O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 48 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10419558

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM FOCO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Giseli Artioli Brito[1]

Maria Marta Lopes Flores[2]

Resumo

Este artigo é resultado do trabalho de dissertação. Apresenta análises e discussões acerca da inclusão escolar e qualidade da educação, com vistas à renovação das práticas pedagógicas e problematiza as concepções que pais e professores têm sobre esses preceitos, que envolvem, especialmente, o ensino-aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, nas salas comuns das escolas de Ensino Fundamental. Tem como objetivo geral apresentar e discutir práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos com deficiência intelectual em turmas do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolve professores que buscaram promover o desenvolvimento de um ensino de qualidade para seus alunos. Foi desenvolvido à luz das contribuições da teoria histórico-cultural, na qual se pretendeu investigar a realidade escolar quanto a aprendizagem, ou a não aprendizagem de adolescentes com Deficiência Intelectual. Por meio de um estudo de campo, foi possível perceber as vivências do cotidiano escolar, para compreendê-las e discuti-las. Tem como resultado de pesquisa, o quanto as professoras buscam reconhecer o esforço dos estudantes e podem perceber seu crescimento. Elas buscam focar seus esforços no desenvolvimento das potencialidades e suas habilidades e capacidades. Tem destaque a importância da adaptação curricular e a formação inicial e continuada dos professores, para implementar a inclusão. Vale ainda destacar o sentimento de solidão destes professores em relação as dificuldades vivenciadas frente a inclusão escolar.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Práticas Pedagógicas; Professores.

Abstract

This article is the result of dissertation work, presents analyzes and discussions about school inclusion and quality of education, with a view to renewing pedagogical practices and problematizes the conceptions that parents and teachers have about these precepts, which involve, especially, teaching- learning for students with Intellectual Disabilities, in the common rooms of elementary schools. Its general objective is to present and discuss pedagogical practices developed by teachers of students with intellectual disabilities in Elementary School classes. This is qualitative research, which involves teachers who sought to promote the development of quality teaching for their students. It was developed in light of the contributions of historical-cultural theory, which aimed to investigate the school reality regarding learning, or non-learning, of adolescents with Intellectual Disabilities. Through a field study, it was possible to perceive everyday school experiences, to understand and discuss them. The result of research is how much teachers seek to recognize students' efforts and can notice their growth. They seek to focus their efforts on developing potential, skills and abilities. The importance of curricular adaptation and the initial and continuing training of teachers to implement inclusion is highlighted. It is also worth highlighting the feeling of loneliness of these teachers in relation to the difficulties experienced in school inclusion.

Keywords: Intellectual Disability; Pedagogical Practices; Teachers.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: giseliartioli@yahoo.com.br

[2] Professora da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Educação. E-mail: floresmariamartalopes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Alunos com deficiência intelectual possuem um estigma de serem considerados incapazes de se desenvolver, mas essa é uma inverdade, pois ao olhar para estes sujeitos para além de suas deficiências, considerando as suas potencialidades, será visto que ele é um aluno que precisa de práticas pedagógicas ajustáveis às suas necessidades para se desenvolver.

Esta pesquisa é resultado do trabalho de dissertação, apresenta análises e discussões acerca da inclusão escolar e qualidade da educação, com vistas à renovação das práticas pedagógicas, problematizando as concepções que pais e professores têm sobre esses preceitos, que envolvem, especialmente, o ensino-aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, nas salas comuns das escolas de Ensino Fundamental.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de alunos com deficiência intelectual em turmas do Ensino Fundamental. Parte de uma pesquisa qualitativa, que envolvem professores, alunos e pais de alunos que procuram promover uma educação de qualidade. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, à luz das contribuições da teoria histórico-cultural, na qual se pretendeu investigar a realidade escolar de adolescentes com Deficiência Intelectual. Por meio de um estudo de campo, foi possível perceber as vivências do cotidiano escolar, para compreendê-las e discuti-las.

Acreditamos que as discussões deste trabalho, se mostram como um caminho de sensibilização para as especificidades dos alunos com deficiência intelectual, bem como a formação dos professores e o investimento na Educação Especial.

REVISÃO DA LITERATURA

Na busca pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual compreendemos a longa história de exclusão e desvalorização das capacidades desses sujeitos. Hoje, estes alunos se encontram em instituições escolares respaldados por leis que lhes dão direito ao acesso à escola desde o sancionar da Constituição Federal de 1988, que exprime em seu artigo 205, “A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mas, além do acesso à escola é preciso garantir a permanência e a aprendizagem desses sujeitos. A partir de nossos estudos, constatamos que esses adolescentes apresentam formas diferentes de

aprender, tornando a intencionalidade na sala de aula fator inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Compreender que a intencionalidade é fator relevante no processo de aprendizagem, seja de um aluno com deficiência ou não, é aceitar que o conhecimento escolar é um processo "sistematizado", onde o professor leva o conhecimento ao aluno em contextos variados como novas descobertas, assim como trabalha o conhecimento que o aluno traz. Para Saviani (2011) é o saber objetivo.

Segundo o autor, a escola é lugar de saber elaborado, sistematizado e cientifico, em que se estabelece um "movimento dialético", para uma aprendizagem significativa, ou seja, é necessário que o ensino seja eficiente o suficiente para que o aprender faça sentido a esse aluno. Dessa forma, o professor deve ter intencionalidade na aula, e só tem intencionalidade na aula o profissional que consegue compreender através do estudo científico o "porquê?" e "para quê?" está ensinando.

Oliveira (2018, p. 45) esclarece que para a compreensão da necessidade de mudança nas estratégias em relação ao ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. É importante destacar que a urgência em "transformar as práticas, pois somente assim será possível reconstruir a abordagem educacional do trabalho com a pessoa com deficiência numa perspectiva inclusiva". Inferimos que esse processo se permeia em variações, limitações e diversificadas situações sociais, culturais e atitudinais.

Assim, é indispensável que se pense em novas estratégias para que a aprendizagem aconteça, pois segundo Vygotsky (1997) a educação do aluno com deficiência deve ser baseada em que ao mesmo tempo que existe a deficiência, existe também a inclinação psíquica onde, "são dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e que precisamente essas possibilidades são apresentadas em primeiro plano no desenvolvimento da criança [e adolescente] e deve ser incluído no processo educacional como sua força motriz" (VYGOTSKY, 1997, p. 98). Nesse sentido, é imprescindível que se encontre um ponto de equilíbrio entre o ensinar e o aprender. Assim, Vygotsky (1991) esclarece que:

> Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança **[e adolescente].** Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Aqui salientamos que o ser humano carrega em seu contexto uma história, sua gravada na vida e ao longo dela, mas para legitimar essa vivência é necessário o aprender, é necessário a produção desse saber, concomitante com suas experiências. Nesse sentido, destacamos, que cada indivíduo é singular, e

em cada um circunda uma forma de compreensão. E com base nessa afirmação, é imprescindível buscar meios para estratégias que compreenda essa diversidade em sala de aula, é possível corroborar com a aprendizagem de forma efetiva para cada especifidade.

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos a importância do "saber objetivo" onde o profissional da educação adquira o conhecimento em torno da deficiência intelectual, saber como se define, como estão postas as limitações e avanços e o que os estudiosos esclarecem sobre essa deficiência, é primordial para a interação com o aluno em sala de aula comum e adequação para a aprendizagem desses adolescentes. Corroborando com a efetivação da inclusão e sucessiva qualidade da educação. Assim, destacamos o pensamento da autora Dorziat (2008, p. 34), acerca das interações para reflexão das necessidades desse aluno, no qual sustenta que:

> As interações estabelecidas em sala de aula constituem a base da aprendizagem, porque permitem seus professores entender melhor seus alunos, e as melhores formas de tornar o conhecimento acessível a eles. Ou seja, não se 'passam' significados estáticos. Há uma dinâmica rede de percepções influenciadas pelo momento sócio histórico, que precisa ser entendida para que o conhecimento tenha sentido e faça parte das elaborações de cada um.

Por tanto, reconhecemos aqui, que o conhecimento para fazer sentido ao aluno precisa de flexibilidade e mudanças significativas, nas práticas pedagógicas tanto "no chão da escola", quanto na base, isto é, no currículo escolar. Pletsch (2009, p. 12), esclarece que "[...] a discussão sobre o currículo escolar passa pela reflexão de conhecimentos didáticos [...]". A forma de ensinar está ligada diretamente ao currículo que em nenhum momento abrange as necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual. Mas também está ligada historicamente em como manter a deficiência ajustada aos padrões e não ao contrário, visto que, "as evidências apontam para uma escola que tenta apenas se ajustar a presença de escolares até então ausentes, como aqueles com deficiência intelectual, mas sem uma mudança radical em suas práticas e na gestão da escola" (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

É primordial que tenhamos consciência da importância do empenho em adquirir provimentos para os meios necessários de ajustes para esse aluno com deficiência, considerando as transformações na escola e no currículo às suas especificidades. Assim, como é importante estudar sobre a deficiência que nosso aluno possa apresentar, é também ou mais importante compreender esse aluno enquanto igual aos demais, sem deixar sua deficiência sobressair ao sujeito. Nesse sentido, ressaltamos que:

> [...] não se trata de negar a deficiência ou condições particulares no desenvolvimento intelectual da criança [ou adolescente], mas de considerar sua inserção na cultura e seu processo de humanização, permitindo-lhe se libertar de funções meramente elementares, ou seja, que ela seja capaz de superar a marca do *instinto,* característica de funções primárias e, ao se apropriar da

> gênesis do humano, possa regular seu comportamento e se orientar cada vez mais por ações voluntarias (OLIVEIRA, 2018).

Oliveira (2018), nos contempla com a reflexão de possíveis ações diante das dificuldades que esse aluno possa apresentar, lidando com a deficiência, ao mesmo tempo que deixa o aluno ser protagonista nessa aprendizagem. Dorziat (2008) esclarece que as barreiras atitudinais, que implicam como professores e profissionais da educação veem esse aluno, muitas vezes, dificultando a sua interação, cuja ausência de conhecimento sobre suas especificidades em relação a deficiência, os impedem de reconhecer esse aluno como sua responsabilidade na sala comum, agindo como "aspectos limitadores" sob circunstâncias do senso comum, por isso a importância da formação continuada. É importante salientar o que Mendes (2010), contextualiza em uma de suas experiências com professores e suas práticas inclusivas na escola comum:

> Quando mudanças são feitas, elas tendem a ser cuidadosas, considerando modificações nas práticas de ensino já existentes. Em outras palavras, os professores desenvolvem seu trabalho em uma sala de aula inclusiva considerando aspectos adaptativamente selecionados de suas práticas cotidianas. Portanto, se essas práticas são insuficientes para atender as necessidades diferenciadas de alguns alunos, é preciso prever algum tipo de formação para alterar práticas e crenças (MENDES, 2010, p. 44).

Para além disso, os profissionais responsáveis por sua aprendizagem dentro de uma instituição, muitas vezes, reproduzem os dissabores da docência desacreditando no que fazem e por quê fazem, se doando muito pouco e extraindo menos ainda desses adolescentes, pelo simples fato da descrença no trabalho ou sentimento de desvalorização. Nesse sentido, faz jus acrescentar que:

> Na prática docente, por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula se ele se encontra envolvido pelos problemas pessoais decorrentes de seu baixo salário e desestimulado por sua deficiente formação profissional (PARO, 2016, p. 55)

Nesse sentido, o apoio e valorização ao professor é incontestável, são eles que estão envoltos com as marcas da deficiência, ora com os alunos, ora com seus familiares. O fato de o aluno com deficiência intelectual estar na escola comum é um avanço, mas para que essa presença realmente se torne um benefício para esse aluno é preciso que ele seja participativo na escola e sua aprendizagem seja significativa. E que todos os envolvidos com esse aluno, compreendam que fazem parte desse aprendizado, estar inserido em meio a outras pessoas e contextos já caracteriza experiência de aprendizagem. Vygotsky (1991) já enfatizava que a interação com o meio e com o outro é de extrema importância para o desenvolvimento. Tendo em vista os pensamentos de Leontiev (2004, p. 352) que explicita o poder do meio em que está inserida a criança onde, "trata-se, sobretudo, de influência das

condições sociais em que a criança se desenvolve e de que depende a sua receptividade aos métodos pedagógicos ativos e eventualmente a necessidade de uma ajuda pedagógica especial".

Assim, observa-se que no senso comum a incapacidade de aprendizagem do adolescente com deficiência intelectual ainda é muito latente no contexto escolar e "embora, obviamente, não possamos desconsiderar mudanças que veem ocorrendo na organização pedagógica e escolar, ainda não há como afirmar que a escola está fundamentada em outros paradigmas de atuação" (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Acreditamos que a busca pela transformação de critérios e estratégias onde o professor possa possibilitar as oportunidades de aprendizagem, no âmbito escolar, conforme as condições especificas de cada aluno. Promove a equidade e potencializa suas capacidades. A escola e o professor têm um papel fundamental de pensar nas estratégias para esses alunos, é investir e acreditar nas possibilidades e somente depois enxergar a deficiência, assim o pensamento de Vygotsky se encaixa na premissa, de perceber o que o aluno é capaz antes de saber do que ele não é.

Nesse sentido, as questões relacionadas a inclusão escolar e qualidade da educação estão intrinsicamente ligadas não só as políticas públicas que incidem diretamente nos mecanismos do âmbito escolar, como o acesso e permanência do aluno. Mas também ao olhar do professor quanto a historicidade e ao conhecimento, sobre a deficiência intelectual, para refletir sobre as mudanças em suas práticas, destacando o que o aluno com deficiência intelectual é capaz de alcançar, e para isso refletir sobre as mudanças que devem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, na sua conduta em sala de aula e sua reflexão de estratégias e concepções.

> A busca da qualidade do processo de formação profissional supõe sempre um apelo a um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados historicamente, sendo também uma possibilidade responsável frente aos desafios da sociedade contemporânea. Em qualquer circunstância, contudo, a qualidade supõe profissionais da educação minimamente preparados para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando os atuais desafios de atendimento aos princípios da qualidade, igualdade, pluralidade e diversidade (TASSA; CRUZ; CABRAL, 2023, p. 13).

A maneira de compreender quando se deve mudar as estratégias e a necessidade de um currículo flexível e significativo. Respeitando as peculiaridades do aluno adolescente, que antes de ser deficiente intelectual, é um adolescente, que na maioria das vezes, a falta de conhecimento dos envolvidos com esse aluno, acarreta fatores como o preconceito, a discriminação, se materializando em exclusão. O presente estudo, bem como a pesquisa de mestrado da qual ele faz parte, analisa o processo de inclusão dos adolescentes com deficiência intelectual, à luz da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal teórico é Vigotsky, entende que a pessoa com deficiência tem sua historicidade marcada por uma relação conflitante na sociedade que reluta em ressaltar os limites ao invés das possibilidades.

Nesse sentido, essa pesquisa compreende que "a apreensão da deficiência intelectual, nessa teoria, não pode se dar de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais [...]" (OLIVEIRA, 2018, p. 22). Pois, o desenvolvimento humano advém de suas experiências socioculturais.

Assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar e discutir práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de adolescentes com deficiência intelectual de turmas do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O presente trabalho parte então de uma pesquisa de cunho qualitativo e um estudo de campo. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 23) nesse tipo de pesquisa "os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico". Para Zago (2003), uma pesquisa na perspectiva qualitativa deve permitir a compreensão da realidade homogênea do ambiente de estudo. Destaca-se que a presente pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética, sob parecer Nº 2.016.997.

Sendo essa, realizada em uma escola pública do município de Catalão localizada no Estado de Goiás, a qual possui sala de recursos multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a presença de uma professora coordenadora nos períodos matutino e vespertino. Os sujeitos da pesquisa de mestrado foram 6 alunos com laudo de deficiência intelectual que estavam cursando o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 16 anos; 4 mães desses mesmos alunos; os professores regentes que continham alunos com deficiência intelectual na sala, os professores de apoio que trabalhavam diretamente com esses alunos, tanto na sala de recursos, quanto na sala comum, a professora coordenadora da sala de recursos multifuncionais do AEE e a professora de apoio itinerante, assim participaram da pesquisa 17 pessoas no total. Porém, destaca-se que para o presente trabalho daremos foco nos alunos e professores regente, de apoio e apoio itinerante, no quadro 1 é apresentado uma breve descrição das professoras. Enfatiza-se que os nomes adotados são fictícios de forma a preservar a identidade das mesmas.

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Nesse sentido, a observação participante e o diário de campo abriram precedentes para nortear a entrevista que, "pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador" (MANZINI, 2003, p. 13). As entrevistas semiestruturadas, como coloca Manzini (2003), nos auxiliam na forma de conduzir essa entrevista nos

organizando antes e no momento da mesma, assim como auxilia indiretamente o entrevistado para que o mesmo tenha facilidade e objetividade no momento da entrevista.

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa

Nome	Formação	Atuação
Amanda	Formada em pedagogia com 2 especializações, Educação Infantil / Psicopedagogia, (20 anos atuando como professora e 5 na escola lócus da pesquisa).	Apoio da aluna Isabel (deficiência intelectual) e do aluno César (Paralisia Cerebral e dificuldade de aprendizagem).
Mercedes	Formada em pedagogia, (professora de apoio, atua como professora há 5 anos e 3 na escola lócus).	Apoio da aluna Laura (autista) e do aluno José (Hidrocefalia e deficiência Intelectual)
Cleuza	Formada em pedagogia, (atua como professora a 32 anos e 2 como coordenadora do AEE, irá se aposentar em 2020.	Coordenadora do AEE (trabalha em contra turno, com os alunos da pesquisa e os demais com outras deficiências).
Solange	Formada em pedagogia, (atua como professora de apoio de manhã e artes a tarde, Com 2 especializações Alfabetização / Psicopedagogia (26 anos atuando como professora e 13 na escola lócus).	Apoio Itinerante de 8 alunos da manhã com deficiências diversas consideradas leves, inclusive professora do Luiz Fernando, cuja mãe não respondeu se podia ou não participar de nossa pesquisa.
Joice	Regente de matemática no período da tarde, de manhã atua como coordenadora pedagógica em outra escola, formada em matemática, (atua há 18 anos como professora e 10 na escola lócus).	Regente de matemática do período vespertino (atua com os alunos sujeitos da pesquisa)
Mônica	Regente de matemática no período da manhã, a tarde leciona em outra escola, formada em matemática, (atua há 10 anos como professora e 4 meses na escola lócus).	Regente de matemática do período matutino (atua com os alunos Luiz Fernando (o qual a mãe não participou da pesquisa) e com Roberto).
Miriam	Formada em letras, (atua como professora há 24 anos e 16 anos na escola lócus).	Regente de Língua Portuguesa nos períodos matutino e vespertino, atuando com os alunos da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

As observações foram realizadas durante 3 meses, onde foi possível identificar comportamento, realização de atividades e tarefas, aprendizagem, “ensinagem”, opiniões, a realidade da vida escolar de aluno e professor, entre outros. Todos os aspectos encontrados por meio da observação foram descritos em diário de campo, momento que ocorreu em ocasiões propícias e longe do lócus da pesquisa, como sugerem Ludke e André (1986), as anotações da observação na sala de aula requer compreensão de que o momento pode ser delicado e que não é propício anotações enquanto observamos.

As entrevistas, foram iniciadas antes de acabar as observações das aulas, visto que na época estavam em voga diversas paradas por motivo de greve, nesse sentido, optamos por antecipar as entrevistas. Essas, semiestruturadas foram gravadas em um gravador digital, na biblioteca da escola, espaço concedido pela coordenadora do AEE, onde obteve-se maior privacidade para as mesmas. Dessa forma, ao iniciar cada entrevista foi explicado o contexto da pesquisa e a importância de cada participação para sua realização. Após a explicação sobre a pesquisa e sanadas todas as dúvidas, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) concedendo a entrevista.

A princípio seriam 12 entrevistas, 7 professoras e 5 mães, sendo essas, a coordenadora do AEE, 2 professoras regentes de Matemática (uma que leciona de manhã e uma que leciona à tarde), 1 professora regente de Língua Portuguesa (que leciona no período integral), 2 professoras de apoio (que lecionam à tarde), 1 professora de apoio itinerante (que leciona de manhã) e 5 mães cujos filhos estudam nas respectivas 7ª e 8ª séries, sendo 3 do período matutino e 2 do período vespertino. Uma entrevista foi feita por outra mídia (WhatsApp), por uma das 4 mães que não teve tempo de ir à escola e a autorização levada na casa da entrevistada para a assinatura.

Nesse contexto, tivemos apenas uma mãe que não respondeu se poderia ou não realizar a entrevista, sendo inviabilizada sua participação, perfazendo o total de 11 entrevistas que foram posteriormente transcritas e analisadas juntamente com as observações, descrições no diário de campo através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Para Stemler (2001, p. 01) a "análise do conteúdo foi definida como uma técnica sistemática e replicável para compactar muitas palavras de texto em menos categorias de conteúdo com base em regras explícitas de codificação". Nesse sentido, foi elaborado um quadro dos assuntos que mais se destacaram nas entrevistas e observações, para então, elencarmos, categorias e subcategorias, nas quais destacamos a concepção de inclusão escolar, qualidade da educação e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Partindo do pressuposto que esses assuntos em destaque, contribuem na reflexão sobre as práticas educativas. Assim, parte dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado, quais sejam, aqueles voltados para a prática pedagógica dos professores serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao aluno com deficiência intelectual, deve ser garantida toda e qualquer forma de potencializar suas capacidades e estas, precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, de forma a garantir o seu desenvolvimento, que de fato deverá ocorrer através de práticas pedagógicas. Para Vigotsky (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isto, este sujeito é capaz de se constituir como ser humano e de se desenvolver. Adams (2020, p. 3), corrobora afirmando que:

> A pessoa com deficiência, seja qual for e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos;

> isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração.

Assim, através da fala da autora com base nas ideias de Vigotsky, a deficiência não determina o destino desse aluno, mas sim as condições sociais que lhes são oferecidas. Góes (2002) ressalta que "não é o déficit em si que traça o destino da criança, mas esse é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas. Assim, a seguir busca-se apresentar práticas pedagógicas bem sucedidas promovidas pelas professoras participantes da pesquisa com os alunos com deficiência intelectual.

Uma professora, ao ser interpelada com a questão "Conte uma ou mais experiências de um aluno com deficiência intelectual que você considera bem-sucedida. Especifique essa experiência". Apresenta expressiva satisfação de garantia de que realizou uma inclusão efetiva com qualidade na educação do seu aluno, relatando que:

> Excerto 1 – [...] A alfabetização foi uma experiência bem-sucedida na inclusão! Porque a alfabetização do aluno com deficiência intelectual, ela é um vai e volta! Você vai e consegue um grande avanço, você entra de férias, retrocede. Então ela vai e volta, até hoje é assim, eu me verto em lágrimas quando eu vejo assim, os avanços de um aluno meu com Síndrome de Down, porque eu consegui alfabetizar, mas isso não foi uma questão de 1 ano de 2, foi questão de 5 anos de 6 anos entendeu? O processo de alfabetização ele é lento e contínuo. [...] Você tem que estar sempre estimulando! [...] (Cleuza, professora do AEE).

Na argumentação da professora percebe-se que a mesma associa a alfabetização com o sucesso do aluno com deficiência intelectual e de seu sucesso em conseguir ser alfabetizado, mesmo considerando que esse processo é lento e contínuo, o que podemos inferir é que a mesma considera a alfabetização do aluno com deficiência intelectual possível, no tempo do aluno, com processos gradativos de avanços e pausas, mas que com perseverança isso é possível.

Para Vygotski (1997), são as interações com o meio e com o outro é que promovem a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento, compreendemos que o significado para o sucesso dessa aprendizagem, se deu na interação entre aluno e professor onde a mediação, por meio dos instrumentos e signos, alcançou seus objetivos. Cotonhoto (2014, p. 84) apresenta pelo pensamento de Vigotsky, que a aprendizagem do aluno é uma construção que se dá por meio social e cultural, no qual o sujeito criança [ou adolescente] aprende por meio de suas experiências. Assim, "sua forma de ver, entender e vivenciar a realidade é mediada pelo outro, por signos e instrumentos".

Essas reflexões, nos mostram que esse adolescente apresenta formas diferentes de aprender, apreender e significar esse aprendizado, que se caracteriza enquanto um processo, que permeia em

variações, limitações e inusitadas situações até que se encontre um ponto de equilíbrio entre o ensinar e o aprender. Percebemos essa ênfase em relação as possibilidades, com algumas professoras que responderam também sobre as suas experiências bem-sucedidas:

> Excerto 2 – Tenho algumas experiências muito boas, sim! O João Pedro é uma delas! O João Pedro cresceu demais, em situações de leitura, de escrita né? A compreensão dele, no entendimento dele [...] E o outro que era autista e que quando ele saiu daqui eu senti muita saudade dele! Porque eu fui professora de apoio dele, né? Daniel o nome dele, e ele era muito inquieto gostava muito de dançar, né? E ele aprendeu a ler [...] não só eu, uma contribuição minha, um pouquinho, mas foi, com uma outra professora de apoio em outra escola que alfabetizou e quando ele chegou aqui, ele já passou a unir as palavras e fazer a leitura, né? É muito gratificante, por isso que eu te falo a gente não pode falar que o aluno que é da inclusão nunca vai aprender, ele vai aprender, ele aprende sim, mas da maneira dele, no tempo dele, sem deixá-lo de lado [...] (Miriam, professora regente).

Aqui, a professora destaca dois alunos que para ela, obtiveram sucesso na escola. Um pelo fato de ser alfabetizado, conquistando o domínio da leitura e escrita, ponderando sua preocupação com ele no exterior da escola, considerando que viver em sociedade pode ser muito difícil e que a escola é uma espécie de proteção. E o outro, por ser autista, uma condição que por vezes é mais complicada para se alfabetizar, também foi bem-sucedido ao aprender a ler.

A professora também considera importante o fato de que não se deve insinuar que esses alunos nunca irão aprender, pois eles conseguem, do seu jeito e no seu tempo. Porém, destacamos aqui os esforços dos professores para esse sucesso, que só foi possível porque o aluno se sentiu incluído e as professoras foram capazes de exercer seu conhecimento e estratégias para alfabetizar esse aluno.

> Excerto 3- Dos que eu já peguei nenhum teve experiência bem-sucedida! Estão sempre limitados ou chegando próximos, eles têm um avanço na capacidade deles, mas no acompanhamento de turma, não! [...] A socialização já é uma experiência bem-sucedidas pra eles [...] (Joice, professora regente de matemática).

Na concepção dessa professora, ela considera a princípio que uma experiência bem-sucedida é o aluno acompanhar a turma. Porém, a mesma ainda esclarece que eles têm avanços, sim, mas dentro de suas capacidades. O que nos faz inferir que a mesma acredita que eles têm capacidade de aprender, mas dentro dos seus limites. Considerando a socialização uma forma bem-sucedida no âmbito escolar. Da mesma forma, uma outra professora também, aponta experiências bem-sucedidas em relação a aprendizagem.

> Excerto 4 - Tenho experiências bem-sucedidas com quase todos os meus alunos, todos sabem ler e escrever, claro que eles têm algumas dificuldades. O Roberto sabe ler mais tem muita dificuldade para escrever sozinho e o Leandro, sabe ler e escrever bem, mas tem dificuldade de

> concentração. Os dois tem deficiência intelectual. Eles conseguem fazer de tudo, mas com dificuldades, devido às limitações deles, eu tento ajudar conforme a necessidade, não consigo ficar com os 8. Então procuro ver quem precisa mais de mim naquele momento. Cada um é único e traz uma experiência nova (Professora Solange – itinerante).

Percebemos que a professora considera a leitura e escrita condições importantes para se obter sucesso na escola, reconhece que todo progresso é uma experiência bem-sucedida, destaca seu esforço para lidar com a situação em ter 8 alunos com diferentes deficiências, alegando atender as prioridades de cada um, dentro das possibilidades, naquele dia. Podemos inferir que nesse ponto a inclusão não é efetiva por parte do Estado, pois o mesmo não disponibiliza a quantidade necessária de profissionais para a realização da inclusão com qualidade. Porém, percebemos o esforço dos profissionais da inclusão nessa escola, com a fala dessa outra professora, que responde também sobre experiências bem-sucedidas.

> Excerto 5- Assim meu caso com o Edilson (aluno que já saiu da escola, se formou no ensino médio e ainda hoje, ela o acompanha), quando ele chegou aqui, ele nem socializava, hoje não, ele já tem noção de limite ele já colori dentro do limite a gente já conseguiu introduzir as vogais certo? O César, por mais que ele tem essa dificuldade na fala e no escrever, ele digita, você vê ele digitar aqui no computador, ele digita direitinho! Ele entende perfeitamente o que você fala com toda dificuldade dele, mas consegue escrever com letra bastão. O José também, entendeu? Já tá lendo palavrinhas simples, então o avanço foi grande! eles chegaram aqui sem saber fazer nada e a gente percebe que o avanço foi grande (Cleuza, professora do AEE).

Entendemos que para essa professora os alunos com deficiência intelectual aprendem sempre, devagar, no seu tempo, mas aprendem. Inferimos que da mesma forma que a anterior, para essa profissional, todo esforço de seus alunos é um progresso, um trabalho gradativo, como já dissemos.

> Episódio 1– Hoje observei um ponto importante e positivo na escola, as professoras são engajadas e comprometidas, sempre que podem estão conversando sobre como podem ajudar os alunos a serem mais independentes, e a coordenadora do AEE está sempre buscando formas de ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem, a se expressarem melhor, na compreensão dos conteúdos, mesmo que não tenham laudo, para mim, uma forma de humanizar a educação e de instaurar a qualidade nessa educação, buscando dentro do que é possível formas de condicionar esse aluno pela busca de sua autonomia (Diário de Campo, 2019).

É importante salientar que os entrevistados, em sua maioria, elogiaram a sala do AEE e relataram ser indispensável o complemento que esse apoio oferece aos alunos com deficiência. Dessa forma, é justo destacar que a sala de recursos multifuncionais é tão importante na escola, quanto qualquer outro apoio pedagógico. Nesse sentido, "[...] esse atendimento deve oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdo específicos concomitantemente com o ensino comum (BRASIL, 2006, p. 255).

Campos (2016, p. 75) esclarece que esse atendimento oferece "O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos aspectos relevantes do AEE e o professor precisa desenvolver suas atividades visando esta autonomia, partindo do princípio de que esse atendimento não é uma aula de reforço". O autor Baptista (2011, p. 66) considera que a sala de recursos é "suporte que tende a contribuir para a permanência do aluno no ensino comum".

O trabalho das professoras é fruto da concepção de aprendizagem que elas têm, em relação ao aluno com deficiência intelectual, a partir do conhecimento adquirido nas especializações e do trabalho da coordenadora do AEE que dissemina a Educação Especial para os professores regentes, em um processo assíduo e feito de parcerias. Mesmo que ainda algum professor fique de fora, aqueles que compreenderam a grandeza desse trabalho, fazem a diferença na educação desses alunos e mostram que:

> É assim, no movimento das relações intersubjetivas, na mutualidade, na ação recíproca do eu sobre o outro, que se vão constituindo as possibilidades de apropriação das formas sociais de ação e, nesse contexto, as ideias, os conhecimentos vão sendo apropriados em processos de interpretação, de significação – e não numa transposição de elementos externos – para o campo do sujeito (CARVALHO, 2006, p. 175).

As professoras de apoio que estão diretamente ligadas com o aluno com necessidades educacionais, apontam com maior facilidade os avanços de seus alunos, visto que foi perceptível a dificuldade dos professores regentes em descrever situações de sucesso de seus alunos com deficiência, embora tenham feito. É notório, através de suas falas, que todas buscam no conhecimento da Educação Especial, com maior ou menor intensidade, meios para atender as prioridades de seus alunos. Compreendendo as dificuldades e uma possível "demora" no processo de alfabetização, (se comparar a idade considerada por alguns, certa para alfabetizar), viabilizando a aprendizagem.

Ainda no sentido da renovação das práticas, o apoio pedagógico é essencial para pensar que o aluno com deficiência intelectual faz parte da escola, mas o Estado não o reconhece enquanto aluno, pois os materiais para auxiliar o professor nessa renovação, são ínfimos. O essencial para uma base de apoio para esses alunos, que seria o material didático especifico, é algo inexpressivo nas escolas públicas, com apenas um ou outro material, em apenas uma ou outra escola. Nesse sentido, vale ressaltar a dificuldade dos professores para adaptar as atividades desses alunos, sem um suporte didático adequado. Isso fica nítido quando perguntado "Você consegue fazer as adaptações curriculares necessárias?".

> Excerto 6 - Não! Ninguém consegue, escola nenhuma consegue! É a parte mais difícil! Porque você conta com a ajuda do professor regente, o professor regente não tem tempo pra sentar com você, certo? Não Tem! O professor de apoio, vem só um período, teria que vir o outro período para fazer as adaptações, então infelizmente, não tem como! Se adapta aquilo que dá para

> adaptar, mas todo o currículo não consegue! Nem em escola particular! Por que eu acompanho um aluno (Henrique), portanto aluno que eu acompanho de escola particular hoje ele está no terceiro ano do ensino médio o material que eles usam com ele é do 3º ano do ensino fundamental certo? Não faz adaptação nenhuma de currículo é bem falho ainda (Cleuza, professora do AEE).

Nessa resposta a professora é enfática em dizer que ninguém consegue fazer todas as adaptações curriculares necessárias, por inúmeros contratempos e obstáculos que vão desde a falta de tempo dos profissionais regente e de apoio se encontrarem, até a falta de material específico para esses alunos. Nesse sentido, se faz necessário o Estado pensar em políticas públicas que viabilizem as propostas de melhoria para esses alunos. Considerando que:

> [...] quando se trata de garantir-lhes os meios necessários de acesso pleno ao currículo escolar, isto pode requerer a inserção de equipamentos, materiais, formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, bem como a introdução de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola (intérprete, guia-interprete, "cuidador" para lhes atender em relação aos cuidados de higiene, alimentação e locomoção, como exemplos) (PRIETO, 2010, p. 71).

Essa questão se reforça ainda mais quando perguntado a outra professora: "Quais os recursos que você considera importante para trabalhar com o aluno que apresenta deficiência intelectual? E quais você utiliza? ".

> Excerto 7 – A maior dificuldade que nós temos aqui, é recurso material, aqui na escola seria material didático, sabe? Por exemplo, minha aluna que é autista, eu não tenho material didático de alfabetização, por exemplo, e letramento, específico para o autismo, entendeu? [...] Então assim, aí eu fico procurando atividades, com cores que são mais chamativas, sabe? Maneiras mais, apropriadas para trabalhar com autismo, no caso! Pesquisadora: - Mas esses materiais vocês pedem para secretaria da educação e não vem? Não, não, não…. A gente não tem acesso, nem para pedir isso! Não tem! Não, não tem! Ninguém chega no professor de apoio e fala assim, que tipo de material você queria para seu aluno.... Igual por exemplo, todo início de ano vem os livros para os professores escolherem para séries regulares, né? Tá! Material regular! Não vem o material específico para a área da inclusão, não tem! Não existe! (Professora Mercedes, professora de apoio do José, 4 anos de atuação. Observação: Essa professora atende uma aluna autista e o aluno José, enquanto não chega uma professora para atendê-lo).

Notamos que essa professora acredita que com materiais didáticos como suporte, sua aluna poderia se desenvolver muito mais. Esclarece que os professores de apoio, não têm a oportunidade de escolher materiais apropriados para seus alunos o que, segundo ela, dificulta na hora de ensinar. Mas também explicita que não existe material para alunos da inclusão. Ela expressa que o trabalho do professor de apoio está envolto ao improviso e ao descaso, e que, por vezes, se encontra sozinho. Verificamos que na atualidade, o hoje, intitulado Programa Nacional do Livro e do Material Didático

(PNLD) pelo "Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017", apresenta uma base de apoio ao aluno com deficiência muito longe do ideal, mas um começo para mudanças. Assim, compreende-se que:

> No PNLD 2020, as obras são destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental — ou seja, 6º, 7º, 8º e 9º anos — das escolas da Educação Básica pública. O edital conta com uma parte especifica sobre a inclusão de pessoas com deficiência que prevê o fornecimento de obras em formatos acessíveis (THADEU, 2019, p.04).

Nesse sentido, uma outra professora responde sobre recursos e estratégias, considerando jogos eletrônicos e o computador, são meios significativos para a aprendizagem:

> Excerto 8 – Eu uso muito jogos e hoje em dia uma coisa que chama muita atenção dos meninos é o computador, então assim eu uso muito, todo dia, eles vêm pra cá e por mais que eu brinco com os jogos, se não for para o computador, eles não voltam, tenho que ir no computador, isso aí é fundamental hoje em dia! Pesquisadora: E todos conseguem manipular bem? Hoje em dia isso aí os meninos já nascem com a mídia, né? (Professora do AEE, Cleuza, 32 anos de atuação, há 2 anos no AEE).

Nesse caso, percebemos que a professora do AEE busca o trabalho com jogos, considerando seu maior apoio pedagógico, o computador, que segundo ela, prende a atenção dos jovens, tornando a aprendizagem mais interessante. E em uma outra resposta aparece a importância da literatura:

> Excerto 9 – Os recursos mais importantes no caso, seriam os livros, né? Porque no caso dos meus alunos de hoje, a maioria já sabe ler, então assim, só teria o Cauã que teria que ser recurso diferente. Mas assim, eu acho que livros de literatura infanto-juvenil que são livros com histórias menores, né? Que estaria fazendo com que eles melhorassem essa leitura, a escrita e a produção de pequenos textos, né? Frases e pequenos textos, né? Mas a gente poderia também tá trabalhando com alguns vídeos, né? Seria importante, poderia ser vídeos de documentários de alguma coisa que eles gostassem, ou filmes curtos, não filmes longos, para que depois eles pudessem fazer produção. Porque o importante para ele é a produção! O que eles têm mais dificuldades é escrita! [...] (Professora de apoio itinerante, Solange, 26 anos de atuação, há 8 como apoio, 8 alunos no total de uma vez).

Nessa resposta, percebemos que a professora acredita ser importante o fato de os alunos terem um arcabouço maior de informações, no caso utilizando de literatura e documentários, para estimular a produção de textos, onde segundo ela, seus alunos têm maior dificuldade. Cada professor busca uma forma diferente para auxiliar seu aluno com deficiência intelectual, dentro do que lhes é oferecido. Porém, percebemos que o desencontro em relação a forma de ensinar sem recursos específicos está intrinsecamente ligado as condições ínfimas de avaliar, como é perceptível a partir de uma das observações em que:

> Episódio 2 - [...]a professora itinerante em dia de prova, reúne todos os alunos em uma mesma sala para aplicar as provas que nesse dia foi na biblioteca, a prova era uma que o governo manda para medir o nível de aprendizagem dos alunos. Todos são obrigados a realiza-la. Foi aplicada a mesma prova para todos os alunos, sem especificações ou adaptações. A professora Itinerante explicou a prova antes e fez com eles, após isso, eles deveriam preencher a ficha do gabarito. Assim, foi explicando o que eles deveriam ir preenchendo e como preencher. Enquanto observava, me vinha à mente como eles poderiam fazer a mesma prova? Que sentido isso fazia? Se eles não aprendem o mesmo conteúdo? E quando fazem, demoram a memorizar ou assimilar todos. O fato é que, se não tem material específico para eles, porque haveria uma prova específica? Nesse contexto, mais uma vez nos deparamos com a exclusão dentro da inclusão, pois se o sistema obriga o professor a aplicar uma prova que não é específica para eles, assim como impõe os professores a trabalhar sem material específico para cada deficiência, não reconhece o aluno com deficiência intelectual, enquanto alguém que necessita de atendimento diferenciado para suas especificidades, não está exercitando a inclusão, está apenas cumprindo a lei e isso não basta (Diário de Campo, 2019).

A professora faz sua parte colaborando para que seus alunos possam entender a prova que não foi pensada para eles. Mas, por que esses alunos têm que fazer a prova, se não existe material específico para eles, qual sentido dessa aplicação? Faço um gancho ao pensamento de Pletsch (2009) que indaga sobre a forma de se pensar a flexibilidade nas adaptações curriculares, mas se avalia o aluno de forma padronizada, nivelando-o aos demais, quando o assunto são provas nacionais. A partir do momento em que o Estado não dá o suporte necessário para esse professor trabalhar, ele corrobora para que a inclusão não aconteça, inviabilizando a qualidade da educação.

Os recursos específicos para os alunos com deficiência são essenciais, visto que as professoras não conseguem fazer todas as adaptações para seus alunos. Um material próprio, apresentaria uma sequência e eloquência que os deixariam mais confiantes e em condições de entender melhor os conteúdos. Além, de propiciar para os professores, um tempo expressivo que poderia ser dispensado ao aluno e suas necessidades. Assim, podemos observar através das falas e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras uma visão de que essas, contribuem para o desenvolvimento do aluno, assim como citado Vygotski (1997). Porém, também ressaltam a falta de suporte do Estado com a ínfima disponibilização de material para a promoção da adaptação curricular, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados em relação as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa com os alunos com deficiência intelectual, podemos observar que essas buscam desenvolver diferentes tipos de estratégias com os alunos, como, por exemplo, o uso de jogos computacionais, na busca de promover o desenvolvimento dos mesmos e que através destas práticas elas consegue observar avanços nos alunos.

Então, o trabalho desenvolvido pelas professoras é fruto da concepção que elas possuem sobre a aprendizagem desse aluno com deficiência intelectual, que não se pauta na deficiência do mesmo, mas na sua potencialidade para então a partir dela promover o aprendizado dos alunos. E essa visão, foi promovida pelo conhecimento que todas relataram buscar sobre Educação Especial e deficiência intelectual, com maior ou menor intensidade, mas todas buscaram entender a deficiência intelectual e as especificidades para atender as prioridades de seus alunos, e promover o seu desenvolvimento.

Estes resultados demostram que os alunos com deficiência são sujeitos capazes de aprender a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas tais como a adaptação curricular, mas também a necessidade de se garantir a formação inicial e continuada dos professores para serem capazes de planejarem e executarem essas e outras atividades.

Os dados também demostram que em muitos momentos as professoras se sentem desamparadas frente a disponibilidade de materiais para serem utilizados com os alunos com deficiência, o que demostra também a urgente necessidade de investimento na Educação Especial, de forma a viabilizar o seu desenvolvimento também através da existência de materiais que contemplem as suas necessidades.

Acreditamos que essas discussões se mostram como um caminho para a sensibilização à necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas para os alunos com deficiência intelectual, bem como a formação dos professores e o investimento na Educação Especial.

A qualidade da educação não se resume apenas em um caminho para ser apontado como responsável por seu declínio ou progresso, é uma engrenagem que só funciona com todas as polias em movimento. Não obstante, é importante ressaltar que na educação as polias são desde o governo que essa pesquisa apontou diversas formas de expressar a falta de qualidade, pelo desrespeito ao qual os professores do Estado estavam sendo tratados e por semanas a fio entraram em greve para requerer aquilo que lhes era de direito, lembrando que o professor é a chave fundamental para uma educação de qualidade. Entretanto não podemos deixar de apontar como polias a gestão escolar que também precisa ser responsável e eloquente para compor uma escola de qualidade.

Da mesma forma os professores precisam estar alinhados em relação ao aprendizado e responsabilidades que vão além de estar presente em sala de aula. Ainda nessa composição não devemos e não podemos deixar de fora a família, que é a polia mais relevante dessa engrenagem, sem ela nada é possível, ela é o veículo que movimenta o progresso do aluno, é o combustível que renova suas emoções, sentimentos e fortalece ou enfraquece os pilares da aprendizagem. Para tanto ela precisa ser presente, e ser presente não significa ter que levar para a escola, não significa ter que participar de festas e reuniões, essas questões são essenciais para entender como é a vida escolar do filho, mas estar presente é perguntar, se importar, acompanhar, esclarecer dúvidas, mesmo de longe, seu filho precisa

saber que você está com ele. Compreender até que ponto a educação pública é eficiente nos dias atuais, é de suma relevância, entender o que falta para ser de excelência, nivelando-se à educação daqueles cujos poder aquisitivo não se priva de absolutamente nada e quem sabe poderemos um dia dizer que ela é emancipatória e institui oportunidades para todos.

A inclusão não é um favor, é um direito desse aluno estar na escola e aprender do seu jeito, na medida de suas capacidades de entendimento, mas aprender. Para que isso ocorra deve ser feito um esforço de tornar todas as condições descritas acima em possibilidades e o professor dispor de todas suas capacidades de ensino e humanidade para que esse aluno tenha a oportunidade de aprender.

A necessidade de um olhar mais profundo e cuidadoso para a educação inclusiva, na perspectiva de que esta seja realmente eficiente na meta de inclusão, pressupõe que essa inclusão somente na teoria não funciona, pois quando chega ao professor, este precisa ter as qualificações, equipamentos e estruturas adequados para lidar com as perspectivas da família, escola e a sua própria. Essa pesquisa aponta que o caminho para estabelecer uma efetiva inclusão escolar que consiga abarcar todos ou parte dos critérios de qualidade na educação, ainda é longo.

Mas, possível de ser concluído, algumas barreiras ainda transcorrem de forma a desacelerar o processo, porém, o caminhar é constante. Quando vislumbrado os percalços pelo qual os alunos com Deficiência Intelectual já percorreram no contexto escolar, e os novos caminhos que se abrem para oportunidades, nunca oferecida antes, percebemos que é o caminho certo, lento, mas a percorrer em prol da diversidade. Nos dias atuais, embora haja um empenho para que no Brasil a inclusão escolar contemple todos os requisitos para instaurar a qualidade na educação para os alunos com deficiência, como no caso de um currículo flexível e democrático que esteja presente em todas as escolas, para benefício de todos os alunos com ou sem deficiência, acreditamos que ainda não é possível vivenciar plenamente essa condição, por motivos políticos e estruturais dentro do nosso sistema educacional.

Por fim, embora ainda não sejamos contemplados com o pensamento democrático da educação inclusiva nas escolas, acreditamos que nossa pesquisa nos inspira a pensar meios de buscar cada vez mais qualidade nas escolas públicas, na perspectiva de uma inclusão funcional.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. “A percepção de professores de Ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial”. **Actio**, vol. 5, n. 3, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/08/2023.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Editora da Unijuí, 2006.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: Possibilidades e desafios à inclusão escolar (Tese de Doutorado em Educação). Vitória: UFES, 2014.

DORZIAT, A. "Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria)". *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: Editora da UFU, 2008.

GÓES, M. C. R. "Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**:** contribuições da abordagem histórico-cultural". *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (orgs.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 2004

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MANZINI, E. J. "Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação". **Revista Percurso**, vol. 4, n. 2, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

PRIETO, R. G. "Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial". In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

STEMLER, S. "Uma visão geral da análise de conteúdo". **Avaliação Prática, Pesquisa e Avaliação**, vol. 7, 2001.

TASSA, O. M. E.; CRUZ, G. C.; CABRAL, J. J. "Educação Inclusiva e o Curso de Formação de Docentes: Desafios e Relatos de Experiência". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 41, 2023.

THADEU, V. “PNLD: tudo sobre o programa nacional do livro e do material didático somos educação”. **Portal Eletrônico E-docente** [2019]. Disponível em: <www.edocente.com.br>. Acesso em: 21/09/2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de defectologia - Tomo V. Madri: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

ZAGO, N. (org.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 48| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima