assim, está-se sempre buscando “corrigir” as diferenças, para que o sujeito com D/DI possa ser “curado”. Todavia, segundo Honora e Frizanco (2008, p. 103), “A Deficiência Intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro.”. Um diagnóstico de D/DI pode, sob esse ponto de vista, diminuir os investimentos da própria família e, por consequência, também da escola.

O conceito de inclusão, no entanto, segundo a Convenção da ONU, de 2006, está em constante mudança. Sendo assim, em uma perspectiva mais atualizada, entende-se que não se trata de oferecer um tratamento à pessoa com D/DI para que ela mude, mas identificar e eliminar as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação, nos serviços, nas atitudes que impedem ou dificultam sua plena participação em todos os aspectos da vida contemporânea. Esse entendimento, que não é tão novo assim, já que remonta aos anos 1980, vê a deficiência de um ponto de vista biopsicossocial. Assim, o foco não é mais apenas médico, mas envolve também aspectos psicológicos e sociais, o que requer um envolvimento de todos os atores do processo: profissionais que atendem o estudante fora da escola, família e escola.

É nesse contexto que se desenvolve esta investigação, que tem como objetivo identificar, na literatura, as percepções de professores da educação básica sobre a inclusão de estudantes com D/DI em classes comuns. Para tanto, foi elaborada uma revisão da literatura sobre o tema. O percurso executado e os resultados encontrados são apresentados nas seções que seguem.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, mais precisamente, como uma revisão de literatura. Para tanto, foram realizadas buscas

na base de dados da CAPES (Portal de Periódicos da Capes e Catálogo de Teses e Dissertações) e nas plataformas Scielo e Redalyc. As buscas foram realizadas utilizando sempre o mesmo operador booleano e as mesmas palavras-chave: “deficiência intelectual” AND “percepção dos professores” e sem utilizar nenhum filtro em um primeiro momento.

Dessa forma, foram localizados 8 trabalhos no Portal de Periódicos da Capes; 323 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; 2 na Plataforma Scielo e 8.154 na Plataforma Redalyc. Aplicando-se o filtro últimos 5 anos, no Portal de periódicos da Capes, restaram 3 trabalhos, sendo um repetido (restaram, então, dois trabalhos); no Banco de Teses e Dissertações da Capes, restaram 27 (um deles indisponível, ficaram, 26); na Scielo, mantiveram-se os dois e, na Redalyc, 3.595. Devido ao grande volume de trabalhos encontrados na Redalyc, foram aplicados, nessa plataforma, ainda os filtros “disciplina: educação” e “país: Brasil”. Dessa forma, encontraram-se 19 trabalhos.

Na sequência, foram lidos os títulos dos trabalhos selecionados (2 do Portal de Periódicos da Capes; 26 do Banco de Teses e Dissertações da Capes; 2 da Plataforma Scielo e 19 da Plataforma Redalyc, totalizando 49 trabalhos). Identificou-se, de imediato, que os trabalhos encontrados na Scielo eram os mesmos que tinham sido localizados no Portal de Periódicos da Capes, por isso foram excluídos, restando, desse modo, 47. Passou-se, então, à leitura dos resumos. Com essa leitura, verificou-se que alguns dos trabalhos selecionados não possuíam relação com a temática em estudo, por causa disso, fez-se mais uma seleção.

Para essa nova seleção, foram aplicados os critérios de inclusão “deficiência intelectual, percepções de professores, inclusão no ensino regular, ensino fundamental” e os de exclusão “deficiências não intelectuais (deficiências físicas), outros níveis de ensino (médio, superior ou educação infantil) e outros tipos de inclusão (não no ensino regular ou no mercado de trabalho)”. Assim, chegou-se a 4 trabalhos (1 do Portal de Periódicos da Capes, 2 do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 1 da Redalyc), os quais são listados no Quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para revisão da literatura

Base se dados	Título/autores
Portal de Periódicos Capes	PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. Relato de Pesquisa. Rev. bras. educ. espec. 24 (2) • Abr.-Jun, 2018.
Catálogo Teses e Dissertações	TORRES, Vânia Luzia Tiedt. A construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores da educação especial: possibilidades e contributos da gestão do conhecimento. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Universidade Cesumar (Unicesumar). Maringá, PR, 2021.
	NEVES, Elivania de Souza Benevide. Inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021.
Redalyc	NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. . Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. Revista Educação Especial , 33, e23/1-20, 2020.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Apresentados os trabalhos selecionados para esta revisão de literatura, passa-se, na seção que segue, à análise de cada um deles. Para tanto, são trazidos aspectos específicos de cada trabalho, como o tema, os objetivos e os principais resultados e, depois disso, os resultados são comentados.

2.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de iniciar a discussão dos resultados, apresenta-se, no Quadro 3, uma síntese de cada trabalho, apontando o tema investigado, os objetivos estabelecidos para a pesquisa e os principais resultados encontrados.

Quadro 3 – Síntese dos trabalhos selecionados

Autores/título/ano	Tema	Objetivos	Resultados
Palma e Carneiro O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de	O olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual	Discutir o olhar social em escolas do campo sobre a deficiência intelectual.	O professor possui dificuldades em função da heterogeneidade dos alunos. Na perspectiva dos professores, a escola possui um padrão de aluno. A deficiência intelectual contribui para desacreditar no potencial do aluno.

<p>identidade e de diferença.</p> <p>2018</p>			<p>O ambiente escolar produz socialmente a deficiência intelectual, porque não considera heterogeneidade do aluno no tocante à aprendizagem.</p> <p>A escola cria barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência</p> <p>A limitação para aprendizagem de um aluno não é endógena, mas ocasionada por falta de estratégias adequadas do ambiente escolar.</p>
<p>Nunes e Manzini</p> <p>Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. Revista Educação Especial, 33, e23/1-20, 2020.</p>	<p>A concepção do professor do Ensino Fundamental I sobre aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual.</p>	<p>identificar, a partir de relatos dos professores, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação ao ensino, ao currículo, à avaliação e à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.</p>	<p>Na concepção dos participantes: todos os alunos conseguem aprender, mas não acompanham o ritmo dos colegas da classe; o currículo adaptado é indicado para o aluno com deficiência intelectual, porém, existe uma dicotomia entre adaptar o conteúdo ou adaptar as atividades; o ensino colaborativo é o mais eficaz; a avaliação é vista como uma falha nos sistemas de ensino e ora atribuem que a avaliação deve ser igual aos demais alunos, e ora que deveria ser diferente e específica.</p>
<p>Neves</p> <p>Inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES</p> <p>2021</p>	<p>A percepção dos professores de uma escola do Município de Presidente Kennedy/ES sobre a inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve.</p>	<p>Compreender a percepção dos professores de uma escola municipal acerca do processo de inclusão do aluno com transtorno intelectual leve.</p>	<p>O aluno apresenta potencial para desenvolver; precisa de um acompanhamento mais de perto da família, que infelizmente, é ausente. (professora regente).</p> <p>O aluno tem um grande potencial para aprender, basta ele frequentar mais as aulas e se esforçar mais (professora de matemática).</p> <p>É possível que ele aprenda a partir estímulos que podem ser orientados por uma psicopedagoga (professora de artes).</p> <p>Para a inclusão acontecer de fato, é necessário, é preciso formar os professores para um atendimento de qualidade, escolas adaptadas e principalmente, a participação ativa da família (professores).</p> <p>Ainda falta muito para atingirmos o ideal para um bom desempenho das PcDs, tais como investimentos específicos das instituições de ensino,</p>

			como material didático adaptado, salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, profissionais instruídos para atendê-los e maior participação da família nesse processo de ensino e aprendizagem, pois, a parceria família x escola, precisa ser constante.
Torres A construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores da educação especial: possibilidades e contributos da gestão do conhecimento 2021	Necessidade de repensar transformações atreladas às práticas de ensino tendo em vista as mudanças ocorridas no âmbito educacional que têm sido evidentes, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar e à Educação Especial.	Reconhecer o papel da Gestão do Conhecimento para contribuir na qualidade das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, conforme as percepções dos professores de Educação Especial em relação à construção do conhecimento dos alunos com Deficiência Intelectual.	Entende que, ao focar no professor e na sua atuação pedagógica, evidencia-se a proposta de que quanto mais o professor entende a construção do conhecimento do aluno, mais ele passa a limitar ou promover as possibilidades de incentivar, estimular. Assim, pressupõe-se que o professor é um gestor do conhecimento e deve gerir estratégias para o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento conforme a maturação do aluno. É possível afirmar que são necessárias práticas pedagógicas específicas e individualizadas ao aluno com Deficiência Intelectual, não podendo, de forma alguma, haver generalização de processo de ensino para estes alunos, pois a percepção das especificidades são parte fundamental para o sucesso da ação educativa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Fazendo-se uma leitura mais apurada dos textos selecionados, identificou-se que Palma e Carneiro (2018, p. 161) investigaram “[...] o olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença [...]” em 3 escolas do campo de um município do interior de São Paulo. O trabalho teve como objetivo “[...] identificar a percepção, acerca da deficiência, dos pais e dos professores que conviviam com os alunos que frequentavam a SRM nessas escolas do campo.” (PALMA; CARNEIRO, p. 2018, p. 165). Participaram da pesquisa 31 professores de salas regulares, os quais responderam a um questionário.

Os resultados indicam, na percepção dos professores participantes da investigação, que os docentes precisam lidar frequentemente com problemas de

aprendizagem, os quais, muitas vezes, não estão ligados à deficiência, mas à heterogeneidade da turma ou ao fracasso escolar. No tocante a isso, os professores fizeram referência aos estudantes que possuem transtornos de aprendizagem e que precisam de estratégias de ensino diferenciado para poderem aprender, mas não são público-alvo da educação especial.

Chama a atenção o fato de que os professores participantes da pesquisa não se sentem responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem e tentam transferir a responsabilidade pela aprendizagem deles ao AEE. O que ficou evidente, para as pesquisadoras, a partir disso, foi que a escola possui um padrão de aluno, no qual o aluno com deficiência ou com dificuldades não se encaixa. Elas identificaram, além disso, que os alunos encaminhados ao AEE, por sua vez, recebem a nomenclatura de deficiente intelectual, o que faz com que os professores passem a desacreditar em seu potencial e no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas. E, quando esse rótulo é aplicado, conforme Silva (2012), o aluno o carrega por toda sua trajetória escolar. Isso explica, possivelmente, porque há muitos estudantes em classes regulares que não se caracterizam como público-alvo do AEE.

As autoras destacam, nesse sentido, as barreiras para a diferença, especialmente as barreiras atitudinais que dificultam ou impedem o reconhecimento do outro que possui uma deficiência intelectual. Esse não reconhecer o outro e classificá-lo como alguém com deficiência intelectual pode ser o que faz com que o professor não acredite no desenvolvimento de seu aluno com deficiência intelectual. E, em função disso, o professor não tenta, conforme as autoras, trabalhar com

[...] estratégias diferenciadas de ensino. Isso porque o foco da escola está somente nos alunos que apresentam alto índice de aproveitamento nas atividades curriculares propostas, quem não está dentro desse grupo muitas vezes é deixado de lado e até classificado como deficiente intelectual. (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 170).

Dessa forma, consoante Palma e Carneiro (2018, p. 170), a escola “[...] cria expectativas de alunos normais, homogêneos, que aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo - isso contribui para criar a identidade do deficiente intelectual.”. E a deficiência, que se opõe à eficiência (SILVA, 2006, p. 121), acaba se tornando o principal impedimento para o progresso cultural e econômico da pessoa com deficiência, já que o que determina as oportunidades na sociedade é a capacidade

do sujeito de ser produtivo. Dessa forma, de acordo com as autoras, “[...] o imperativo do modelo inclusivo reside na reversão da lógica da exclusão pela diferença, para estabelecer uma nova lógica que inclui pela diferença.” (PALMA: CARNEIRO, 2018, p. 171).

De modo semelhante a Palma e Carneiro (2018), Nunes e Manzini (2020) também identificaram inconsistências no sistema educacional. Contudo, as participantes de sua pesquisa mostraram não ter uma ideia muito clara sobre inclusão, pois, em alguns momentos, por exemplo, referiram que a avaliação devia ser igual para todos os estudantes e, em outros, disseram que devia ser diferente. A partir disso, os autores concluíram que a avaliação com foco na aprovação do aluno parece ser negativa, especialmente porque as participantes da pesquisa demonstraram possuir dúvidas sobre o que seria mais correto: aprovar ou reprovar o estudante com deficiência intelectual.

Fato é que, de um lado, as participantes da pesquisa acreditam que o estudante com deficiência intelectual pode aprender, embora tenha um ritmo próprio de aprendizagem, de outro, acreditam que a aprendizagem do estudante com deficiência não seja “[...] suficiente para acompanhar o grupo, a série e a sala de aula.” (NUNES; MANZINI, 2020, p. 17). O que foi unânime foi a necessidade de fazer uma adequação curricular, embora todos tenham tecido comentários com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência independentemente das adaptações curriculares.

Resultados semelhantes foram encontrados por Leonel e Leonardo (2014), citadas por Nunes e Manzini (2018), as quais também identificaram que alunos com deficiência intelectual tiveram desenvolvimento abaixo das expectativas dos professores e da escola. De todo modo, Nunes e Manzini (2018) partem, em seu estudo, do conceito de que, para poder ensinar, o professor precisa conhecer o aluno (PADILHA, 2018). Esse conhecimento pode se dar, conforme as pesquisadoras, por meio de vivências em sala de aula ou de uma avaliação sistematizada. Mas, além de conhecer o estudante, no caso de estudantes com deficiência intelectual, Nunes e Manzini (2018) acreditam que são necessárias mudanças comportamentais, pedagógicas e conceituais por parte dos professores. Eles precisam ter, além disso, concepções favoráveis à inclusão escolar.

Foi nesse contexto que estabeleceram, como objetivo de sua pesquisa, “[...] identificar, a partir de relatos dos professores do Ensino Fundamental I, as

concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à aprendizagem, ao currículo, ao ensino e à avaliação do aluno com deficiência intelectual.” (NUNES; MANZINI, 2020, p. 3). Para atender a esse objetivo, entrevistaram 4 professoras do Ensino Fundamental I (3 de uma mesma escola e 1 de outra escola) de um município do interior do Paraná, as quais atendiam, em sua sala de aula, estudantes com deficiência intelectual.

A análise das concepções das professoras no que diz respeito à aprendizagem, aspecto que interessa a este trabalho, mostrou que duas participantes do estudo (50%) acreditam que os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender conteúdos acadêmicos e avançar na aprendizagem “em seu tempo” e “em seu limite”.

Prosseguindo, essas duas docentes referiram que acreditam que os estudantes com deficiência intelectual aprendem melhor por meio dos colegas, que compreendem melhor “[...] quando um colega explica as atividades.” (NUNES; MANZINI, 2018, p. 8).

Os autores chamaram a atenção, ainda, para o fato de que “[...] o professor pode avaliar o desempenho da aprendizagem do seu aluno e pode não vislumbrar que alguma mudança esteja ocorrendo [...]” (NUNES; MANZINI, 2020, p. 7), por causa disso, acreditam que a avaliação deve ser feita não somente a partir do comportamento, mas levando em conta os desenvolvimentos real e potencial. Para que isso seja possível, no entanto, referem que “[...] há necessidade de os professores capacitarem-se para poder ensinar alunos com deficiência.” (NUNES; MANZINI, 2020, p. 8).

Quanto aos conteúdos abordados em aula, a maioria das entrevistadas por Nunes e Manzini (2018) acredita que devem ser os mesmos para alunos com DI e para alunos com desenvolvimento típico de aprendizagem, mas as atividades devem ser adaptadas aos alunos com DI de acordo com suas necessidades por questões de adaptação e adequação de temporalidade, por exemplo. As participantes frisaram que os estudantes com DI são muito lentos e que a lentidão pode ser um motivo pelo qual possuem algumas dificuldades. Em consequência disso, os autores constataram que os professores devem ter um enxergar descortinado para o processo de desenvolvimento desses alunos, principalmente nos momentos de avaliação.

De modo semelhante a Nunes e Manzini (2020), Neves (2021) também concluiu que a principal dificuldade para que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual se viabilize de forma mais satisfatória está na formação dos professores para tal. Em sua dissertação, apresentada para o Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus/ES, intitulada “[...] Inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES”, ela buscou responder “qual a percepção dos professores de uma escola do Município de Presidente Kennedy/ES sobre a inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve.” (NEVES, 2021, p. 5). Para isso, ela definiu como objetivo geral “[...] compreender o processo de inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual leve em uma escola municipal.” (NEVES, 2021, p. 17) e, como objetivos específicos,

[...] descrever o contexto do aluno Lucas na escola; identificar as dificuldades que o mesmo apresenta no que se refere à aprendizagem; verificar como a escola tem se organizado para realizar o processo de inclusão do aluno Lucas; desenvolver uma formação continuada para os professores da rede com vistas à capacitação para a inclusão de alunos com deficiência. (NEVES, 2021, p. 17).

Para responder à questão de pesquisa e aos objetivos estabelecidos, a pesquisadora realizou entrevistas com cinco professores da turma na qual a criança com deficiência intelectual leve estava inserida, um quarto ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo cinco professores, a professora regente da turma e os professores de Artes, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso. Como resultados, Neves (2021) identificou que, em geral, os professores referiram que encontram muitas barreiras para atender o estudante e se sentem despreparados para a tarefa, alegando formação acadêmica insuficiente, motivo pelo qual precisam de diferentes tipos de apoio em sala de aula.

A professora regente, referindo-se especificamente ao estudante com deficiência intelectual de sua turma, disse que ele possui potencial para se desenvolver, mas que, para isso, precisa de um acompanhamento mais próximo da família. Indicou, também, que um fator impeditivo para o desenvolvimento do aluno é a falta de assiduidade. Concluiu dizendo que, para que o estudante aprenda, “[...] basta ele frequentar mais as aulas e se esforçar mais.” (NEVES, 2021, p. 46). Na visão desta professora, “[...] para ocorrer a inclusão de verdade e garantir o

aprendizado dos alunos nas escolas regulares é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, família e profissionais da saúde.” (NEVES, 2021, p. 47).

A professora de Artes, por sua vez, acredita que o estudante poderá aprender se receber estímulos orientados por uma psicopedagoga, “[...] que pode colaborar com os professores em como utilizar esses estímulos de acordo com a necessidade educacional dele, ou seja, orientar em como adaptar as atividades.” (NEVES, 2021, p. 46). Essa docente disse que, em suas aulas, o aluno não compreende as instruções para as atividades e que precisa orientá-lo de forma diferenciada, detalhando mais as propostas.

Em geral, os professores informaram que buscam adaptar suas aulas à realidade do aluno para que ele possa aprender gradativamente. Disseram, também, que as estratégias desenvolvidas se fundamentam nos princípios da significação de modo que “[...] o aluno aprenda, não por acaso, tentativas ou erros, mas, com ações significativas [...]” para ele (NEVES, 2021, p. 47). A escola, segundo informaram, disponibiliza ferramentas tecnológicas para que possam desenvolver “[...] uma aprendizagem diversificada e motivacional [...]” com o aluno (NEVES, 2021, p. 47) e a equipe pedagógica da escola “[...] busca constantemente direcionar o trabalho dos professores [...] para que o aluno [...] possa obter um aprendizado respaldado em estratégias de ensino que facilite seu desempenho.” (NEVES, 2021, p. 48). Para isso, constroem, “[...] no início do ano letivo, um plano de ação institucional, onde ações são direcionadas para o público da educação especial, tais como: palestras educativas para os alunos sobre a temática em questão, reuniões mensais com os responsáveis pelos alunos, dentre outras.” (NEVES, 2021, p. 48).

Contudo, para que a inclusão de fato possa ocorrer, os professores entendem que seja necessário formar os professores para poderem fornecer um atendimento de qualidade, adaptar as escolas e estabelecer uma parceria constante entre a escola e família. Eles foram unânimes em afirmar que “[...] não receberam nenhum tipo de formação / instrução / atualização específica para trabalhar com Lucas, todavia, alguns já conheciam o seu perfil, o que facilitou o trabalho pedagógico.” (NEVES, 2021, p. 49). A unanimidade se manteve também no que tange à sugestão de promover uma “[...] formação continuada voltada para esse público antes do ingresso na sala de aula.” (NEVES, 2021, p. 49). No que diz respeito a Lucas, eles

acreditam que sua inclusão no ensino regular só é possível “[...] em decorrência do seu entrosamento social com os colegas de sala.” (NEVES, 2021, p. 48).

Para finalizar, Neves (2021) afirmou que concorda com os participantes da pesquisa quanto à necessidade de oferecer formação continuada aos docentes e de elaborar novas técnicas de ensino e de aprendizagem para despertar o interesse dos estudantes com deficiência intelectual. Ela acredita que a formação continuada pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas direcionadas a estudantes que aprendem mais lentamente. Acredita também que,

[...] após receber a qualificação específica e direcionada, os professores se sintam mais preparados para lidar com alunos com deficiências, aumentando a capacidade inclusiva e melhorando o desempenho profissional e a satisfação dos familiares dos alunos e a satisfação dos alunos com deficiência. (NEVES, 2021, p. 66).

Para atingir essa satisfação, todavia, ela reconhece que ainda são necessários muitos investimentos por parte das instituições de ensino, profissionais qualificados e parcerias com as famílias de crianças com deficiência intelectual.

As questões trazidas por Nunes e Manzini (2020) e Neves (2021) como importantes para a oferta de um atendimento adequado ao estudante com deficiência intelectual na escola parecem se confirmar. Pelo menos é o que mostram os resultados obtidos por Torres (2021), em sua dissertação, intitulada “A construção do conhecimento do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores da educação especial: possibilidades e contributos da gestão do conhecimento”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, que teve como objetivo geral “[...] reconhecer o contributo da Gestão do Conhecimento para a qualidade das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção do conhecimento de alunos com Deficiência Intelectual.” (TORRES, 2021, p. 14). E, como objetivos específicos, a pesquisadora definiu

1. Compreender, a partir da revisão de literatura, as aproximações entre a concepção de construção do conhecimento nas práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado e a Gestão do Conhecimento;
2. Analisar a percepção dos professores sobre a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual;
3. Identificar o modo pelo qual a construção do conhecimento está presente nas práticas pedagógicas dos professores do Atendimento

Educacional Especializado; 4. Associar a percepção de construção do conhecimento dos professores da Educação Especial no processo de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (TORRES, 2021, p. 15).

Para responder aos objetivos propostos, a pesquisadora coletou dados a partir de um grupo focal. Participaram do grupo 5 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado de escolas estaduais do município de Marialva/PR. A participação das docentes foi voluntária. Para coletar os dados, “[...] foram realizados quatro encontros via plataforma virtual, pelo Google Meet.” (TORRES, 2021, p. 34). Essa estratégia foi utilizada para evitar encontros presenciais, os quais estavam sendo evitados no período em que a coleta foi realizada em função da pandemia de Covid 19. Cada um dos encontros foi pautado por três questões norteadoras, quais sejam:

Quadro 4 – Questões norteadoras dos encontros do grupo focal

1º ENCONTRO	A. Qual sua concepção de Deficiência Intelectual?
	B. O que entende por conhecimento?
	C. O que entende por Gestão do Conhecimento?
2º ENCONTRO	D. O que entende por Gestão de Aprendizagem?
	E. Como observa a Construção do Conhecimento?
	F. Como avalia a Construção do Conhecimento?
3º ENCONTRO	G. Quais as práticas pedagógicas utilizadas para promover a Construção do Conhecimento no aluno com DI?
	H. Quais os tipos de atividades utiliza para promover a Construção do Conhecimento no aluno com Deficiência Intelectual?
	I. A interação entre professor do AEE e o aluno com Deficiência Intelectual pode promover a construção do conhecimento?
4º ENCONTRO	J. O que é de responsabilidade do professor do AEE para que ocorra a Construção do Conhecimento?
	K. O que é de responsabilidade do aluno com Deficiência Intelectual para que ocorra a Construção do Conhecimento?
	L. A interação entre professor do AEE e do aluno com Deficiência Intelectual gera Compartilhamento de Conhecimento?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Torres (2021, p. 72)

Como produto final da dissertação, Torres (2021) elaborou infográficos a partir das falas das professoras participantes nos encontros do grupo focal. No que tange à concepção das participantes sobre deficiência intelectual, o infográfico 3 (TORRES, 2021, p. 39) mostra que as professoras entendem que o estudante com deficiência intelectual possui dificuldades para reter ou abstrair conteúdos, possui limitação cognitiva, possui dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, possui níveis de comprometimento entre leve, moderado e severo, possui dificuldades adaptativas, precisa de mais tempo para aprender, possui dificuldade para estabelecer relações entre os conteúdos e depende das atividades da vida diária. Essas concepções, conforme a pesquisadora, indicam que as professoras têm conhecimento sobre o tema, possivelmente porque todas possuem especialização em Educação Especial.

Quanto ao entendimento acerca do que seja conhecimento, as participantes responderam que tem a ver com experiências vivenciadas, mudança de comportamento, desenvolvimento intelectual e desenvolvimento pedagógico (TORRES, 2021, p. 40). A pesquisadora entende que essas respostas tenham uma base interacionista, uma vez que entendem que o conhecimento se dá por meio das experiências que o sujeito tem ao longo de seu desenvolvimento. Fechando o primeiro encontro, as participantes referiram que entendem por gestão do conhecimento o gerenciamento daquilo que se aprende, a integração de saberes ao longo da vida e a transformação de saberes em novos saberes. Comparando essas respostas com a bibliografia sobre o tema, Torres (2021) entende que as professoras, apesar de não terem estudado o tema, apresentaram respostas adequadas, mostrando que sabem o que significa gestão do conhecimento.

Quando perguntadas sobre o que entendiam por gestão da aprendizagem, no segundo encontro, as professoras responderam que ela está relacionada ao trabalho do professor, às etapas de desenvolvimento do aluno, às estratégias e metodologias, à organização da aprendizagem e à avaliação constante da aprendizagem (TORRES, 2021, p. 44). Essas respostas, mais uma vez, segundo a pesquisadora, mostram que as professoras entendem o conceito, mesmo sem tê-lo estudado.

No que diz respeito ao entendimento sobre a construção e a avaliação do conhecimento, as participantes responderam que o conhecimento é construído pelo estudante, por meio da mediação do professor, que é o agente do processo, que faz

a ligação com a gestão da aprendizagem e que deve prestar atenção na assimilação do conteúdo pelo estudante (TORRES, 2021, p. 45). Sobre avaliação, disseram que se trata de um processo de devolução para o aluno, que serve para observar o que o aluno é capaz de fazer, para verificar sua evolução e não o produto final. Disseram que serve também para verificar a evolução do comportamento social.

Ao serem questionadas sobre as práticas pedagógicas e atividades utilizadas para a promoção do conhecimento de estudantes com deficiência intelectual, no terceiro encontro, as respostas foram: uso de material concreto, estímulo sensorial, desenvolvimento de habilidades cognitivas e atividades integrativas (TORRES, 2021, p. 47). As respostas oferecidas pelas participantes mostram, conforme Torres (2021), que as professoras sabem como devem atuar com estudantes com deficiência intelectual, o que se deve, segundo sua percepção, à formação delas. Quanto à interação entre professor e estudante, as docentes disseram que ela é importante para fortalecer o vínculo, que favorece a inclusão e cria novas perspectivas de aprendizagem, o que mostra, novamente, que as professoras entendem qual é a função do professor.

No quarto encontro, quando questionadas sobre as responsabilidades do professor e do estudante com deficiência intelectual, as docentes responderam que cabe ao professor planejar estratégias de ensino, transmitir conhecimento científico e promover a autonomia do aluno de forma humanizada (TORRES, 2021, p. 53). Ao estudante, por sua vez, cabe querer aprender, ter disposição emocional e ter compromisso com os afazeres escolares (TORRES, 2021, p. 54). Enfim, para as professoras participantes, a aprendizagem ocorre quando cada um faz sua parte, quando há uma relação humanizada entre os envolvidos, quando a afetividade favorece o compartilhamento do conhecimento e quando há uma boa relação entre ambas as partes.

A partir de tudo isso, Torres (2021, p. 56) concluiu que a formação das professoras “[...] propicia maior entendimento e desenvolvimento de um trabalho individualizado para cada aluno, levando em consideração as especificidades de cada um.”. Ela conclui, ainda, que

[...] a Gestão do Conhecimento pode contribuir para a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual, se voltada às práticas pedagógicas que promovam a Construção do Conhecimento, desenvolvendo integração

entre professor e aluno, reconhecimento do capital intelectual desse aluno e planejamento de estratégias que visam ampliar as habilidades cognitivas e sociais desses educandos. (TORRES, 2021, p. 57).

Torres (2021, p. 58) referiu, em suas considerações finais, que as falas das participantes revelaram que, no contexto estudado, “[...] a construção do conhecimento no aluno com DI ocorre de maneira genuína e individual, levando em consideração suas vivências e aprendizados, por meio das práticas pedagógicas, e a mudança de comportamento gradativa à aquisição do conhecimento.”. Ressaltou, no entanto, que a educação do estudante com DI requer procedimentos educacionais e a percepção de como ocorre o processo de construção do conhecimento dele. Requer, além disso, práticas pedagógicas específicas e individualizadas para o estudante com DI, sem generalizações de processos de ensino, para o que é imprescindível perceber as especificidades de cada aluno. Sem isso, não é possível ter sucesso na ação educativa.

Para finalizar, Torres acredita que sua pesquisa mostrou que a formação do professor é muito importante para atender estudantes com DI para que eles possam aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a revisão dos trabalhos selecionados e retomando-se os quatro textos, pode-se concluir que nenhum deles, apesar dos indicativos iniciais, baseados nos títulos dos trabalhos, conseguiu responder o que se buscava: identificar, na literatura, as percepções de professores da educação básica sobre a inclusão de estudantes com D/DI em classes regulares. Todavia, os resultados encontrados podem representar um indicativo importante para a investigação que se pretende realizar.

O primeiro trabalho revisado (PALMA; CORDEIRO, 2018) mostrou que a escola tende a homogeneizar os estudantes, estabelecendo para todos expectativas de alunos “normais”. Isso contribui para criar uma identidade de deficiência intelectual para todo o estudante que não atende da mesma forma e no mesmo tempo às expectativas estabelecidas. O estabelecimento dessas condições pode estar relacionado à falta de compreensão dos professores sobre como as crianças aprendem e também ao fato de que nem todos aprendem da mesma forma e no

mesmo ritmo. Mais precisamente, à falta de entendimento de que todos somos diferentes e de que todos devem ser respeitados da forma que são e que, assim como são, têm direito a aprender.

O segundo trabalho (NUNES; MANZINI, 2020) trouxe claramente a percepção do(a) pesquisador(a) de que é necessário capacitar os professores para que possam ensinar estudantes com deficiência. Condizente ao que já foi trazido na pesquisa, os docentes consideram que os discentes com desenvolvimento atípico são lentos e que não aprendem por causa disso. Ainda, que metade dos participantes acredita, inclusive, que os estudantes com deficiência podem aprender mais com seus colegas. Também reconhecem a dificuldade de desenvolver um trabalho colaborativo entre os educadores, de modo a ser um recurso de apoio à inclusão. Além disso, ora aferem que a avaliação deve ser a mesma do restante da turma e ora que deveria ser diferente. Isso mostra o despreparo desses professores e deixa evidente a necessidade de uma formação mais específica para que possam atuar nesse contexto.

Neves (2021) também concluiu que é necessária uma formação específica para atuar com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola. Ela se propôs a identificar a percepção dos professores de uma escola específica sobre a inclusão de uma criança com deficiência intelectual no ensino regular. O que ouviu da professora regente foi que a criança poderia aprender se frequentasse mais as aulas, se a família se engajasse e se a criança se esforçasse. O professor de Artes disse que a psicopedagoga poderia ajudar. Fato é que todos os participantes referiram que não se sentiam preparados para a tarefa.

Diferentemente dos resultados de todas essas pesquisas, Torres (2021) identificou que professoras com formação em Educação Especial responderam positivamente a todos os questionamentos realizados. Com base nisso, ela concluiu que a formação continuada específica pode contribuir para qualificar o ensino oferecido pela escola a estudantes com deficiência intelectual.

Com esses resultados, parece que as dificuldades enfrentadas pelos professores hoje com a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular estão mesmo relacionadas à falta de formação específica dos docentes para essa inclusão. No entanto, essa formação não pode se dar exclusivamente no sentido de compreender as diferentes formas de aprender e, a partir disso, propor estratégias diferenciadas. Ela deverá levar em conta também a sensibilização dos professores e

da sociedade em geral para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual em todos os espaços da sociedade.

Para isso, temos que parar de olhar para as dificuldades e voltar nosso olhar para as habilidades de cada estudante. Temos que parar também de buscar a homogeneização e compreender que todos podem aprender. Se os professores passarem a acreditar nisso, imagina-se que passem a investir mais em seus alunos, em todos eles, inclusive naqueles com deficiência intelectual. Isso passa por oferecer planejamentos diferenciados para nossos estudantes e avaliá-los segundo suas competências e habilidades.

Entende-se que há um longo caminho pela frente, mas precisamos começar a mudar nossa forma de olhar para quem está ao nosso lado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 14 junho 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 14 junho 2022.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 09/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **[Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]**. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2022.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

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

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vygotskiana**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.20, n.4, p.541-554, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NEVES, Elivania de Souza Benevides. 2021. **Inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES**. 00 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Acessado em 29/05/2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069776

NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. . Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, 33, e23/ 1–20, 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em : <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Desenvolvimento psíquico e educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual**. In: ALMEIDA; Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; POSTALLI, Lidia Maria Marson. (org.). Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares. Marília: Abpee, 2018. p.161-180.

PALMA, Debora Teresa e CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 2 [Acessado 29 Maio 2022] , pp. 161-172. Acessado em 29/05/2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>.

SILVA, T. T. da. (2012). **A produção social da identidade e da diferença**. In: T. T. da. Silva. (Ed.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

SILVA, L. M. S. (2006). A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, 44, 111-133.

TORRES, Vania Luzia Tiedt. **A Construção do Conhecimento do aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores da Educação Especial: Possibilidades e Contributos da Gestão do Conhecimento**. 16/12/2021 72 f. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE CESUMAR, Maringá Biblioteca Depositária: Unicesumar.
Acessado em 29/05/2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11253202

WESTMACOTT, Kenneth. **Trabalhando por mudanças**. Tradução de M. Amélia Vampré Xavier. CBR News, Londres, nº 22 abr. 1996.

3- ARTIGO 2 – PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA/DIFICULDADE INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES⁴

RESUMO: O tema deste estudo gira em torno da educação escolar inclusiva no ensino regular oferecida a estudantes com deficiência/dificuldade intelectual. Tem como objetivo investigar as percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS que atendem, em classes regulares, estudantes com deficiência/dificuldade intelectual, sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual. O desenvolvimento do trabalho deu-se por meio de um estudo de campo. Para a coleta de dados, solicitou-se aos professores participantes que se posicionassem com relação a dilemas da educação inclusiva elaborados para esse fim. A análise das respostas dos professores mostra que eles parecem acreditar pouco na aprendizagem de seus estudantes com D/DI.

Palavras-chave: Deficiência. Ensino regular. Inclusão escolar. Percepção dos professores.

ABSTRACT: This study focuses on inclusive education in regular education offered to students with disability/intellectual difficulties. It aims to investigate the perceptions of regular education teachers in Sinos Valley/RS, which assist in regular classes, and students with D/ID regarding the learning of these groups of students. This

⁴ Este artigo compõe a dissertação de mestrado, intitulada “Percepções de professores de Educação Básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale.

article followed the field research line, and to collect the information, the participant teachers had to speak out concerning the educational dilemmas of inclusive education for this purpose. The teachers' responses analysis shows their conceptions regarding students' learning with disabilities in regular classrooms. Analysis of the teachers' responses shows that they seem to have little faith in the learning of their students with D/ID.

Keywords: Teachers' conceptions; regular education; school inclusion.

3.1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar em classes comuns de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual, doravante D/DI, vem aumentando, mas ainda requer investimentos e, sobretudo, ações que contemplem a preocupação com essas pessoas, especialmente com vistas à aprendizagem significativa. Isso porque a inclusão, embora esteja amparada na lei, nem sempre é bem-vista por educadores ou por alguns pais, que questionam a forma como ela é realizada e também a possibilidade de o estudante incluído realmente poder aprender.

A história da Educação Especial nos mostra que o termo deficiência cresceu entrelaçado em percepções distorcidas sobre os sujeitos diferentes, compreendendo-os como pessoas incapazes, pois apresentavam limitações físicas, cognitivas e, em alguns casos, limitações sociais.

No Brasil, a legislação voltada para esse público, caracteriza-o como aqueles “[...] que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com barreiras pode obstruir sua participação na sociedade em igualdade de condições.” (BRASIL, 2015). Já a D/DI, que é o tema desta pesquisa, é definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) como

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. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. Esse diagnóstico é utilizado para indivíduos que estão incapacitados de participar de avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados. A deficiência intelectual pode ser

consequência de uma lesão adquirida no período do desenvolvimento, decorrente, por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado. (DSM V, 2014, p. 75).

Todavia, para além das “limitações” do sujeito com deficiência é preciso que a escola e a sociedade o percebam como um ser capaz e que tem o potencial para desenvolver-se e crescer, pois “[...] o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial.” (VYGOTSKY, 1997, p.19). Para Mantoan (2003, p. 12), “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.”. Então, nessa perspectiva, “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las”. (VYGOTSKY, 1997, p. 36).

Nesse contexto, este estudo versa sobre a educação escolar inclusiva no ensino comum oferecida a estudantes com D/DI e tem como objetivo investigar as percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS que atendem, em classes comuns, estudantes com D/DI, sobre a aprendizagem de estudantes com D/DI, para então debater o tema à luz das teorias pesquisadas, objetivando a compreensão do cenário atual da inclusão de alunos com D/DI classes comuns.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem do problema, como qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “[...] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.”. Em relação aos objetivos, é exploratória, porque visa buscar respostas para um tema ainda pouco explorado. Ela também possui um viés bibliográfico, pois, para dar início à problematização e analisar os dados coletados, recorreu-se a livros, revistas, artigos entre outros materiais pertinentes ao estudo já publicados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa foi realizada na região do Vale dos Sinos. Os dados obtidos são provenientes de mais de uma escola da região⁵. Para coletar os dados, primeiro foi enviado um convite a possíveis participantes, professores que atuam em escolas regulares e atendem alunos com D/DI em salas comuns, indicados por colegas do grupo de pesquisa LLETIS - Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social. Para os que responderam positivamente, foi então enviado o TCLE (Apêndice A) e, depois de assinado esse documento, um questionário (Apêndice B) com perguntas gerais para traçar o perfil sociodemográfico dos professores. O questionário teve o intuito de levantar informações como idade, gênero, formação, cursos de aperfeiçoamento/qualificação, nível de ensino em que atuam, disciplinas que ministram, tempo de profissão, se possuem e a quantidade de alunos com D/DI em classe regular (atuando como titular 1, regente 2 ou substituto) e se fazem uso de tecnologias assistivas.

Os professores que responderam ao questionário foram então convidados a se posicionarem frente a dois dilemas referentes à educação criados pela pesquisadora (Apêndice C), apresentando casos de alunos com D/DI distintas, elaborados fictícia e especificamente para este trabalho a partir de conversa entre a

⁵ A pesquisadora objetivava, inicialmente, realizar a pesquisa em apenas uma escola da cidade onde atua como docente. Para escolher a escola, levantou dados sobre índices das escolas da cidade no IDEB, no site <http://ideb.inep.gov.br>. O critério utilizado foi identificar a instituição com pontuação mais elevada, presumindo que nessa escola, a aprendizagem seja construída de um modo mais eficaz. Levando em conta que a escola pudesse não permitir a pesquisa, foram selecionadas as três escolas com melhor pontuação no município. Após, a pesquisadora foi pessoalmente às 3 escolas para apresentar a proposta, iniciando por aquela com maior pontuação. Na primeira escola, foi recebida pelo secretário o qual colocou que a equipe diretiva e pedagógica estava ocupada no momento. Ele ficou de encaminhar a carta de apresentação a eles. Mesmo ligando várias vezes e indo pessoalmente à escola outras vezes, nunca conseguiu contato com a equipe. Na segunda escola, a pesquisadora foi recebida pela direção junto com a equipe pedagógica. A escola aceitou a proposta da pesquisa mediante o retorno após o trabalho pronto. A partir daí, em vários contatos realizados pela pesquisadora, a instituição de ensino dizia que estavam “na correria” ou ocupados no momento e com o tempo não respondiam mais as mensagens no WhatsApp e as ligações não eram passadas para a equipe. Na terceira escola, a direção respondeu que aceitava participar e os professores responderam o questionário para traçar um perfil geral da escola. Mas, como era época de eleições de equipe diretiva e pedagógica da escola, ninguém respondeu o restante da pesquisa, pois a equipe que aceitou lançar a pesquisa na escola perdeu a eleição e nem quis mais falar sobre o assunto. Com isso, já tinham se passado 4 meses sem ninguém responder a pesquisa. Com a chegada das férias escolares, a pesquisadora e sua orientadora decidiram mudar o percurso metodológico, lançando a pesquisa para professores conhecidos dos colegas de mestrado. Por esse motivo, a pesquisa foi respondida por professores que não são da mesma instituição escolar. A pesquisa foi lançada através do aplicativo WhatsApp por causa da dificuldade de tempo dos participantes e por já ser um instrumento consagrado com a pandemia, sendo utilizado para pesquisas por ser prática, não necessitando de locomoção e podendo ser realizado no tempo disponível dos integrantes, uma vez que reunir todos no mesmo horário ou no mesmo dia atualmente é muito complicado para profissionais da área da educação.

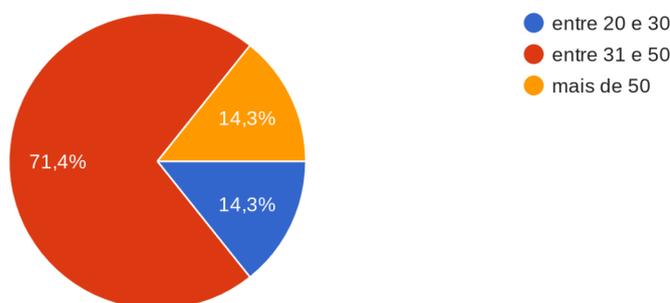
orientadora e a orientanda, pensando em uma maneira de coletar respostas mais “fiéis” ao que os professores pensam e sentem, do que as que se pode obter por meio de um questionário. Esses dilemas foram enviados aos professores participantes por meio de áudio e também de texto no WhatsApp. Os professores puderam optar por responder por áudio ou por texto, com o intuito de ser uma pesquisa inclusiva, abrangendo professores com possíveis dificuldades/deficiência de audição ou de fala ou até mesmo não ocupar muito tempo do professor ou atender a preferência dos docentes participantes, considerando que algumas pessoas preferem escrever em redes sociais enquanto outras optam por usar mensagens de áudio. Os áudios recebidos foram transcritos por meio do aplicativo Transkriptor (<https://app.transkriptor.com/files>) e as falas dos professores analisadas, tomando como ponto de partida a pergunta de pesquisa.

Para finalizar, as respostas dos professores aos dilemas propostos foram analisadas com base nos pressupostos teóricos levantados na pesquisa e, a partir dessa discussão, poder refletir sobre o fazer pedagógico, em especial, quanto a inclusão de alunos com D/DI nas classes regulares.

3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 7 professores. A idade dos investigados varia entre os 20 e 50 anos, sendo que 1 tem idade entre 20 e 30 anos e 6 têm entre 31 e 50 anos, como pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos participantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Verificou-se, também, que 6 participantes são do gênero feminino e 1 do gênero masculino.

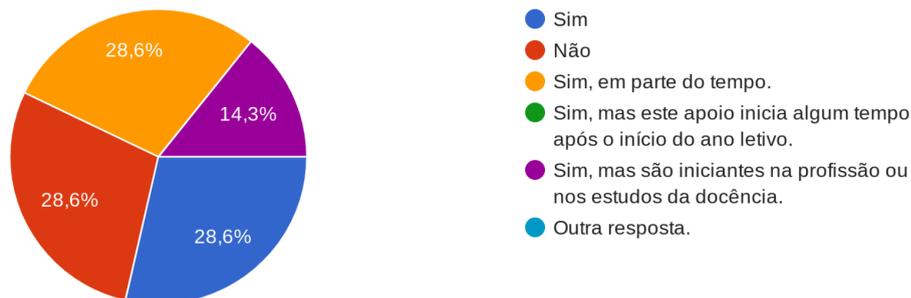
Em relação à formação, a maioria cursou Licenciatura em Pedagogia, 6 possuem Especialização(ões) finalizada(s) nas áreas de Supervisão e Orientação Escolar, História, Geografia e Psicopedagogia, Neurocognição e Aprendizagens, Alfabetização e Letramento, Arte na Educação, Educação Inclusiva, TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e Altas Habilidades/Superdotação e Projeto de Vida e 1 participante está cursando Mestrado em Educação. Contudo, alguns participantes possuem outras formações como curso Superior de Teologia e História e 1 dos participantes cursou Letras. Nesse grupo, apenas um dos professores ainda não realizou um curso de pós-graduação.

Sobre cursos de aperfeiçoamento/qualificação, 3 das 7 pessoas participantes responderam não realizar, 1 participante realizou um curso na área de língua estrangeira e menos do que a metade dos respondentes já fizeram cursos de qualificação na área de inclusão, abrangendo como foco TDAH, Tecnologias Acessíveis e Inclusão.

Em relação às suas áreas de atuação, 2 professores atuam nos anos finais do ensino fundamental (Ensino Fundamental II), ou seja, são professores de área específica e 1 deles ainda leciona no Ensino Médio e 5 dos participantes atuam no currículo (Ensino Fundamental I). O tempo que lecionam em anos é 7, 8, 10, 11, 23, 24 e 35 anos. Todos os 7 atendem estudantes com D/DI em classe comum.

Sobre se contam com um profissional de apoio em sua sala de aula, as respostas foram: 2 desses docentes contam com profissional de apoio em sua sala de aula, outros 2 não contam, outros 2 contam em parte do tempo e 1 respondeu que conta, mas que são iniciantes na profissão ou nos estudos da docência, como pode-se perceber no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Presença de profissional de apoio em sala de aula



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Em relação ao uso da tecnologia assistiva em sua prática docente com estudantes com D/DI, uma ou duas vezes mensal foi selecionado por 1 dos professores e 6 utilizam sempre que conseguem relacionar a habilidade a ser desenvolvida com um recurso que conhecem na tecnologia.

3.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para definir o que é deficiência intelectual, faz-se necessário, primeiro, trazer à tona o que o Ministério da Saúde define como deficiência intelectual, no Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual, de 2020. Em resumo a esse documento, a DI, que antigamente era conhecida como retardo mental, hoje define-se, segundo a classificação internacional de doenças, como (CID – 11).

Para entender melhor sobre a deficiência intelectual, é preciso levar em consideração que é um distúrbio ou transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as capacidades mentais do indivíduo pode ter causas ou origens variadas, seu diagnóstico precisa levar em conta diversos parâmetros médicos. Conforme o documento do Ministério da Saúde, o protocolo para o diagnóstico da deficiência intelectual está relacionado à “[...] 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).”.

Conforme experienciado no dia a dia escolar, os estudantes com D/DI são apenas inseridos fisicamente nas salas de aula, ou seja, constam como um número para os índices de inclusão de alunos com D/DI, ficando, dessa forma, incluídos por lei, em uma turma e escola regulares, muitas vezes, sem um plano de ensino individualizado - o PEI - realmente focado e pensado com base nas reais necessidades educativas do aluno, o que acaba por refletir em uma concepção pedagógica marcada pela lógica da homogeneidade (CAIADO; ZEPPONE, 2013).

No entanto, boa parte deles não compartilha mais nada além do espaço físico com seus colegas de turma, já que, dificilmente, são convidados a participar da aula, discutindo os temas abordados com a turma. Quando muito, são acompanhados por um apoiador (normalmente um estagiário), que oferece algumas atividades para, por vezes, ocupar o tempo do estudante com D/DI ou evitar que atrapalhe o andamento da aula e a concentração da turma, práticas como essa acontecem porque percebem o aluno com deficiência como um ser incapaz e incompleto, que nunca conseguirá estar à altura dos demais alunos. MANTOAN (2003, p. 13) explica que isso pode ocorrer porque

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças.

Bassedas et al (1996, p. 29) afirmam que “[...] o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos.”. Desse modo, esse tipo de realidade exclusiva vai na contramão dos princípios da Educação Inclusiva, pois “[...] a educação inclusiva procura modos e meios de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente [...]” (CARVALHO, 2004, p. 65), procurando sempre o desenvolvimento do potencial dos educandos e não se concentrando no que são preconceitualmente consideradas como suas falhas ou limitações.

É evidente que, conforme disposto no Art. 59, da Lei 9394/96 os sistemas de ensino assegurarão o ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os sistemas ou instituições de ensino, em geral, estão cumprindo com o texto da Lei 9394/96, mas o que entra

em voga aqui não é o cumprimento da lei em si, mas como vem sendo cumprido esse dever legal. Há a inserção, mas de que maneira é realizada a inclusão desses alunos? Ainda, cabe ressaltar que deve haver professores especializados para atender às demandas desses educandos.

Sobre isso, pode-se citar no segundo, o inciso III: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (Brasil, 1996, p. 44). Todavia, a realidade das escolas regulares não é bem essa. Professores realmente capacitados e especializados para atender alunos com D/DI são poucos.

Na situação em que se encontra a Educação Especial no Brasil, somente a criação de leis não garante a efetivação da escola inclusiva no país. Sobre isso, os estudos de Rocha e Miranda (2009, p. 32) afirmam que os “[...] aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para a educação de pessoas com deficiência, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos.”.

Nessa problemática, alguns fatores sobrepõem-se a outros, como, por exemplo, a falta de estrutura arquitetônica e pedagógica, pouco ou nenhum investimento dos entes públicos, tanto na melhoria do espaço escolar quanto nos salários, e cursos de capacitação para os professores. Sabe-se que há escolas que contam com suporte pedagógico e psicopedagógico, mas não foi o caso evidenciado na região do Vale dos Sinos, no decorrer da pesquisa para este artigo.

Ainda, consoante disposto na Lei 13146/2015, sobre a necessidade de itens ou equipamentos para acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino regular, a realidade, em alguns contextos escolares, também não condiz, há a falta de recursos/equipamentos tecnológicos citados no inciso III, da supracitada lei

[...] tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015).

Nota-se que, em teoria, ou melhor, em lei, há a inclusão como garantia, mas, na prática, nas escolas, a prática é ativa, ou seja, vem sendo realizada, pela

comunidade escolar. O que entra em discussão é a maneira como ela é realizada, se há a preparação da equipe para receber e acolher esse aluno com D/DI foco desta pesquisa. Mas claro, há de se refletir sobre a percepção do(a) professor(a), ator que está na escola e de quem se espera que receba treinamento, faça cursos de capacitação que ampliem seus conhecimentos ou que possam servir de aporte para entender, acolher, integrar esses alunos com os demais.

Na seção a seguir, aborda-se sobre a etimologia da palavra aprendizagem e como o conceito de aprendizagem é recebido e compreendido por teóricos da educação e da neurociência.

3.3.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A palavra aprender tem sua origem no latim *ad*, “junto” mais *prehendere*, com o sentido de “levar para junto de si”. Ainda, seguindo a mesma definição constante no site pesquisado, “[...] este verbo se origina em *prae-*, ‘à frente’, mais *hendere*, relacionado a *hedera*, ‘hera’, já que essa planta trepadeira se agarra, se prende às paredes para poder crescer”⁶. Pensando na relação aluno e professor, pode-se pensar que o aluno se prende aos ensinamentos do professor e, esses ensinamentos são guardados na memória, por conseguinte, o aluno os leva para a vida, para seu dia a dia, para seu amadurecimento enquanto pessoa. Para Pozo (2002), a aprendizagem nada mais é do que aquilo que se aprende e, também, o que foi modificado, como consequência desse aprendizado, levando em conta as características pré-existentes em cada aluno ao aprender.

Para a Neurociência, consoante França e Diniz (2014), depreende-se por aprendizagem a aquisição de novas informações que ficarão retidas na memória. Essa aquisição de novas informações dá-se através das redes sinápticas e da neuroplasticidade cerebral. Para simplificar França e Diniz (2014, p, 2) dizem que “[...] a aprendizagem é resultado de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso e, para que seja mais duradoura e eficiente, novas ligações sinápticas serão construídas.”. Ou seja, uma informação vai se conectando a outra, vão sendo adicionados novos detalhes, ampliando significados, através desse processo de

⁶ Disponível em < <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/origem-da-palavra-aprender/>> acesso em 18 jul 2023.

expansão do constructo mental e da neuroplasticidade cerebral. Isso só possível graças à chegada de outras informações e à decodificação delas.

Nesse cenário, o aprender, na educação básica brasileira, para Fernandes (1998), nada mais é do que

[...] a elaboração objetivante permite apropriar-se do objeto ordenando-o e classificando-o, quer dizer, por exemplo, reconhecer uma cadeira pondo-a na classe 'cadeira', quer dizer tratando de usar o que a iguala a todas as cadeiras do mundo. Por outro lado, a elaboração subjetivante tratará de reconhecer, de apropriar-se dessa cadeira, a partir daquela única e intransmissível experiência que haja tido o sujeito com as cadeiras. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 117).

Aliando à etimologia da palavra aprendizagem com os conceitos discutidos até então, com Pozo (2002), França e Diniz (2014) e Fernandes (1998), depreende-se que a aprendizagem é parte de um processo de construção, reconstrução e acréscimo de sentido que só é possível, ou ocorre, graças ao contexto em que está inserido o aluno ou o indivíduo, ou seja, a interação com o professor, a turma, a escola, a família e demais indivíduos são parte de importante estímulo neural, que determina as concepções e a forma de ver e agir no mundo de cada sujeito.

Transpondo os conceitos de aprendizagem discutidos para a maneira como ela é proposta em sala de aula, cabe ressaltar que a forma de ensinar é variada, depende da bagagem socioeducacional do professor de cada turma e de cada ano escolar. Cada profissional carrega consigo ensinamentos e práticas pedagógicas que aprendeu e acredita serem as melhores ou mais eficazes para o aprendizado de seus alunos.

Nesse sentido, há de se pensar na aprendizagem significativa como uma prática de ensino, desenvolvida e defendida pelo psicólogo estadunidense, David Ausubel, no final dos anos 1960. A aprendizagem significativa ocorre quando há a recepção e assimilação de um novo conteúdo ou assunto relevante no cérebro. Essa nova informação acrescenta, melhora outra informação ou conceito já existente no cérebro do aprendiz, produzindo, ou melhor, ampliando os conhecimentos, dando sentido, tornando-se significativo para o estudante ou indivíduo.

No Brasil, a teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel é discutida por Moreira e Masini (1982). Eles afirmam que “[...] Ausubel (1968) é um

representante do cognitivismo e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, segundo um ponto de vista cognitivista, embora reconheça a importância da experiência afetiva.” (p. 3). Cabe explicar aqui que, quando se fala sobre o ponto de vista cognitivista, entende-se que, nas palavras de Moreira e Masini (1982, p. 3), está-se “[...] encarando a aprendizagem como um processo de armazenamento de informação[...]”. Esse processo cognitivo de assimilação e armazenamento de informação é o que ampara esta pesquisa.

Sabe-se que a educação, mais especificamente, de alunos com D/DI, não leva em conta informações relevantes já existentes, muito menos a construção, assimilação e apropriação de uma nova informação em contato com o que já foi produzido de conhecimento, na evolução do aluno com D/DI, dentro e fora do ambiente escolar.

Por vezes, ao aluno com D/DI é disponibilizado um auxílio, em sala, de um estagiário de cursos de licenciatura, sem capacitação, ou seja, sem preparação alguma para entender do que esse aluno precisa. Além disso, há a descontinuidade do conteúdo ofertado a toda a classe pelo professor, que, por estar despreparado e/ou, muitas vezes, sobrecarregado, acaba recorrendo a conteúdos que não condizem com o que está sendo estudado pelos demais alunos em sala de aula. Assim, ao aluno com D/DI, é dispensado um tratamento inferior, excludente, como se, sua deficiência ou dificuldade o impedisse de aprender como os demais. Gerando, como consequência do despreparo profissional e escolar, o abandono/ a evasão escolar desse aluno incluído por lei, mas excluído do sistema, devido à incompreensão pedagógico-escolar de suas necessidades e habilidades enquanto aluno e indivíduo. Então, é preciso compreender que “[...] aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.” (MANTOAN, 2003, p. 12).

Conforme dados de pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a Unesco, intitulada “Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes do ensino fundamental de escolas públicas no Brasil”. Embora as matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas do Brasil tenham aumentado, de 2013 até o ano da pesquisa, a saber, 2017, o percentual de alunos com deficiência que concluíram o ensino fundamental, não se mantém. Cerca de 43% dos alunos que se matricularam no ensino regular, em 2013, não concluíram o

último ano do ensino fundamental. Já em 2017, houve uma diminuição da desistência ou abandono, antes de concluir o ensino fundamental, ainda assim, a evasão é muito preocupante, pois chegou a 34,9% entre os alunos com deficiência⁷.

Uma das causas da evasão pode ser o fato de os professores não acreditarem na possibilidade seu aluno aprender e, sendo assim, investe pouco nele. Paralelamente, a família, quando vê pouco progresso pode também desinteressar por levar seu filho à escola. Talvez seria interessante que a escola investisse mais nos estudantes com D/DI de modo que eles realmente pudessem aprender alguma na escola, mesmo que não seja o mesmo que as crianças com desenvolvimento normal aprendem.

Para tanto, cabe levar em consideração, desde os primeiros anos do ensino básico aos anos finais do ensino médio, que os alunos que pensam, interagem e aprendem de maneiras distintas, proporcionando a eles um campo aberto para reflexões, questionamentos e aceitação de suas habilidades, bem como de suas diferenças, pois todos são únicos em suas particularidades, não apenas o aluno com D/DI. Promover um ensino colaborativo e inclusivo para que todos possam se beneficiar e ter oportunidades iguais, dentro e fora do ambiente escolar, deve ser uma premissa básica da escola. Essa mudança de foco da escola requer também mudanças na prática pedagógica dos professores, especialmente no que tange a proporcionar um ensino para todos.

3.4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de campo. Para tanto, são considerados dados coletados com 6 professoras e um professor. Após os professores terem assinado o TCLE e respondido o questionário para a elaboração do perfil da amostra, foram enviados a eles dois áudios com dois dilemas da educação elaborados especialmente com a finalidade de realizar esta pesquisa, que tem como objetivo investigar as percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos, que atendem estudantes dom D/DI em classes comuns, sobre esse tipo de inclusão.

⁷ Matéria completa disponível no site:

https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/09/06/internas_educacao.1391706/pessoa-com-d-eficiencia-alto-indice-de-evasao-escolar-preocupa.shtml

Acesso: 10/07/2023.

Para coletar os dados, primeiramente foram feitos contatos com escolas que demonstraram interesse em participar, mas nenhum professor dessas escolas retornou o questionário enviado. Após meses tentando que alguma escola aceitasse responder e respondesse de fato, foram contatados, através de colegas e da orientadora da mestranda, professores conhecidos) ou atuantes nas escolas em que os colegas atuam. Dessa forma, foi possível receber retorno de 7 professores, os quais mostraram interesse em participar da pesquisa.

Para coletar os dados, foram enviados áudios por meio do aplicativo WhatsApp para os professores que aceitaram participar. Esses professores responderam as questões da mesma forma. Em função disso, foi necessário transcrever todos os áudios para a análise. Para isso, todos os áudios foram ouvidos duas vezes. A transcrição pode ser visualizado no Quadro 4, abaixo.

Ao analisar as respostas desses professores, percebe-se que o trabalho de inclusão é reconhecido por esse grupo, pois, sem tardar, se prontificaram e responderam a pesquisa, expondo vontade em contribuir com a inclusão escolar, por meio da pesquisa e demonstrando, em suas respostas, empatia e preocupação em atuar de forma inclusiva em sua prática pedagógica. Há entraves evidenciados nas respostas, como, por exemplo, o enfoque nas limitações. O que realmente importa é o movimento humano em querer, em estar aberto à inclusão, bem como a oferta de formações continuadas, no horário de trabalho dos profissionais da educação, pois o tempo é uma barreira para avançarmos no conhecimento e na troca entre os pares.

Ressalta-se que a inclusão ainda precisa de um olhar mais voltado às necessidades dos estudantes e também dos professores de área, pois, somente, ofertar a inclusão e não preparar o profissional para saber compreender o aluno com D/DI não é suficiente. É preciso proporcionar um ambiente deveras inclusivo, em que o estudante se sinta parte do todo. Faz-se necessária uma atuação no sentido de sensibilização e aperfeiçoamento constante dos profissionais em educação, devido à novas demandas e, em decorrência das deficiências/insuficiências na formação inicial do professorado, com lacunas evidentes, que, por vezes, acarretam uma sucessão de erros, no que concerne ao fazer inclusivo, que se transforma em uma maneira de excluir a inclusão, perpetuando erros que poderiam ser abordados e discutidos constantemente, com o

apoio da equipe diretiva, coordenação pedagógica, equipe de atendimento especializado, se e quando houver.

Outro fator preocupante é que há docentes formados há anos, em um tempo em que, nas graduações, não havia estudos acerca da inclusão escolar ou, quando havia, eram insuficientes para a crescente demanda nas escolas regulares. Destaca-se ainda que a inclusão escolar é respaldada por leis e decretos, mas não há modos operantes de efetiva obrigação na prática. É importante frisar que as falhas e dificuldades no fazer inclusivo transformam-se em um efeito dominó, pois, se uma das peças não estiver alinhada com as demais, a inclusão não ocorre ou ocorre de maneira insatisfatória, precária. As peças a que se faz referência são família, professor da sala regular, professor do AEE, equipe diretiva e pedagógica, auxiliares de turma, profissionais de atendimento clínico, os quais devem atuar de maneira interdisciplinar.

Enfim, todos devem trabalhar em prol da efetiva inclusão escolar, para que as famílias não fiquem apenas com a garantia da matrícula na escola regular e, na prática, o quadro de mera integração, ou nem isso. Isso porque, muitas vezes, o estudante nem integrado à turma está, é visto como apenas um número nas estatísticas de inclusão escolar.

No Quadro 5, a seguir, são apresentadas as transcrições das respostas obtidas com os participantes sobre os dilemas propostos.

Quadro 5 – Respostas dos participantes para os dilemas

Participante	Dilema A	Dilema B
P 1	<p>Eu como professora titular de turma já trabalhei com aluno com síndrome de Down, mas não passei por essa experiência. Eu procurava organizar e planejar as aulas de uma maneira mais lúdica e simples com conteúdo, nem sempre conseguia atingir os objetivos propostos e a avaliação era feita pela construção de conhecimento, levando em consideração as suas limitações.</p> <p>Para tentar atingir meu objetivo com a aluna e não sendo especialista, primeiramente entraria em contato com os pais e professora de recursos AEE, pois como ela faz um atendimento mais específico, acredito que conheça melhor a aluna em suas limitações e como poderia ajudar. Após procuraria ler e</p>	<p>Eu como professora titular de turma já trabalhei com aluno com síndrome de Down, mas não passei por essa experiência. Eu procurava organizar e planejar as aulas de uma maneira mais lúdica e simples com conteúdo, nem sempre conseguia atingir os objetivos propostos e a avaliação era feita pela construção de conhecimento, levando em consideração as suas limitações.</p> <p>Para tentar atingir meu objetivo com a aluna e não sendo especialista, primeiramente entraria em contato com os pais e professora de recursos AEE, pois como ela faz um atendimento mais específico, acredito que conheça melhor a aluna em suas limitações e como poderia ajudar. Após procuraria ler e assistir vídeos sobre o como posso melhorar minha conduta, pois existem muitos</p>

	<p>assistir vídeos sobre o como posso melhorar minha conduta, pois existem muitos psicólogos, neurologistas, psiquiatras que fazem lives e cursos (busco muito sobre TDAH, pois tenho vários alunos com esse transtorno). Em relação à aprendizagem e a sua relação com os colegas, tentarei planejar aulas em que ela fique mais focada, e concentrada, embora muitas vezes não conseguimos atingir o objetivo, para que ela possa tentar fazer a atividade de maneira mais tranquila, talvez trazer algo lúdico, buscando a ajuda da auxiliar. Nem sempre conseguimos atingir o que queremos, pois a falta de cursos e recursos para trabalhar com alunos de inclusão é bastante presente hoje em dia na sala de aula. Mas sempre tento da melhor maneira atingir e ter um olhar diferenciado com os alunos que precisam.</p>	<p>psicólogos, neurologistas, psiquiatras que fazem lives e cursos (busco muito sobre TDAH, pois tenho vários alunos com esse transtorno). Em relação a aprendizagem e a sua relação com os colegas, tentarei planejar aulas em que ela fique mais focada, e concentrada, embora muitas vezes não conseguimos atingir o objetivo, para que ela possa tentar fazer a atividade de maneira mais tranquila, talvez trazer algo lúdico, buscando a ajuda da auxiliar. Nem sempre conseguimos atingir o que queremos, pois a falta de cursos e recursos para trabalhar com alunos de inclusão é bastante presente hoje em dia na sala de aula. Mas sempre tento da melhor maneira atingir e ter um olhar diferenciado com os alunos que precisam.</p>
P 2	<p>Bom, vamos a primeira questão. Eu nunca trabalhei com alunos com síndrome de Down em sala de aula. No município em que eu trabalho tenho uma escola de atendimento especial. Meus alunos com Down vão até lá, estudam lá. Ah, mas na rede estadual eu já trabalhei com alunos autistas. Ah e com dislexia. Alunos com hiperatividade, com psicopatia já trabalhei. E normalmente alguns alunos especiais são mais agitados, né? Por exemplo, vou dar um exemplo de um aluno autista que nós tivemos no ano passado: o aluno era bem, bem agitado. Mas ele gostava bastante da minha disciplina de língua inglesa. Então na minha aula ele sempre interagia, ele sempre participava ele não copiava nada, ele não escrevia nada. Era tudo oralmente. Então eu avaliava aquilo que ele conversava comigo em aula, aquilo que ele conseguia apresentar quando ele fazia algo escrito. Né? Quando ele fazia né? Quando ele fazia algo para entregar era isso que eu avaliava. Ah ele conseguia compreender, conseguia aprender e muitas vezes até melhor do que alguns colegas da turma. Bom, indo pra pergunta ali o que eu faria no teu lugar algo o que eu tento fazer nas quando eu tenho alunos de inclusão eu tento primeiramente conversar com a turma sem a presença desse aluno, explicar pra eles, né? Que é um aluno especial, que ele vai precisar de mais</p>	<p>Bom, vamos a questão B então. Já tive alunos como esse do exemplo, tá? Que são um aluno com comportamento infantil, com fala infantilizada, muitas vezes esse aluno também era agressivo, não aceitava ser contrariado, não aceitava a opinião dos outros mas eu em aula não tive problema com esse aluno porque eu acho que por saber lidar, por saber levar, por ah, por saber mediar as situações. O planejamento na rede estadual é feito pelos professores. A professora do AEE serve só pra dar um apoio, ah, só não né, ela serve para dar um apoio sempre que necessário a gente corre a ela pra montar um planejamento que se encaixe nas habilidades de cada aluno, então é isso que a gente faz, né? A gente monta um planejamento diferente quando necessário e encaminha pra ela, pra pra ela dar sua opinião e pra gente tentar montar algo que seja válido juntas. Só acho válido ressaltar que muitos conflitos às vezes não acontecem na minha aula, eu não vejo né, não tem porque eu tenho só um período por semana com cada turma então fico menos de uma hora em cada turma. Então não dá tempo, né? Eu chego, converso com eles, faço a chamada, explico atividade, faço algumas combinações, né? E a gente faz atividade quando vê meu período já tá no fim, então passa muito rápido e atritos que eu percebo que às vezes outras colegas têm por terem mais tempo com as turmas eu não tenho porque o meu período, minha aula passa muito rápido né? E quando Quando a gente se dá conta o período já acabou e eu já tenho que sair e já ir pra outra turma e começar tudo</p>

	<p>atenção e pedir a colaboração. E então dar mais atenção pra esse aluno, mostrar pra ele que eu tô interessada na aprendizagem, que ele aprenda, que ele participe da minha aula e se isso não funcionar eu iria pedir ajuda pro apoio pedagógico. Né, pra sala de AEE, pra orientadora, pra supervisora eu iria pedir ajuda pra algum outro algum suporte pra algum outro setor da escola.</p>	<p>de novo. Então às vezes não dá tempo por esse motivo, né? Mas os atritos acontecem, os conflitos acontecem, né? Independente da turma, né? Se tem aluno, com alguma necessidade especial, a gente sabe que pode ter mais conflitos do que uma turma que não tem.</p>
<p>P 3</p>	<p>Tudo bem? Então vou te mandar áudio que eu acho que vai facilitar aqui a escrita. Ah tá. Eu já passei por situações assim, não com síndrome de Down na sala mas é uma situação mais ou menos parecida assim com alunos que tinham laudo e alunos sem laudo também, né? Que... não, eu não tô aqui centrando e fechando eles na questão do laudo ou não, né? Mas eu já passei por alunos só pra dizer assim de de todas as esferas com uma situação parecida com essa, tá? Ahn em alguns aspectos parecidos e outras não. Então ahm o que eu faria, tá? Se fosse comigo esse exemplo que tá ali da da aluna com síndrome de Down. Primeiro lugar ahm eu penso que ela tem direito então no município, ah é onde eu trabalho a adaptação curricular, né? Eu acho que o caso dela seria de adaptação curricular então eu penso que eu partiria a partir dos assuntos que que ela tem interesse ela conta o número até treze está recém iniciando o contato com as letras então eu iria a partir desse desse caminho aí questão do nome dela também pra ver se ela já reconhece as letras do nome né? Pra de repente chamar mais atenção dela com alguma coisa que é mais do cotidiano como por exemplo as letras do nome né? Ahm não nesses casos eu penso que não dá pra querer num ensino instituído como formal pra ela aprender porque ela tá recém na questão das letras. Então, né? Acho que a gente tem que focar no que ela tá necessitando nesse momento. Sempre ãh adaptando o o que vai ser trabalhado naquele momento. Se eu vou trabalhar, por exemplo, um terço de algum assunto, eu vou tentar adaptar aquele assunto pruma atividade que ela vai fazer e que eu consiga levar, por exemplo, como texto faz parte do letramento, tá inserido ali. Então, eu penso eu penso que trabalhar um texto com com essas</p>	<p>Respondendo a questão B sobre o menino, o ERR, então ahm vamos lá, primeira pergunta, se eu já passei por algo assim, ah não tá? Se sim e o que eu poderia me ãh o que eu poderia te ajudar com a minha opinião ah então Primeiro lugar eu penso que ali está dizendo ali nesse parecerzinho aqui na questão B que é responsabilidade da professora da sala de recursos né? Me pareceu escrito lendo assim eu interpretei dessa forma. E eu discordo eu acho que não porque o primeiro lugar o aluno é de todos mas a responsabilidade do ensino e aprendizagem de igual maneira e de grande maneira ahm acaba ficando professor titular da turma, né? Então ahm como eu te falei eu não tenho certeza agora sobre essa legislação do município se ela é uma legislação federal né? se alunos que tem que são atendidos pela sala de recurso, eles têm direito a flexibilização ou adaptação. E eu sei que isso acontece em XXXX, mas eu não sei se é em todas as as redes de ensino se fosse na rede de ensino na qual eu trabalho eu acredito que sim e mesmo se não fosse numa rede que não tivesse isso eu acredito que sim ele também deveria ter direito a um planejamento mais adaptado porque pra poder atingir esse aluno também né que eu tenho vinte e cinco alunos na turma e mais esse menino, eu não tenho vinte e cinco e mais esse, eu tenho vinte e seis alunos, né? Então, ele tem que ser considerado dentro da turma, tem que considerar o que ele faz, o que ele consegue fazer e a partir dali traçar estratégias fazer com que ele avance na construção do conhecimento, né? Se ele já tá lendo palavras simples, então já é um grande avanço, né? Então, a gente já poderia seguir fomentando as palavras simples, mas sempre introduzindo de repente uma palavra diferente ou começando sílabas não é? Sílabas ah eu vou inserir uma palavra com CH eu vou ensinar pra ele que essas duas letras juntas são o som do X de alguma forma muito lúdica que me parece se ele é muito vinculado às artes então ele deve aprender de uma forma muito lúdica então é seguir por esse caminho aí do lúdico</p>

	<p>letras, letras do nome, ah se é um algum assunto que envolve mais a matemática, então eu pra ela vou trabalhar mais a questão dos números da quantidade até cinco de repente ou até três com bastante jogos lúdico, né e entender, né? Que esse é o momento dela e e se fosse possível não deixar, de não tirar ela da sala assim. Porque se é uma inclusão tirar ela da sala não auxiliaria, né me auxiliaria tanto nesse processo de inclusão. A gente sabe também que os processos de inclusão são de inclusão e exclusão ao mesmo tempo, né? Mas ãh eu faria mais ou menos por esse caminho acho que eu te marquei a a pergunta B mas eu estava respondendo ah tá. ãh ainda então na na questão lá está dizendo ali se eu tinha algum alguma situação assim em sala e o que ele fazia e o que ele aprendia né. Era uma eu tive uma menina mas foi por muito pouco tempo. Foi ano passado era cadeirante e ela tava em investigação assim sobre de várias maneiras. Então, além de ser cadeirante, ela babava muito, ela não, não falava. E eu tive ela, sim, por dois meses e não foi como regente de classe. Nessa época eu era professor de projeto. Eu atendi a turma uma vez na semana. Então assim, eu não vou poder te ajudar muito nesse caso.</p>	<p>do ãh provavelmente do sensorial também né? Pela questão das artes e e incentivando sempre né? Claro que nem sempre ele vai ter trabalhos e atividades no campo da das artes, mas eu seguiria incentivando por esse caminho, né? A questão da fala dele também, eu acho que tá na hora de conversar com a família e com todos os profissionais que atendem ele, né? Não não incentivar essas palavras infantilizadas e sempre trazendo ó, isso aqui é tal coisa, não, não é brumbrum, é carro carro, né? Eu acho que se todos falarem a mesma linguagem ele também vai falar. Eh a aula de educação física ele também tinha interesse e na matemática com base se ele tem dificuldade na área de matemática e com bastante no e no no concreto, né? Porque se ele tem dificuldade de colocar no papel é porque ele ainda não assimilou, não fez essa concretude do pensamento. Acho que seria mais ou menos isso</p>
P 4	<p>Não tive nenhum caso assim ainda. Eu acho que deve avaliar através do que ela sabe. E ir introduzindo aos poucos as habilidades. Fazer com que ela crie uma rotina de atividades. Nesse momento que ela sai sala procurar trabalhar alguma coisa corporal. Pode tentar atividades através do interesse dela qual o desenho que ela gosta, ou qual seu personagens preferido.</p>	<p>Tenho um aluno que vai fazer 7 anos essa semana e fala muito errado e quase não consigo entender o que fala. Ele ainda não está alfabetizado. Conhece as letras, mas não junta as sílabas. Na reunião de pais apresentei o sussurrofone. E pedi que todos adquirirem. Pois acredito que através desse instrumento a pronúncia das palavras passa a ficar mais clara, e pela clareza consigam ler algumas sílabas.</p>
P 5	<p>Sim. Já tive e tenho casos parecidos. Atualmente tenho uma estudante autista. Ela tem professora apoiador. Tem turno reduzido. Procuro sempre. Manter contato visual e diálogo com a estudante. Mesmo que, na maioria das vezes não terei a receptividade desejada. Crio uma rotina e a incluo nas propostas da turma. Não é fácil, mas tento mostrar a ela as possibilidades da aprendizagem, postura e regras da turma. É um trabalho repetitivo, mas</p>	<p>Sim. Já tive estudantes assim. É atribuição do professor titular organizar atividade adaptado ou flexibilizando, de acordo com as dificuldades dos estudantes. Conversaria seriamente com a família sobre a postura da fala e, em sala de aula, corrigiria-o, lembrando da forma correta de nos referirmos as coisas. Iria procurar explorar suas habilidades. Oferecia atividades extras de reforço. Tudo dentro do seu nível de aprendizagem, respeitando as dificuldades do mesmo. Acredito que explorar o material concreto, a</p>

	<p>acredito que em algum momento as respostas aos estímulos acontecem. Quanto ao retorno das tarefas, estas se dão através de suas pinturas, pois não está alfabetizada. Avalio de acordo com suas respostas, entro de suas possibilidades e licitações, através de sua postura, atitudes, gestos, olhar e quando aceita registrar o que lhe é proposto. Lembrando que seus registros se dão através de pinturas.</p>	<p>troca entre seus pares e a oralidades poderia contribuir para sanar algumas dificuldades.</p>
P 6	<p>Nunca tive uma aluna assim na sala regular, como regente de turma. Possuímos na escola alguns estudantes que se assemelham a essas características. Na medida do possível tentaria algumas estratégias, mas que também teriam que ser feitas e avaliar se obtém resultado. Na questão da comunicação que pouco se compreende o que diz tentaria os quadros ilustrativos para tentar compreender o que está tentando dizer (esses quadros de imagens usados para autistas não verbais). Na aprendizagem tentaria o mundo letrado de forma lúdica, fazendo uso de letras manipuláveis, uso de caixa sensorial para escrita das letras com as mãos, uso de giz de quadro no chão do pátio, essas atividades mais lúdicas, para a construção numérica uso de amarelinha, jogos de tabuleiro com uso de dado, jogo da escada e escorrega (tabuleiro) E conversaria com a professora da Sala do AEE para verificar a possibilidade dessas atividades dirigidas serem feitas fora do espaço da sala, para não tirar o foco, para se concentrar e para que os demais colegas pudessem realizar suas tarefas também, quem sabe 50% do tempo em sala e 50% nessas atividades dirigidas na Sala do AEE, mesmo que com o apoio. Se o estudante aprendeu ou não teria que ser feito uma avaliação contínua, através de observações, conversas para verificar se aprendeu ou não.</p>	<p>Quem planeja as aulas para os estudantes é o professor regente da sala, a monitora ou apoio está somente para auxiliar o estudante nas suas tarefas designadas pela professora. As atividades para esse estudante devem ser mais simples, com frases que consiga compreender, que consiga resolver e algumas que o desafiem a evoluir e melhorar, pois quando a atividade é muito fácil o a estudante não evoluiu, mas todas difíceis frustra e desmotiva também, precisa encontrar um equilíbrio.</p>
P 7	<p>Sim, já passei. Realmente é muito desafiador e desgastante. Depois de muitas tentativas, deixei ela mais 'livre' e observei o que lhe interessava. Junto com a apoiadora elaboramos pequenas ações para que ela desse conta e fomos gradativamente aumentando até onde percebemos. A parceria da turma foi indispensável, pois combinamos que</p>	<p>Oi, sim também já passei por isso. É preciso um trabalho junto a família, pois a mesma instala no estudante algo que ele não tem. Quanto ao planejamento, planejava com a professora do AEE, pois o aluno é seu. Eu fazia um planejamento específico para ele com o mesmo tema da turma, porém na sua realidade e com apoio da especialista, pois não o sou.</p>

	<p>não mais daríamos atenção para ela, incluir sim, mas não fazer o que ela queria. Pois ela também fazia parte da turma, não era mais uma. No início não fazia nada, no final do ano já conseguia se concentrar um pouco e realizar algumas atividades de cópia, falas e interagia um pouco com os colegas.</p>	
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Após a realização de várias leituras, fez-se um quadro síntese das respostas a partir das perguntas que acompanharam os dilemas, quais sejam: dilema 1 (Tu já passaste por algo assim? Se sim, o que fizeste? Se não, o que achas que farias no meu lugar? Como tu organizaste as aulas? Teu(tua) aluno (a) fazia alguma coisa em aula? Ele (ela) aprendia alguma coisa? Como tu avaliavas? Se puderes me ajudar, agradeço!); dilema 2 (Tu já passaste por algo assim? Se sim, como tu fazias? Se não, o que achas que farias no meu lugar? Podes me ajudar com tua opinião?). Essa síntese está apresentada no Quadro 6, que segue.

Quadro 6 - Síntese das respostas dos professores para os dilemas propostos

Participante	Dilema 1	Dilema 2
P 1	<ul style="list-style-type: none"> - aulas lúdicas; - foco nas limitações do estudante; - pediria auxílio à família e ao AEE; - buscaria formação em vídeos; - planejar aulas para o estudante ficar mais focado; - buscaria ajuda da auxiliar; - faltam cursos e recursos para o trabalho; - olhar diferenciado para o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - aulas mais lúdicas; - conteúdo simples; avaliação levando em conta as limitações; - contato com pais e professora do AEE; - assistir vídeos no Youtube; - planejar aulas para o aluno com D/DI poder ficar focado; - atividades mais tranquilas, lúdicas; - buscar a auxiliar; - faltam cursos e recursos; - olhar diferenciado para o aluno de inclusão.
P 2	<ul style="list-style-type: none"> - como o aluno não escreve, avaliação oral; - conversar com a turma sobre o estudante com D/DI e pedir compreensão; - mostrar-se interessada pelo estudante com D/DI; - pedir apoio pedagógico pro AEE e para a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - pedir ajuda para a professora do AEE para planejar aula; - encaminhar para AEE, quando necessário; - turmas com alunos com D/DI podem ter conflitos.

P 3	<ul style="list-style-type: none"> - não foca no laudo; - estudante com D/DI tem direito; - adaptação curricular; -partir de assuntos de interesse do estudante; -partir do nome; -focar no que o estudante necessita; -adaptar um terço do conteúdo; -não tirar da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade do aluno de inclusão é do professor titular; - aluno tem direito à flexibilização curricular ou adaptação; - aluno de inclusão é aluno da turma; -ver o que ele consegue fazer e traçar estratégias a partir daí, para ele poder avançar; - fomentar palavras simples e introduzir palavras diferentes; - usar formas lúdicas, aproximar com Artes; - falar com a família; - não incentivar uso de manhês;
P 4	<ul style="list-style-type: none"> -avaliar o que o estudante sabe; -desenvolver habilidades aos poucos; - criar rotina; -atividade que interesse; -personagem preferido 	<ul style="list-style-type: none"> -sugeriu uso do sussurrofone.
P 5	<ul style="list-style-type: none"> - manter contato visual com o aluno; - criar rotina; - incluir nas atividades da turma; - postura e regras; - trabalho repetitivo; - busca respostas aos estímulos; - oferecer pinturas; - avalia postura, atitudes, gestos e registro (quando são feitos); -registros por meio de pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> -adaptar atividades ou flexibilizar, conforme as dificuldades do aluno; -conversar com a família; -corrigir o aluno em aula; -explorar as habilidades do aluno; -atividades de reforço; -respeitar nível de aprendizagem; -explorar material concreto; -troca entre pares; -oralidade pode contribuir para sanar dificuldades.
P 6	<ul style="list-style-type: none"> -pensar estratégias e avaliar se produzem efeitos; -usaria comunicação alternativa; -usar lúdico (letras manipuláveis); -caixa sensorial, giz, jogos de tabuleiro; -pedir auxílio para o professor do AEE; -avaliação contínua por observação para ver o que aprendeu. 	<ul style="list-style-type: none"> -professor regente planeja as aulas; -monitor apoio o estudantes nas tarefas das pela professora; -atividades e frase simples, que o aluno consiga resolver e o desafiem; -quando muito fácil, não há desafio; -quando muito difícil, não evolui.
P 7	<ul style="list-style-type: none"> deixar o aluno mais livre; - observar o que interessa ao aluno; - elaborar pequenas ações; - parceria da turma (combinações com a turma); - não fazer o que o aluno quer; - aluno com D/DI faz parte da turma; -aluno aprendeu a copiar e a interagir com a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> -trabalho com a família; -planejar com a professora do AEE; -aluno é do professor titular; -planejamento específico, mas sobre o tema que a turma está trabalhando; -adaptado à realidade do aluno, com apoio da especialista.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Na sequência, com base nessa primeira síntese feita, buscou-se agrupar as contribuições dos participantes, com vistas a responder as perguntas que acompanharam os dilemas, as quais se acredita que podem, indiretamente, responder quais as percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes com D/DI e também quais as práticas pedagógicas que derivam dessas percepções. Nesse sentido, apresentam-se, primeiro, as contribuições para o dilema 1 e, depois, para o dilema 2.

a) Dilema 1

Nesse sentido, quando perguntados se já vivenciaram uma realidade semelhante à apresentada no dilema 1, os 7 professores participantes confirmaram que já tiveram estudantes com D/DI em sua sala de aula regular em algum momento. No que tange ao que faria na situação apresentada, o professor 1 disse que focaria as limitações do estudante e proporia aulas lúdicas. Mas ele pediria auxílio à família, ao professor do AEE e ao auxiliar da turma. Para complementar, buscaria formação em vídeos de profissionais sobre o tema no Youtube, frisando que faltam cursos e recursos para atender os alunos.

De modo semelhante, os informantes 2 e 6 também pediriam ajuda à família e ao profissional do AEE. O professor 2 referiu que mostraria interesse pelos estudante e conversaria com a turma, solicitando compreensão com o aluno com D/DI. O professor 6 disse que buscaria estratégias especiais e usaria comunicação alternativa para interagir com o estudante. E, assim como o professor 1, focaria em atividades lúdicas e em jogos.

O professor 3 foi o único a dizer que não focaria no laudo, que todos os estudantes têm direito ao ensino e que não tiraria o estudante da sala, mas não disse o que faria se ele “estivesse atrapalhando” o andamento da aula. Esse professor disse ainda que partiria dos interesses e das necessidades de seu aluno para planejar as aulas. Ele deixou claro que adapta as aulas para os estudantes com D/Di e frisou que adapta um terço do que feito com o restante da turma,

Partir do interesse do aluno é também a estratégia usada pelos informantes 4 e 7. O informante 4 falou que busca desenvolver habilidades aos poucos, que busca criar uma rotina com o estudante e sugere usar como mote um personagem de que o estudante goste. O informante 7, por sua vez, além de partir do interesse do estudante, disse que deixa o estudante com D/Di mais livre, mas não faz o que ele

quer, propõem pequenas ações. Ele frisou que, de modo semelhante ao informante 2, que faria uma parceria com a turma, porque o estudante com D/DI faz parte da turma.

A necessidade de criar uma rotina foi levantada também pelo informante 5. Ele destacou a importância de estabelecer regras. Esse professor também frisou a necessidade de manter contato visual com o estudante com D/DI e de incluí-lo nas atividades da turma, mas não disse como fazê-lo. Só enfatizou a necessidade da repetição de conteúdos e da avaliação, a qual, para ele, tem como objetivo verificar se há respostas para os estímulos feitos. Ainda no que respeito à avaliação, esse informante disse que avalia postura e atitudes e que os registros podem ser feitos pelo estudante por meio de pintura.

O informante 6 também falou sobre a necessidade de avaliar o que o estudante aprendeu e o informante 2, que é professor de inglês, disse que a avaliação pode ser oral, já que o estudante não escreve.

b) Dilema 2

Para o dilema 2, buscaram-se respostas para as perguntas “Se sim, como tu fazias? Se não, o que achas que farias no meu lugar? Podes me ajudar com tua opinião?”. Quanto a essas questões, o informante 1 reiterou a importância de oferecer aulas mais lúdicas, o que foi confirmado pelo 3. O professor 1 ainda disse que os conteúdos devem ser simples e que é necessário ter um olhar diferenciado para o estudante com D/DI. Esse informante frisou a necessidade de buscar apoio da família e do AEE e a ajuda do auxiliar. O informante 1 disse ainda que é importante planejar aulas que possam manter o estudante com D/DI focado. Trouxe também, novamente, que há poucos cursos e recursos para a inclusão e que busca auxílio em vídeos do Youtube.

A necessidade de buscar apoio dos pais e do AEE também foi indicada pelos informantes 2 e 7 e o do auxiliar em sala de aula foi referido também pelo informante 6. Todavia, 3 e 6 frisaram que a responsabilidade da inclusão em sala de aula é do professor titular. Nesse sentido, 3 e 5 lembraram que o estudante com D/DI tem também direito à flexibilização/adaptação curricular. No que tange ao caso específico, o informante 3 defendeu que o estudante com D/DI faz parte da turma, que é preciso propor atividades que ele consiga fazer, evitar o manhês e conversar com a família.

Partir do que o estudante já sabe foi mencionado também pelo informante 6, enquanto a necessidade de falar com a família foi trazido também pelos informantes 5 e 7. Em um caso único, o informante 5 citou a necessidade de fazer atividades de reforço, de respeitar o nível do aluno e de partir de material concreto. O informante 5 disse ainda que a oralidade pode contribuir para a aprendizagem. Para fechar esse levantamento, o informante 7 também indicou realizar um planejamento específico para o estudante de inclusão e de adaptar as atividades à realidade do estudo, enquanto a informante 1 disse que a avaliação deve levar em consideração as limitações do aluno.

A partir dos resultados expostos, nota-se que, para os professores respondentes da pesquisa, há um empenho para incluir os estudantes com D/DI em classes comuns. É evidente que há dificuldades e entraves na inclusão dos alunos com D/DI, mas parece que os participantes da pesquisa buscam resolver essas questões. Todavia, nenhum deles informou de forma mais específica como fazer isso. Um deles ainda tem a ideia errônea de reforço escolar. No mais, parece que os demais acreditam na necessidade de adaptação curricular. Alguns frisaram a necessidade de partir das necessidades e dos conhecimentos dos aluno, mas não informaram como verificam isso e como fazem para em adaptar o currículo.

Assusta um pouco o fato de uma participante buscar respostas em vídeos de Youtube. é lógico que há materiais muitos bons disponíveis na internet, mas parece que esse tipo de formação não pode ser a única forma de formação continuada do professor.

De todo modo, a inclusão é deveras complexa na prática, mas não somente isso, falta também amparo ao professor, de um acompanhamento contínuo de suas práticas pedagógicas, para que se sinta preparado e possa desenvolver-se como profissional capacitado às diversidades encontradas no cotidiano escolar. Sabe-se que, cada aluno é único, cada deficiência exige estímulos e metodologias de aprendizado diferentes, nem todos os alunos, sejam eles com D/DI ou não, aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Por fim, chama a atenção que apenas dois professores referiram que a responsabilidade da inclusão é do professor titular, muitos indicaram pedir ajuda à família, ao AEE e ao profissional de apoio. E, o fato de fazerem tanto referência à necessidade de propor atividades lúdicas aos estudantes com D/Di parece indicar que esses estudantes não são capazes de compreender os conteúdos apresentados

à turma. Enfim, esse é um ciclo que deve ser reformulado, para que a educação dos alunos com D/DI seja realmente significativa e, para que, a inclusão não seja tratada como inclusão excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste estudo versou sobre a educação escolar inclusiva no ensino regular oferecida a estudantes com deficiência/dificuldade intelectual. O objetivo investigar as percepções de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS que atendem, em classes comuns, estudantes com D/DI, sobre a aprendizagem de estudantes com D/DI, para então debater o tema à luz das teorias pesquisadas, objetivando a compreensão do cenário atual da inclusão de alunos com D/DI em classes comuns. Os documentos e referenciais teóricos estudados mostram que todos os estudantes têm o direito de estar em uma sala comum. Além disso, todos têm direito a aprender.

As respostas obtidas com a pesquisa de campo mostram que os professores sabem disso, mas, na prática, embora não tenham dito isso exatamente, parece que não sabem fazer. Para dar conta de sua tarefa, muitos buscam ajuda da família, do professor especialista do AEE ou do auxiliar de ensino, apenas um professor vê a necessidade de reforço escolar para o estudante com D/DI. A maioria faz referência à adaptação ou flexibilização de currículo.

Mas, na prática, nenhum informante trouxe propostas concretas. Muitos falaram sobre a possibilidade de usar atividades lúdicas, de partir dos conhecimentos do estudante ou de seus interesses, mas nenhum deles disse como chegar às competências e habilidades de que o estudante já dispõe ou como verificar seus interesses. Chama a atenção o fato de os participantes não ficarem no laudo do aluno e de estarem abertos a instrumentos de avaliação diversos, O que se vê, contudo, com esta pesquisa é a necessidade de realizar ainda muitos estudos sobre o tema e de oferecer formações continuadas aos professores.

Enfim, respondendo a pergunta inicial, parece que os professores até acreditam que os estudantes com D/Di podem aprender, mas não está claro o que podem aprender e como devemos ensinar. Para obter dados mais específicos, seria interessante propor dilemas mais direcionados e fazer perguntas mais direcionadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRASIL. **Lei 13.146/15**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013.

Capellini, V. L. M. F.. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru. MEC/FC/SEE, 2008.

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

FRANÇA, Eloá Barbosa Moreira; DINIZ, Cláudia. A influência do afeto no processo de aprendizagem. In: VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. **Neurociência e Aprendizagem: Processos básicos e Transtornos**. 1ªed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

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

MINAS, Estado de. **Pessoa com deficiência: Alto índice de evasão escolar preocupa**. 2022
https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2022/09/06/internas_educacao,1391706/pessoa-com-deficiencia-alto-indice-de-evasao-escolar-preocupa.shtml
Acesso: 10 Jul. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual**.

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/protocolos-clinicos-e-diretrizes-terapeuticas-pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf>

Acesso: 09 Jul. 2023

PEREIRA, E.A.. **A Dimensão Subjetiva da escolarização profissional**: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em campus da rede federal. PUC-SP. Mestrado, 2017.

PLANALTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 09 Jul. 2023.

POZO, J.I. **Aprendizes e Mestres**: a nossa cultura da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 13.146/15. Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 09 Jul. 2023.

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

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DISSERTAÇÃO

Essa dissertação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão e vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Tecnologias, buscou responder: qual é a percepção de professores da educação básica com relação à aprendizagem de estudantes com D/DI que frequentam o ensino regular e quais as implicações dessas percepções nas práticas docentes? Para responder essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as implicações da percepção de professores de educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a aprendizagem de estudantes com D/DI incluídos em classes comuns, nas práticas docentes. E, como objetivos específicos, (I) identificar, na literatura, percepções de professores de educação básica sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular; (II) compreender as

percepções de professores educação básica do Vale do Rio dos Sinos/RS sobre a inclusão de estudantes com deficiência/dificuldade intelectual em classes comuns.

Para responder esses objetivos e contribuir com as discussões sobre o tema, realizou-se, em um primeiro momento, uma revisão de literatura para identificar o estado atual dos estudos. Essa revisão mostrou que é necessária uma formação específica dos professores, voltada à inclusão de pessoas com deficiência intelectual, para qualificar a inserção de estudantes com deficiência em classes regulares. De posse desse panorama, realizou-se, então, uma pesquisa de campo com professores da educação básica do Vale do Rio dos Sinos que atendem em classes comuns, estudantes com D/DI. Essa pesquisa de campo teve duas etapas: a primeira, objetivou traçar um perfil dos informantes, e a segunda, coletar suas percepções sobre o tema em discussão.

O estudo mostrou que, em geral, os professores conhecem os direitos dos estudantes e sabem do papel do professor titular como responsável pela inclusão. Contudo, parece que os professores não se sentem muito seguros com relação a sua prática, já que muitos deles frisam a necessidade de buscar o apoio da família, do professor do AEE e do auxiliar de ensino. A percepção que eles têm sobre a possibilidade de aprendizagem de estudantes com D/DI parece ser pequena, já que quase todos eles falaram sobre a necessidade de propor atividades simples e partir do que o estudante já sabe. Em função disso, as práticas que eles propõem estão voltadas à ludicidade, a jogos e atividades orais. Os informantes também citaram a necessidade de estabelecer normas com os alunos, de ensinar rotinas.

Quando fizeram referência a conteúdos, sempre frisaram a necessidade de adaptação dos conteúdos e a flexibilização curricular. Um professor, inclusive, limitou as capacidades dos estudantes com D/DI a um terço da capacidade de aprendizagem da turma. Isso posto, parece que os professores participantes acreditam pouco na aprendizagem de seus estudantes com D/DI e, em função disso, focam a aprendizagem em atividades lúdicas. Sendo assim, o contexto analisado também parece indicar a necessidade de realizar mais formações continuadas para professores sobre o tema.

REFERÊNCIAS GERAIS

BRASIL. Congresso. Senado. (2015). Decreto Nº 6.949, De 25/08/2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Matemática**. Brasília: MECSEF, 1998.

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

HASTORF, Albert H.; SCHNEIDER, David J.; POLEFKA, Judith. **Percepção de pessoas**. São Paulo: Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 46 [Acessado 22 Junho 2022] , Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>>. Epub 07 Dez 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 14 junho 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 14 junho 2022.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 09/06/2022.

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

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

MIRAS, M. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios** In Coll C. et al. (Eds.), O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

Monteiro, B. S. (2012). **Modelo de aprendizagem suportado por tecnologias sensíveis ao contexto do aprendiz**. Projeto de pesquisa para tese de doutorado Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado: 15 out. 2014. Disponível:http://www.cin.ufpe.br/~bsm/SAAP_BrunoMonteiro_2012_02_27.pdf
Acessado em 26 de julho de 2022.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre. 2005

MOREIRA, Marco A; GRECA, Ileana M. **Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo**. Ciência & Educação, 2003, v. 9, n.2, p. 301-315.

MOREIRA, M. A., MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

NOVAK Joseph D. **A Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas. 2000.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vygotskiana**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.20, n.4, p.541-554, 2014.

NEVES, Elivania de Souza Benevides. 2021. **Inclusão de uma criança com deficiência intelectual leve de uma escola municipal de Presidente Kennedy/ES**. 00 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Acessado em 29/05/2022. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069776

NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. . Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, 33, e23/ 1–20, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Desenvolvimento psíquico e educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual**. In: ALMEIDA; Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; POSTALLI, Lidia Maria Marson. (org.). Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares. Marília: Abpee, 2018. p.161-180.

PALMA, Debora Teresa e CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2018, v. 24, n. 2 [Acessado 29 Maio 2022] , pp. 161-172. Acessado em 29/05/2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>.

SILVA, T. T. da. (2012). **A produção social da identidade e da diferença**. In: T. T. da. Silva. (Ed.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

SILVA, L. M. S. (2006). A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, 44, 111-133.

TORRES, Vania Luzia Tiedt. **A Construção do Conhecimento do aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores da Educação Especial: Possibilidades e Contributos da Gestão do Conhecimento**. 16/12/2021 72 f. Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CESUMAR, Maringá Biblioteca Depositária: Unicesumar. Acessado em 29/05/2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11253202

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado de Janete Hickmann, orientada pela professora Dr.^a Rosemari Lorenz Martins e pelo Dr. Leonardo Rocha de Almeida. Sua contribuição nesta pesquisa será voluntária e consistirá em responder um questionário com questões gerais e posicionar-se a respeito de 3 dilemas da educação. Sua participação não gerará nenhum tipo de despesa financeira. Também não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período,

eles serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento, precisando, para tanto, apenas informar sua decisão à pesquisadora.

Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você aceita participar da pesquisa.

Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome da pesquisadora responsável: Janete Hickmann. Telefone da pesquisadora responsável: 51 996200304. E-mail da pesquisadora responsável: janete22h@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Nome da professora orientadora: Rosemari Lorenz Martins. E-mail da professora orientadora: rosel@feevale.br

E-mail do professor Coorientador Dr. Leonardo Rocha de Almeida
leonard.roch@gmail.com

Novo Hamburgo, setembro de 2022.

Universidade Feevale- TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, declaro que li o TCLE, concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante

Novo Hamburgo, setembro de 2022.

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

E-mail: cep@feevale.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO realizado no Google Forms:

Título: Para traçar um perfil dos participantes da pesquisa.

Prezado docente, convidamos você a responder as questões que seguem para podermos formular um perfil dos participantes da pesquisa:

1, 2, 3, 7 e 11: questões de múltipla escolha:

4, 5, 6, 8, 9 e 10: resposta escrita do participante.

1. Qual sua idade?
2. Qual é seu gênero?
3. Qual sua formação?
4. Qual sua(s) formação(ões) no ensino superior?

5. Qual(is) curso(s) de Pós-graduação(ões) tem concluído ou está cursando?
6. Cite alguns cursos de qualificação que você fez. Se não lembrar do nome do curso, informe o tema.
7. Quais disciplinas ministra ou em que espaços atua? (caso, você atue em espaços diferentes em mais turnos, poderá marcar mais opções):
8. Com quais anos escolares você atua?
9. Há quanto tempo você leciona?
10. Você atende estudantes com dificuldade/deficiência intelectual em classe regular? Quantos?
11. Você conta com um profissional de apoio em sua sala de aula?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – DILEMAS

DILEMA 1

Colega! Estou com uma dificuldade. Será que podes me ajudar?

Na turma do 5º ano da escola onde trabalho, tem uma estudante com Síndrome de Down com 11 anos. A escola não possui serviço de orientação escolar. Conta apenas com supervisão e direção de escola. A aluna é atendida pelas professoras da sala comum, pela profissional especialista do AEE, por uma psicóloga e por uma fonoaudióloga (família leva nessas duas profissionais no serviço público). As professoras, em geral, assim como eu, dificilmente compreendem o que ela quer expressar. Ela possui laudo de Síndrome de Down, porém, ainda estão investigando

se possui outros transtornos de aprendizagem. Na sala de aula, ela corre 'sem destino' ou sobe excessivamente nas coisas; fala excessivamente; tem dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosamente; responde as perguntas antes mesmo de serem formuladas totalmente, mas falando coisas que não tem nada a ver com o assunto tratado; interrompe frequentemente as conversas e atividades alheias; tem dificuldade de esperar sua vez (fila, brincadeiras), mas quase não participa das aulas, apenas quer que seja sua vez. A estudante se distrai com facilidade; não enxerga detalhes; parece não ouvir o que eu falo; tem dificuldade para seguir instruções, não consegue se organizar; frequentemente perde ou esquece objetos necessários para uma atividade; esquece rápido o que aprende. Está iniciando a aceitar o contato com as letras na forma lúdica. Sabe contar até 3. Mas a auxiliar da turma precisa levá-la frequentemente para dar uma volta pela escola para que os demais consigam se concentrar e avançar nos conteúdos.

Não sei mais o que fazer.

Tu já passaste por algo assim?

Se sim, o que fizeste? Se não, o que achas que farias no meu lugar?

Como tu organizaste as aulas?

Teu(tua) aluno (a) fazia alguma coisa em aula?

Ele (ela) aprendia alguma coisa?

Como tu avaliavas?

Se puderes me ajudar, agradeço!

DILEMA 2

Colega,

Além da estudante com SD, tenho, em outra de minhas turmas, um estudante de 11 anos (E.R.R). Ele possui dificuldade de comunicação e de socialização. Nunca reprovou. Tem laudo médico de psiquiatra e de neurologista. Consegue ler e escrever na letra bastão palavras pequenas e simples. Em suas leituras, mesmo que de pequenas frases, ainda não entende o que a frase quer transmitir. Apresenta fala infantilizada. Pela percepção da professora da Sala de Recursos, a família sempre falou com E.R.R. usando palavras como 'vavau' para se referir a cachorro e "brum brum" para mostrar um carro, por exemplo. Os pais relataram falar assim

devido à percepção da dificuldade do filho para aprender a falar. E.R.R. demonstra interesse apenas pelas aulas de artes e de educação física. Tem dificuldades nas atividades matemáticas. A família é participativa na escola. E.R.R. é atendido por mim, professora da sala comum e por uma monitora, pela professora do AEE e pelo neurologista, pois toma medicação. Eu, como titular, planejo as aulas da turma sozinha e não faço um planejamento específico para E.R.R.. Acho que isso é função da professora do AEE. Quem elabora materiais para E.R.R. para mantê-lo ocupado durante as aulas, para que eu possa atender os outros alunos é a monitora.

Tu já passaste por algo assim?

Se sim, como tu fazias? Se não, o que achas que farias no meu lugar?

Podes me ajudar com tua opinião?