

**DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES
DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

**CHALLENGES IN EDUCATIONAL PRACTICE IN BASIC EDUCATION:
TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

**DESAFÍOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA:
CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL**

Juanice Pereira Santos¹

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto²

Maria Solange Melo de Sousa³

1

Resumo: A educação atual estabelece uma quebra de paradigmas para efetivar a inclusão de alunos da Educação Especial no ensino regular na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse processo é desafiador para a escola e para os professores que têm alunos com deficiência. A pesquisa objetivou investigar quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental com relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. Utilizou-se a metodologia qualitativa de caráter exploratório com aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Como aporte teórico, são evidenciados os estudos de Mantoan (2003), Pletsch e Glat (2012), Oliveira (2017), Michel, (2005), Gil (1999), entre outros. Os resultados apontam que, apesar da necessidade de incluir os alunos com deficiência intelectual no ensino regular, os professores enfrentam dificuldades, como a ausência de formação voltada à inclusão, o processo de inclusão, conhecer os alunos de forma integral, escassez de recursos tecnológicos e a aprendizagem dos alunos

¹ Professora da Carreira Magistério Público da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal - SEEDF, desde 1999, componente curricular Biologia. Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (1997). Possui especialização em Educação Ambiental. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6411-0669>. E-mail: juanice.ahss@yahoo.com.br.

² Doutor e mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2ª Graduação em Pedagogia (Facibra-Paraná), Especialista em Gestão Educacional (Faculdade Apogeu), professor da Educação Básica desde 2008, tutor na Universidade Aberta do Brasil (UaB-UnB) desde 2020. É membro do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF/UnB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6326-4906>. E-mail: danieltabuleiro1@gmail.com.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia da Universidade de Brasília (UnB), tem mestrado em Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, também pela UnB, é especialista em EaD e graduada em Geografia. Professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal e atua como professora colaboradora da UAB/UnB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4362-7845>. E-mail: solangemelosousa@gmail.com.

com deficiência intelectual. Portanto, faz-se necessário um diálogo a respeito da escola inclusiva atual na busca de uma escola instrumentalizada, de um corpo docente preparado com linguagem, conceitos, valores e perspectiva do ensino no presente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Aprendizagem. Desafios na prática educativa.

Abstract: Current education establishes a paradigm shift to effect the inclusion of special education students in regular education from the perspective of inclusive education. This process is challenging for the school and for teachers who have students with disabilities. The research aimed to investigate the difficulties and challenges faced by teachers in the Final Years of Elementary School in relation to the process of including students with intellectual disabilities. An exploratory qualitative methodology was used with the application of questionnaires and semi-structured interviews. As a theoretical contribution, studies by Mantoan (2003), Pletsch and Glat (2012), Oliveira (2017), Michel (2005), Gil (1999), among others, are highlighted. The results show that, despite the need to include students with intellectual disabilities in regular education, teachers face difficulties, such as the absence of training aimed at inclusion, the inclusion process, knowing students in an integral way, lack of technological resources and the learning of students with intellectual disabilities. Therefore, a dialogue about the current inclusive school is necessary in the search for an instrumented school, a faculty prepared with language, concepts, values and perspective of teaching in the present.

Keywords: Inclusive education. Learning. Challenges in educational practice.

Resumen: Resumen: La educación actual establece un cambio de paradigma para efectuar la inclusión de los estudiantes de educación especial en la educación regular desde la perspectiva de la educación inclusiva. Este proceso es desafiante para la escuela y para los maestros que tienen estudiantes con discapacidades. La investigación tuvo como objetivo indagar en las dificultades y desafíos que enfrentan los docentes de los últimos Años de la Enseñanza Fundamental en relación al proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. Se utilizó una metodología cualitativa exploratoria con la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Como aporte teórico, se destacan los estudios de Mantoan (2003), Pletsch y Glat (2012), Oliveira (2017), Michel (2005), Gil (1999), entre otros. Los resultados muestran que, a pesar de la necesidad de incluir a los estudiantes con discapacidad intelectual en la educación regular, los docentes enfrentan dificultades, como la falta de formación orientada a la inclusión, el proceso de inclusión, el conocimiento integral de los estudiantes, la falta de recursos tecnológicos y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual. Por tanto, es necesario un diálogo sobre la escuela inclusiva actual en la búsqueda de una escuela instrumentada, un profesorado preparado con lenguaje, conceptos, valores y perspectiva de la enseñanza en el presente.

Palabras clave: Educación inclusiva. Aprendizaje. Desafíos en la práctica educativa.

Introdução

Este trabalho emerge da realidade empírica da pesquisa de Mestrado⁴ em práticas educativas em escolas públicas do Distrito Federal, as quais convivem com alunos com deficiência, especificamente alunos com Deficiência Intelectual (DI).

⁴ Silva (2019).

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo investigar quais os desafios enfrentados pelos professores no Ensino Fundamental - Anos Finais com relação ao processo de inclusão de alunos com DI no exercício da docência, em cujo cenário a escola é o referencial das práticas traçadas aos seus aprendizes, que interagem em diversos contextos sociais e culturais, através dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade.

A educação se efetiva quando ela se adequa às necessidades e potencialidades do indivíduo. Desse modo, torna-se uma prática social, e sua amplitude ocorre em diferentes tempos e espaços, seja em casa, na rua, em instituições sociais ou educacionais, na relação dialógica entre as pessoas, se aprende, se ensina e se produz conhecimento, de acordo com Freire “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...]” (FREIRE, 1987, p. 40), em uma prática da liberdade, humanização e transformação social.

Educar-se faz parte da própria natureza do ser humano. Para Ecco e Nagaro (2015, p. 4), “[...] o ato pedagógico é um ato de educar, promove a dignidade das pessoas e torna capazes em fazerem-se, construírem-se, inventarem-se e desenvolverem-se”. Tendo em vista o processo educacional para o fazer pedagógico, a escola é o principal espaço para a difusão do saber sistematizado e tem a função de formar cidadãos críticos para atuar na sociedade e contribuir para seu avanço.

O acesso à escola e a efetivação da aprendizagem do aluno são essenciais para a sua formação humana. Dada a importância disso, tem-se discutido como atenuar os entraves que impedem esse processo tendo em consideração os alunos com deficiência, haja vista a proposta da educação inclusiva, que se fundamenta na convivência e no respeito à diversidade no ambiente escolar.

A inclusão escolar perpassa pelo paradigma da escola atual, pois traz a concepção vivenciada por uma sociedade marcada pela intolerância, por preconceitos e pela exclusão no que diz respeito às pessoas com deficiência, considerada por uma parcela da sociedade fora dos padrões socialmente aceitos, por isso, estereotipadas e segregadas.

Estudos nas áreas de Educação, Sociologia e Psicologia trouxeram o entendimento de que todas as pessoas, sem exceção, têm o direito de participar da sociedade. Bartalotti (2006) promove o movimento pela inclusão social e escolar. Todavia, no contexto geral da educação brasileira, as pessoas com deficiência estão precariamente incluídas, em consequência de múltiplos fatores políticos e educacionais.

Nesse contexto, a inclusão implica reflexões que possibilitem a participação dos indivíduos na vida social e escolar a responsabilidade de cada um de buscar formas de incluir

pessoas com deficiências, levando em consideração a qualidade dessa inclusão, suas causas, condições e situações específicas e o fato de que elas têm o direito também de participar da Educação Básica em sua totalidade.

Mediante essa problemática, este estudo volta-se para os professores, atores sociais do cenário da educação no processo inclusivo, e busca compreender as suas concepções e vivências no tocante à inclusão escolar. Para cumprir os objetivos do estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica e qualitativa de caráter exploratório em uma escola pública do Distrito Federal, com coleta de dados a partir de aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Para o alcance dos objetivos, toma-se como aporte teórico os estudos de Mantoan (2003), Pletsch e Glat (2012), Oliveira (2017), Michel, (2005), Gil (1999), entre outros.

O aluno com deficiência intelectual no ensino regular

A deficiência intelectual, segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (2002), consoante *American Association on Mental Retardation* (AAMR) (2017, p. 1) é caracterizada como as

[...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de competências sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade.

Portanto, ela se caracteriza pelo funcionamento cognitivo abaixo do que é considerado normal (de pontuação abaixo ou em torno de 70, ou acima de 75 do teste de Quociente de Inteligência (QI)).

De acordo com o modelo teórico do Sistema, proposto pela AAIDD (2006), existe uma relação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios oferecidos e os contextos. Além disso, a DI refere-se a um estado particular de funcionamento intelectual iniciado na infância, com dimensões múltiplas e que podem corresponder aos apoios oferecidos de forma individualizada. Segundo a AAMR (2006, p. 20), as dimensões das habilidades principais desse modelo são:

Habilidades intelectuais - Dimensão I: refere-se à inteligência, compreendida como uma habilidade mental geral, a qual a aplicação dá-se por meio do raciocínio, do planejamento, da resolução de problemas, do pensamento abstrato, da compreensão de ideias complexas e da aprendizagem rápida, com base na experiência da própria pessoa.

O comportamento adaptativo – Dimensão II: reúne as habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pela pessoa e é colocado em prática em sua vivência.

Participação, interações, papéis sociais – Dimensão III: observa-se que podem ser verificadas pelo envolvimento da pessoa em participação e interação em atividades sociais e cotidianas.

Saúde – Dimensão IV: A Organização Mundial da Saúde – OMS, faz referência à saúde física e mental do indivíduo, em que é um estado de bem-estar completo: físico, mental e social, a qual influencia o funcionamento humano nas demais dimensões.

Ambiente e cultura – Dimensão V: No contexto do ambiente e da cultura a representação é a descrição das condições inter-relacionadas em que vivem as pessoas no seu cotidiano.

A expressão DI foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento”, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York. Mas somente em 2004, após a publicação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, foi disseminado seu uso, o qual abrange a mesma população de indivíduos que foram diagnosticados previamente com retardo mental e em número, tipo, nível e duração da deficiência. O termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual, conforme o manual da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, publicado em 2010.

A avaliação e classificação de DI é uma questão complexa, porém não é determinada apenas através de um teste de QI. Gardner (1995) diz que existem pelo menos sete tipos de inteligências, a saber: musical, corporal, lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal e espacial. Assim, a análise para identificar se um indivíduo se inclui na categoria DI deve ser ampla e interdisciplinar, acompanhada por um conjunto de profissionais (neurologistas, psiquiatras, psicólogos, pedagogos, entre outros).

Os princípios básicos para identificar um indivíduo com DI, de acordo com AAIDD (2010) levam em conta três critérios principais: limitações significativas no funcionamento intelectual, limitações no comportamento adaptativo e a idade inicial dessas limitações constatadas antes dos 18 anos de idade.

O aluno com DI apresenta limitações na natureza do funcionamento intelectual e comportamental adaptativo nas suas diferentes dimensões (AAMR, 2006), e necessita de ser assistido no processo de escolarização. De acordo com Pletsch e Glat (2012), o ensino precisa favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção dos conceitos curriculares. Pletsch e Glat (2012, p. 198) ressaltam que:

Estabelecer esse tipo de relação conceitual é uma das principais dificuldades de pessoas com deficiência intelectual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as quais eles têm dificuldade, [...] para proporcionar este tipo de desenvolvimento cognitivo, devem ser oferecidas atividades que desenvolvam justamente essas capacidades.

As investigações das autoras supracitadas, reforçam dados de pesquisas anteriores sobre a temática de escolarização de pessoas com DI e mostram que elas ainda sofrem grande resistência por parte de gestores e professores para a inclusão desses alunos em turmas comuns, mais até do que para outras condições, como deficiências físicas e sensoriais.

Educação Especial versus Inclusão Escolar

Os alunos com deficiência são o público-alvo da Educação Especial ofertada às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em todos os níveis e demais modalidades que estruturam a oferta educacional no Brasil garantida desde a Constituição de 1988 (inciso III do Artigo 208) como dever do Estado (BRASIL, 1988). Sua realização deve ser assegurada preferencialmente na rede regular de ensino e por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde então, a inclusão de alunos com DI no ensino regular tem tomado maior abrangência com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial (BRASIL, 2009). No âmbito do Distrito Federal, a Secretaria de Educação, por meio do Currículo em Movimento, na modalidade Educação Especial (2014, p. 8-11), objetiva:

Esse direito fortalecido pelo paradigma da inclusão, na atualidade, deverá extrapolar a demanda do acesso, na direção das demandas relacionadas ao fluxo desses estudantes no ambiente escolar, garantindo-lhes condições reais, complementares ou suplementares ao currículo para o desenvolvimento pessoal e para as aprendizagens equivalentes aos demais estudantes [...] Ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global. [...] Deste modo, os pressupostos inclusivos deverão estar presentes e ser garantidos em currículos de todos os níveis e modalidades, segundo sua natureza e especificações.

Para Mantoan (2003), a inclusão propõe a ruptura de toda uma base de estrutura formal e tradicional de ensino do país, a qual implica mudanças de paradigma educacional e a

redefinição de planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças, atenta a inovar nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

No entanto, o processo de inclusão escolar ainda é muito complexo, pois necessita do cumprimento de políticas públicas para alcançar a demanda desse público diante do contexto de desmonte e precariedade educacional. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 24) ressalta que há alguns entraves que interferem nos novos enfoques educacionais na reconstrução da escola brasileira. São eles:

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva deve incorporar um conjunto de adequações que promovam acessibilidade no espaço físico, o direito à matrícula no ensino regular, a proposta pedagógica integrada às práticas e métodos de ensino qualificado que reconhecem e valorizam as diferenças, amenizando as limitações de acesso e permanência na escola.

Há também a necessidade de enfrentar barreiras constituídas pela família, como a fragilidade diante do fenômeno da deficiência de seus filhos. Nesse contexto, muitas famílias, por não saberem lidar com a deficiência, dificultam o acesso do filho à escola. Alguns justificam a indisponibilidade de tempo, devido à necessidade de trabalhar ou até mesmo o cumprimento de atividades domésticas e ocupações de seus pares. Assim sendo, desmerecem a importância de o filho com DI frequentar a escola com a alegação de que ele não irá aprender.

Contudo, a inclusão tem o papel de romper os paradigmas conservadores do sistema educacional que por muito tempo fixou um perfil específico de aluno ao produzir identidades⁵ e diferenças⁶, criar inserção e/ou exclusão ao definir o aluno com a identidade normal e o estudante com a identidade especial.

Dessa forma, o aluno denominado especial não teria direito a estudar na mesma escola em que o aluno denominado normal estuda. Ele precisava ficar separado na escola especial,

⁵ “A identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A identidade é. A diferença devém. A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: x representa y, x é y” (SILVA, 2002, p. 66).

⁶ “A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro. A diferença é experimental: o que fazer com x” (SILVA, 2002, p. 66).

com atribuições institucionais específicas (currículos, programas, avaliações), distintas dos demais alunos, segregado e diferenciado. De acordo com Ropoli *et al.* (2010), o ambiente escolar inclusivo deve ser fundamentado na concepção de identidade e diferenças, sem oposições, tais como, o não uso de normal/especial; branco/negro, pobre/rico, dentre outras oposições sociais. Descaracteriza-se, assim, a norma usual privilegiada em relação às demais diante dos princípios educacionais inclusivos, nos quais a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, generalizada.

A partir do momento em que se fixa uma identidade para o aluno por categorização, ocorre a exclusão dos demais. Mantoan (2003) chama a atenção para a urgência de extinção das categorizações e das oposições excludentes em âmbito institucional. Em concordância, Santos (2010) ressalta que os estigmas conferidos socialmente às pessoas com DI as fazem serem vistas como desvantagem, levando as pessoas que partilham essa condição a serem desacreditadas socialmente e terem suas possibilidades de constituição identitária limitadas.

Os pressupostos da Educação Inclusiva (ROPOLI *et al.*, 2010) ressaltam que não se deve destacar a identidade normal, entender que a diferença é resultante da multiplicidade⁷ e assegurar o direito a participar de todo o contexto escolar na recusa à padronização de identidade segregada que identifica os alunos como normal, especial e comum.

O modelo da escola tradicional concentra-se nas dificuldades e deficiências do aluno. A atuação educacional é resultante de um diagnóstico prescritivo. O foco do programa de ensino é individual e ignora as relações do aluno com os outros, pois há a segregação, sendo o aluno atendido em escolas especializadas ou centros de ensino especiais.

Já o enfoque escolar inclusivo concentra-se nas potencialidades do aluno. O professor do ensino regular e o da Educação Especial examinam os fatores do processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do modelo tradicional, que depende da avaliação do aluno por especialistas (enfoque clínico).

Desafios da inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular

A inclusão dos alunos com DI no ensino regular suscita diversos desafios aos professores e à escola, pois demanda diversas mudanças nas práticas escolares para que o fazer pedagógico nesse espaço proporcione a aprendizagem a todos os alunos.

⁷ “A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar. [...] A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela” (SILVA, 2002, p. 66).

Nesta investigação, busca-se compreender as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Segundo Mantoan (2003, p. 22), “uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência”. A prática pedagógica do professor é um fator determinante que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos. Logo, considera-se fundamental saber o que os docentes pensam acerca da inclusão escolar e compreender como eles têm vivenciado esse processo no cotidiano escolar.

Nesse viés, a investigação foi feita em uma escola pública na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. A questão problematizadora desta investigação teve como essencial preocupação identificar os desafios na prática educativa junto à inclusão de alunos com DI a fim de contribuir de maneira construtiva para o ensino e aprendizagem destes no Ensino Fundamental – Anos Finais.

Para este estudo, utiliza-se a abordagem qualitativa como recurso metodológico, com efetiva participação, compreensão e interpretação de significados, segundo Michel (2005), na busca de informação, a partir da observação participante. Para Gil (1999, p. 47), “[...] o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados”, implementada com estratégias de investigação com uso dos instrumentos e técnicas de investigação.

As observações foram registradas em diário de campo. Para Lima (2011, p. 123), elas “[...] são fundamentais para auxiliar na análise da realidade estudada”. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas com perguntas semiestruturadas com a finalidade de apurar as concepções dos participantes, seu posicionamento, análises e reflexões. Conforme Lima (2011), as observações permitem aprofundar as informações levantadas. Também se analisa materiais bibliográficos e documentos de registros escolares dos estudantes com DI envolvidos.

Assim, participaram da investigação 18 professores regentes de Matemática, Português, Ciências, Geografia, Educação Física, Inglês, Artes e Práticas Diversificadas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, além de uma professora da sala de recursos das séries finais de uma escola no Gama, Distrito Federal. O material coletado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977, p. 38), esse tipo de análise é um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Dado o consentimento em participar da investigação, os professores que tinham incluídos em suas salas de aula alunos com DI assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram coletados no fim do ano de 2019. No total participaram da investigação 18 professores identificados de forma numérica, de 1 a 18.

Quanto ao tempo de experiência docente, 13 dos investigados possuem mais de 15 anos de experiência, dois deles possuem mais de 20 anos de experiência e outros três estão em estágio probatório. Em relação à idade dos participantes, oito deles têm mais de 45 anos (3, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17) e 10 têm entre 27 e 44 anos (1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 15, 16, 18).

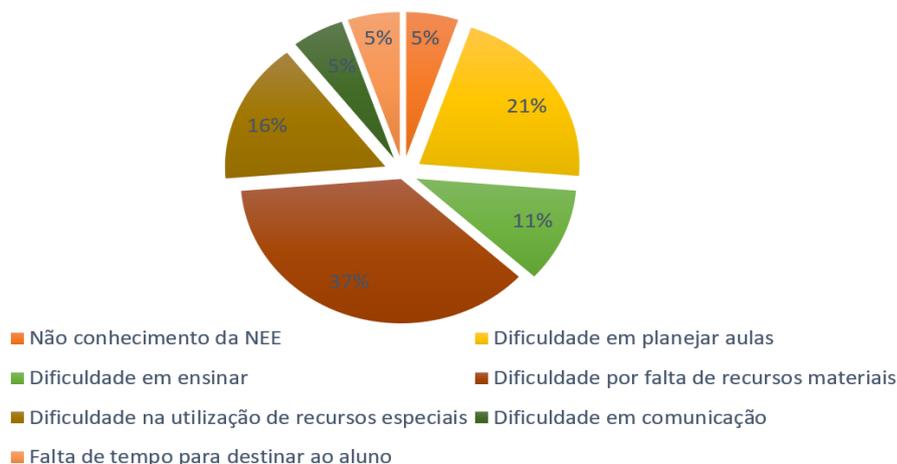
A partir da análise dos questionários e dos dados empíricos, verificam-se três indicações a serem consideradas: Dificuldades docentes junto ao aluno com Deficiência Intelectual; Formação do professor para a inclusão e; A aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Dificuldades docentes junto ao aluno com deficiência intelectual

Para verificar quais são as dificuldades de maior relevância enfrentadas pelos professores no processo educativo junto aos alunos com NEE, inclusive com DI, foi aplicado um questionário para 18 professores responderem. O questionário trazia a seguinte pergunta: qual a dificuldade que considera ser mais relevante nesse processo? O resultado da análise dos dados coletados é apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Dificuldade docente de maior relevância junto ao aluno com NEE-DI.

Dificuldade docente de maior relevância junto ao aluno com NEE - DI



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

De acordo com o Gráfico 1, constata-se que 37%, equivalente a seis professores, consideraram ter maior dificuldade devido à falta de recursos materiais; 21%, equivalente a quatro professores, apontaram maior dificuldade em planejar aulas; 16%, equivalente a três professores, indicaram dificuldade na utilização de recursos especiais; 11%, equivalente a dois professores, responderam ter dificuldade de ensinar; outros três professores, equivalente a 5% cada um, responderam ter problemas em comunicação; outro, não conhecimento da NEE; e outro, por falta de tempo necessário para destinar ao aluno.

A análise do gráfico confirmou a existência de dificuldades que os professores têm ao ensinar alunos com NEE, e em específico DI alunos de perfis variados em um mesmo espaço, dificuldades diversas consideráveis existentes na escola. Portanto, mesmo diante da escassez de recursos materiais, deve-se reconhecer a necessidade de planejar estratégias pedagógicas com uso de recursos mediadores e desenvolver as aulas inclusivas favoráveis para todos, dispondo de práticas que visam ao desenvolvimento dos alunos de forma que eles possam adquirir autonomia considerável para o cotidiano de todos eles.

Formação do professor para a inclusão

A formação de professores no Brasil para a atuação docente na Educação Básica, precisa estar mais comprometida com o processo da inclusão escolar, com a oferta de disciplinas e ementa teórico-metodológica que despertem no professor estratégias para

atender às diversidades escolares, principalmente, no que se refere à maior qualificação para atuar nesse espaço, em vista de acompanhar as transformações do mundo contemporâneo.

Cunha (2010) ressalta que a formação do professor no Brasil é complexa. Isso se deve a questões que abarcam, além da prática educativa na escola, questões econômicas, políticas e sociais. Nesse contexto, a formação do professor para a inclusão é extremamente importante para a atuação em sala de aula, pois isso pode instrumentalizá-lo a desempenhar seu trabalho de forma crítica e reflexiva, a fim de proporcionar a igualdade e a diversidade. Contudo, ela é complexa e envolve um conjunto de fatores, tanto de ordem interna em sala de aula como de fatores que extrapolam os elementos endógenos.

De acordo com Pires (2012), as estratégias pedagógicas por meio dos procedimentos teórico-metodológicos nos moldes tradicionais liberais são mais comuns do que se imagina. Sua investigação constatou que a formação inicial pouco contribuiu para a atuação dos docentes por ela estudados. Dessa forma, os professores têm saído das Instituições de Ensino Superior - IES, com lacunas na formação. Somam-se a isso as condições de carreira e estruturais que o docente poderá encontrar na inserção dos espaços escolares.

Em referência à formação dos professores, investigou-se com relação à participação dos docentes em cursos de formação continuada na área de Educação Especial e na área específica da graduação de cada professor. O resultado da análise dos dados atesta que cinco deles possuem curso de especialização em área específica (1, 3, 4, 9, 11); apenas três professores participaram de curso de formação continuada na área de Educação Inclusiva (5, 16, 18); outros dois têm formação em nível de Mestrado (6, 13) e um em nível de Doutorado (17). Os demais (2, 7, 8, 10, 12, 14, 15) não fizeram nenhum curso de especialização.

Nessa indicação de análise relacionada à formação docente para a inclusão, observa-se a perspectiva de cinco professores sobre a sua formação para atuar com os alunos da Educação Especial, especificamente com alunos com DI. Eles inferem que sua formação não lhes trouxe a segurança necessária para lidar com as especificidades dos alunos, conforme os relatos: “*Nós enquanto cursamos a graduação não fomos preparados para a inclusão, muito menos para lidar com estudantes com Deficiência Intelectual*” (PROFESSOR 2, 2019).

Nesse relato, o professor justifica a sua insegurança em lidar com as especificidades dos alunos por não ter cursado no Ensino Superior disciplinas que remetesse às práticas didáticas e metodológicas para a Educação Especial na Educação Básica. Logo, ele não foi habilitado para enfrentar com êxito os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de ensinar para alunos com NEE.

O Professor 4 (2019) relata que “[...] *Infelizmente não consegui me preparar para trabalhar com eles, tenho dificuldades*”. O professor lamenta não conseguir vivenciar um processo formativo individual o suficiente para produzir um plano de ensino para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE.

Já o Professor 17 (2019) diz: “[...] *Já trabalhei com alunos com deficiência, mas é difícil trabalhar com eles, pois eles não correspondem bem às aulas do ensino regular*” (PROFESSOR 17, 2019). O que o professor relata demonstra a fragmentação na prática de ensino. Se o aluno não corresponde bem nas aulas, há lacunas que dimensionam as dificuldades do professor em trabalhar com os alunos com NEE. A prática pedagógica precisa alcançar a aprendizagem do aluno.

Quanto ao relato do Professor 6 (2019), ele ressalta: “*Depois de formada, demorei para começar a dar aulas, quando me deparei com alunos com Deficiência Intelectual, me senti sem chão [...]*”. A expressão “fiquei sem chão” relatada pelo professor demonstrou carências na sua formação inicial, no ensino para as diferenças e na falta de conhecimento para as especificidades das deficiências, transtornos globais, dentre outras especificidades, além de desconhecer legislações constitucionais da inclusão. Suas expectativas de organização do trabalho docente não estavam alinhadas às demandas educacionais contemporâneas da sociedade brasileira.

Logo, os dados analisados mostram que os professores compreendem que não possuem aptidão para ensinar os alunos com DI, pois estão despreparados para a inclusão escolar por não possuir formação para tal. Desse modo, consideram difícil trabalhar com eles por não corresponder ao desenvolvimento da aula. Isso indica o preparo inadequado do professor, cuja formação de formato tradicional não contemplou a prática da inclusão escolar.

A falta de participação docente em cursos de formação continuada evidencia que tais dificuldades relatadas ocorrem devido à falta de conhecimento quanto à efetivação da inclusão do aluno com NEE no ensino regular. A participação do professor em cursos de formação continuada é uma alternativa que possibilitará um melhor desempenho para ensinar aos alunos com NEEs, pois atenuará limitações como consequência das necessidades dos alunos, além de aprender a usar e a produzir recursos didáticos especiais, ampliando-se as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

No tocante à formação do professor para a inclusão como um desafio enfrentado para essa especificação, também ressaltam em outros estudos semelhantes, como os de Mantoan (2006), Silva (2019) e Oliveira (2017), para quem a falta de formação dos professores

dificulta a inclusão. Portanto, para Nóvoa (2004), a formação do professor não se deve apenas ao acúmulo de cursos, mas para refletir a vida em sociedade.

Glat e Pletsch (2011) corrobora com os autores supracitados que a formação docente para a inclusão ainda segue os moldes tradicionais na formação inicial, sem reflexão e aprofundamento acerca das especificidades humanas, aliadas às questões políticas, econômicas e sociais presentes na instituição escolar.

Por outro lado, Luz Neto e Silva (2019) discutem o papel central da escola na formação continuada, pois ela é um espaço privilegiado para a formação, pois apresenta os elementos reais da práxis docente. Nessa mesma defesa, Santos e Sousa (2020) consideram que a formação docente na escola favorece a realização de discussões coletivas, as quais oportunizam a reflexão e a intervenção na prática docente concreta. No entanto, o docente precisa estar em constante formação durante toda a sua vida. Como ressalta Tardif (2012), a construção da docência é progressiva e temporal permanentemente. Além disso, os professores lidam com dificuldades formativas, de condições de trabalho e de apoio institucional.

Nesse sentido, para promover a formação dos professores e a construção de sua identidade profissional, destaca-se a necessidade de desenvolver nesses educadores habilidades de saberes articulados a suas práticas educativas, como: saberes da experiência, saberes dos conhecimentos específicos disciplinares, saberes pedagógicos, saberes didáticos e, por fim, saberes do contexto dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA, 1999).

Shulman (2014) discorre sobre a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo, que é uma base necessária para a atuação dos professores em sala de aula, além do conhecimento do contexto do aluno e a disciplina na qual atua. Nessa perspectiva, o professor, para proporcionar o desenvolvimento do estudante, necessita realizar tal articulação como uma possibilidade na sua prática educativa.

As práticas educativas na perspectiva da inclusão escolar

A atuação educacional inclusiva deve ser centrada na resolução de problemas de forma cooperativa, com as estratégias de ensino voltadas para o professor e o aluno. Diferentemente do modelo tradicional, que usa um programa dirigido ao aluno, a escola inclusiva regular deve adaptar o ambiente escolar para receber os alunos da Educação Especial, conforme as suas NEE.

Além de o aluno ter direito a uma educação apropriada no ambiente escolar, sem restrição e sem estigmas, ele é apoiado por professores especializados que desenvolvem no AEE o ensino de alunos com NEEs, no contraturno de sua matrícula, em sala de recursos generalista ou específica, conforme necessidade. Segundo Stainback (1999, p. 21):

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

A escola inclusiva surge para romper com rótulos segregados que foram impostos para a sociedade, ou seja, conviver com a diferença desconstrói a ideia de quantificação nas escolas e a quantificação dos professores. A sociedade moderna ensinou a quantificar os alunos, e isso é reproduzido através das notas postas no boletim no fim de cada bimestre.

O momento não é mais para cobranças de quanto o aluno com deficiência aprendeu do conteúdo ou de quanto o professor foi capaz de ensinar. Para Mantoan (2003, p. 14), “[...] 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”.

No entanto, ao tratar do aluno com DI, entende-se que ainda há um paradoxo, pois é comum a escola se encontrar sensível à atuação docente e às adequações quanto à organização, funcionalidade e estrutura da escola diante das Políticas Públicas do Ministério da Educação.

Logo, verifica-se por meio dos dados coletados que 17 professores dos 18 investigados perceberam que a falta de recursos materiais dificulta o processo de ensino. Cada um deles, apresentou limitações em produzir materiais adequados para o suporte no ensino e utilizar os poucos disponíveis na escola, além de relatar a dificuldade em planejar aulas e dar atendimento individualizado, mesmo a turma contendo um número reduzido de alunos.

De acordo com os professores, vem a cabo o comprometimento da escolarização dos alunos. Dessa forma, o descontentamento com o processo de inclusão na escola é indicado nos registros do questionário e entrevista, os quais são destacados os relatos dos professores (1, 6, 10 e 16).

O Professor 1 (2019) questionou: “[...] como posso dizer que sei trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual... se falta material? [...] o aluno precisa de material adequado para a sala de aula, e eu não tenho”. Constata-se no relato que o professor revela descontentamento com o processo de inclusão, há a preocupação com o suporte de recursos

materiais quanto à necessidade em conhecer, em saber produzir e ter à disposição, tais recursos materiais para o desenvolvimento do aluno.

Já o Professor 6 (2019) lamentou: “[...] não consigo dar atenção na sala de aula, precisa de mais tempo e material próprio, [...] não participei de nenhuma oficina para aprender produzir material, então tenho várias dificuldades, especialmente com os alunos do 9º ano”. A carência de material apropriado é um problema que quase todos os investigados apontaram como um dos fatores que comprometem o processo de inclusão escolar, tendo isso como empecilho para os alunos com DI frequentarem o ensino regular.

O Professor 10 (2019) explica: “As minhas turmas têm menos alunos, mas os alunos especiais precisam de materiais específicos de cada disciplina [...] até que tem alguns [...], mas optei por não usar, dou o meu jeito para poder trabalhar melhor”. No tocante ao suporte com recursos materiais e adaptações para o ensino do aluno com NEE, o professor reforça precisar de materiais específicos para cada disciplina para melhor atendê-lo em sala de aula.

A dificuldade da inclusão é relatada pelo Professor 16 (2019), que diz que “[...] a inclusão é difícil, precisa de materiais diferenciados, Secretaria poderia oferecer”. Essa constatação se insere no contexto dos desafios enfrentados por tais professores e revela a inadequação do processo de inclusão, além de revelar carecer de parcerias entre professores, dificuldade com os problemas estruturais e o funcionamento da escola.

Tais percepções e constatações já se arrastam há muito tempo. A disposição dos recursos materiais para o desenvolvimento dos alunos com NEEs é um problema pontual nas escolas públicas em diferentes Estados brasileiros, tendo sido discutido em outras investigações, como as de Marim e Braun (2014, p. 5) em que afirmam:

É um desafio elaborar estratégias e recursos que ajudem a intervir na complexidade das estruturas cognitivas, dos alunos, para que operem de modo satisfatório, portanto [...] os recursos e suportes podem favorecer ao aluno com deficiência intelectual para que se aproprie melhor do contexto, da atividade, do ambiente de escolarização, do processo de ensino e com isso possa construir conhecimento e aprender.

Portanto, faz-se necessário dispor de estratégias e recursos interventivos de suporte, aplicar metodologias inovadoras associadas ao uso de tecnologias para que o aluno com DI possa se desenvolver cognitivamente e se apropriar do processo educativo no tempo e espaço da escolarização.

Nesse sentido, a prática educativa, carente de recursos materiais e mobiliários de apoio, é desafiadora. É preciso cobrar o cumprimento da Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022

(BRASIL, 2022), que garante mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.

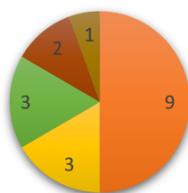
A dificuldade de comunicação também foi apontada como relevante pelos professores, visto que a comunicação é um fator determinante para a aprendizagem do aluno e a relação professor, pois o professor explica os conceitos ao aluno e os torna interessados, motivando-os a se envolverem na aula.

Desse modo, o relato do Professor 5, em que afirma que a comunicação vai além do verbal, pois precisa usar o corpo, os movimentos e a expressão facial com a intenção de o aluno compreender as explicações dos conteúdos, está em conformidade com o pensamento de Gomes (2018). O fato de o professor dirigir a atenção ao aluno, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, facilita o processo de aprendizagem e otimiza a aceitação do conteúdo por parte do aluno.

Quanto ao processo de inclusão escolar, os 18 professores participantes responderam as seguintes perguntas: Qual a sua opinião a respeito do processo de inclusão escolar? Se faz necessário? Se aplica no ensino regular? Os dados obtidos foram analisados e apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Opinião do professor quanto ao processo de inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NEE.

Opinião do professor quanto ao processo de inclusão do aluno com NEE no ensino regular



- Acredita. Pois é através do contato e da interação com outros indivíduos que o sujeito aprende e desenvolve.
- Acredita. Pois a legislação garante.
- Acredita. Pois não considera ser problema trabalhar com alunos que apresentam NEE.
- Não acredita. Pois não tem formação específica.
- Não acredita. Pois considera que o ensino tenha que ser específico e separado para alunos com NEE(Educação Especial) e para alunos sem NEE.

Total 18 Professores. 15 Professores acreditam no processo de inclusão no ensino regular e 3 Professores não acreditam no processo de inclusão no ensino regular.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os dados registrados no Gráfico 2, mostram que 15 professores acreditam no processo de inclusão do aluno com NEE no ensino regular, porém suas percepções divergem quando justificam a opinião. Nove professores opinaram que o mais relevante no processo de inclusão é que acreditam nesse processo, pois é através do contato e da interação com outros indivíduos, que o sujeito aprende e se desenvolve, como aponta o relato do Professor 7: “[...] a socialização é um fator positivo para o desenvolvimento humano, quando o meu aluno vem para a escola, é porque ele gosta e isso ajuda muito no processo de aprendizagem dele”.

A opinião de três professores, de não acreditar no processo de inclusão e considerar ainda que o ensino para esse público deve ser separado, devido aos desafios que os alunos trazem, deixa clara a carência de formação voltada para a inclusão, como se constata no relato do Professor 2: “[...] a inclusão é uma utopia, tudo é muito difícil aqui [...] pode ser, nem sei se um dia vai acontecer de verdade”.

Os relatos dos professores apontam diversas dificuldades vivenciadas e opiniões divergentes no contexto educativo. No entanto, a maioria deles acredita na inclusão e considera importante o respeito às diferenças. Portanto, é relevante pontuar a necessidade de formação docente para atuar no ensino regular inclusivo, pois a atuação voltada aos alunos do Ensino Especial exige bases teóricas para o desenvolvimento pedagógico.

A aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

A compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com DI requer o rompimento com os paradigmas tradicionais de nivelamento de inteligência e a criação de outras formas de ensiná-las. Anache (2011, p. 110) afirma que:

A aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem, em toda a sua riqueza, as diferentes formas de subjetividade social. Nela se agregam configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos. Os seres humanos, por meio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade.

A procura por alternativas mediadoras que subsidiem a aprendizagem do aluno no ensino regular é uma forma de garantia do acesso à escola, mas quando se considera o fator aprendizagem, especialmente dos alunos da Educação Especial, em específico os alunos com DI, pode apresentar contradições, uma vez que tais alunos apresentam limitação em apropriar-se significativamente dos conteúdos curriculares.

Conforme os dados coletados, verifica-se que 11 professores (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 17 e 18) perceberam que na sala de aula existem vários estímulos que dispersam a atenção, e a falta de pré-requisitos dos alunos dificulta a aprendizagem dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Conforme os professores afirmaram, isso compromete a aprendizagem dos alunos. Foram selecionados cinco registros de relatos do questionário.

O Professor 3 (2019) explica: “[...] *os alunos se envolvem com qualquer barulho, qualquer movimento na sala de aula e não prestam atenção no que estou explicando*”. A percepção do professor sobre os estímulos que dispersam a atenção e a falta de pré-requisitos dos alunos são fatores que dificultam o trabalho do professor em sala de aula e são antigos, tendo sido abordados em outras investigações, como as de Pletsch e Glat (2012) e Gomes (2018).

Desse modo, o Professor 11 (2019), ao falar sobre os alunos, ressalta que “[...] *eles estão no 9º ano, mas não sabem nem os cálculos simples*”. No relato do professor, percebe-se a preocupação com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. No entanto, desenvolver o raciocínio matemático ainda é um obstáculo no ensino ao aluno com deficiência inserido no ensino regular. Isso indica falhas inerentes à atividade docente nos anos de escolarização desse aluno até o 9º ano, no tocante à aprendizagem destes que apresentam DI na sala de aula.

Para o Professor 8 (2019), “*mesmo na turma com menos alunos, por causa dos alunos especiais, vejo que se dispersam demais e não concluem as atividades, ainda não vi alternativas que possamos poder trabalhar melhor*”. Os estímulos internos em sala de aula e a falta de pré-requisitos dos alunos com DI dificultam o trabalho do professor em sala de aula, principalmente em se tratando do trabalho no Ensino Fundamental - Anos Finais, pois as disciplinas são organizadas em horas-aula.

O Professor 16 sugere uma solução, ressaltando que “*atividades diferenciadas poderiam ajudar, mas a carência de pré-requisitos assusta. Faço o que posso*”. Assim, como um dos professores indicou em seu anseio que trabalha fazendo o que é possível diante do que dispõe, logo nem sempre o que se tem é a alternativa adequada para garantir a efetivação da inclusão escolar, pois requer investimentos, comprometimento, inovação, condições materiais e valorização do aluno e do docente para que as práticas de inclusão se efetivem.

Quanto à autonomia, o Professor 18 (2019) diz que “*eles dependem muito de nosso auxílio [...] ainda não adquiriram autonomia [...] parecem desinteressados*”. Somam-se ao professor as dificuldades de aprendizagem que também são apresentadas pelos demais alunos,

o que evidencia a complexidade de atuação na turma. Assumir e saber lidar com a diversidade dos alunos é um meio de o professor diminuir as desigualdades de aprendizagem.

Se os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos forem maiores do que o que os favoreça, os alunos não estão incluídos, não se efetivou o seu aprendizado. Entretanto, há que ser considerado que a escola é um amparo para o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, que já é afetado por fatores limitantes sociais, econômicos, mentais e físicos. A atuação docente é um fator determinante para favorecer a aprendizagem e promover resultados positivos no desenvolvimento do aluno.

As constatações são indicadoras de que a inclusão de alunos com DI demanda modificações em múltiplas dimensões para que seja viável. Necessita-se de condições apropriadas ao aprendizado dos alunos e o fazer do professor. As condições de trabalho e o ambiente da sala de aula são fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem dos alunos na escola.

Reconhece-se que as concepções dos professores investigados são condizentes com as suas experiências escolares, os desafios enfrentados perpassam por múltiplos fatores, sejam políticos, de gerência institucional, de formação e de condições estruturais de trabalho que se constituem em sua prática. Logo, dificuldades são atenuadas diante da resistência a elas no sentido de se reconhecer como atores fazedores do processo de ensino para a inclusão responsável.

Considerações Finais

O cenário da inclusão escolar de alunos com NEE, em específico a DI na Educação Básica, apresenta desafios enormes, requer novo paradigma educativo, bem como da sociedade como um todo. Embora haja muitos avanços da inclusão, há também muitos desafios no modo de sua organização, entrelaçada aos percalços sociais e culturais.

Nesse sentido, a inclusão dos alunos com DI deve ser feita com maior responsabilidade por todos os atores sociais, sejam das instituições escolares, seja pela mobilização da sociedade como um todo em vistas da melhoria da inclusão escolar. Nos sistemas educacionais, para que as lacunas de implementação da política de educação inclusiva na escola sejam corrigidas e atendam às necessidades de ensino e aprendizagem de todos, a inclusão deve ser uma perspectiva a ser melhor desenvolvida entre professores, gestores, pais e alunos.

Apesar da garantia da inclusão escolar aos alunos com NEE ao ensino regular, constituído na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Política Nacional de Educação Especial - PNEE, (BRASIL, 2008), o estudo mostra que a comunidade escolar ainda vivencia desafios e barreiras a serem superados. Os principais desafios apontados pelos professores e reafirmados pelos fundamentos teóricos são, entre outros, a falta de recursos, materiais adequados, condições inadequadas de trabalho e ensino, seguido do desafio de formação de professores do ensino regular e especial no Brasil, perpassando pela falta de valorização salarial do trabalho docente.

A escola precisa ser reestruturada e focar nos objetivos da Educação Especial Inclusiva, em ensinar sem distinção, com qualidade; favorecer a acessibilidade, permanência e promoção de ensino e aprendizagem, segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica, modalidade Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As reflexões desta investigação evidenciam o contexto atual de uma pseudo-inclusão nas escolas de ensino regular com indícios de fragmentação. Apesar da promulgação do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que retrocede à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), do texto da LDB (BRASIL, 1996), do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) e do Decreto nº 6949/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o direito de todos à educação, ainda é necessário ter a garantia de seu cumprimento.

Percebe-se que a escola pública brasileira sofre as facetas da inclusão por exclusão, por defasagem de investimento, de conteúdos curriculares e de aprendizagem. Mesmo com a adversidade da estrutura pública de ensino do país, os professores, no seu fazer pedagógico, driblam percalços do contexto escolar para desenvolver o aprendizado dos alunos. Tais condições são barreiras para o desenvolvimento do aluno com DI na escolarização, que se não foram superadas, comprometem o processo de inclusão.

Portanto, ainda há um longo caminho a seguir até que se contemple as lacunas das políticas educacionais e práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial para garantir a escolarização dos alunos com NEEs em um processo que respeite suas especificidades e proporcione a superação das desigualdades de aprendizagem.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Conception of intellectual disability according to the American Association of Intellectual and Developmental Disabilities**. Washington, DC, USA: AAIDD, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification and systems of supports**. 4 ed. Washington, DC, USA: AAMR, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição classificação e sistemas de apoio**. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MITJÁNS, Martínez Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Editora: Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 110-132.

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

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. EMENTA: aprova o texto da Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** - DEC-6949-2009-08. Ementa Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. EMENTA: Institui a Política Nacional de educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. (suspensa, desde 08 de outubro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019.2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 14.333, de 4 de maio de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14333. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009, de 2 de outubro de 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: Acesso em: 6 out. 2019.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Fundamental–Anos Finais. Distrito Federal, 2014.

ECCO, Idanir; NAGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. **Anais...** EDUCERE XII Congresso Nacional em Educação, PUC/PR, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Manoel Messias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro – RJ, 2018.

LIMA, Maria das Graças de. Contribuições aos procedimentos de pesquisa em geografia humana: questionários e entrevistas para levantamento de informações. *In*: ENDLICH,

Angela Maria; ROCHA, Márcio M; FERREIRA, Maria Eugênia M. C. (org.) **Apontamentos geográficos I**. Maringá, UEM/PGE, 2011. p. 119-143.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SILVA, Lineu Paz e. A escola como lugar de formação continuada do professor de geografia. **Revista Ensino de Geografia**. v. 10, nº 11, 2019. p. 100-113.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. *In*: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista de Política e Gestão Educacional** [online]. Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez., 2018. 1519-9029, 2018.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual. **Anais... I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: prática em diálogo**. UERJ, 2014.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005, p.45.

NÓVOA, Antônio. **Educação e formação ao longo da vida**. 2004. CRE Mário Covas/SEE, SP. [Entrevista]. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>. Acesso em: 1º abr. 2019.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, ed. 1, vol. 16. pp. 522-545, mar., 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIRES, Lucineide Mendes. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. São Paulo, v. 2, n. 4, p. 15-39, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; MACHADO, Maria Terezinha da Consolação T. dos S. Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da**

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. 3, n. 9, p. 1-25, jul./set. 2022.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: encurtador.com.br/crCKM. Acesso em: 7 set. 2019.

SANTOS, Juanice Pereira; SOUSA, Maria Solange Melo de. A formação inicial e continuada de professores de geografia a partir da reflexão docente. **Revista de Geografia**. Recife, v. 3, n. 2, 2020. p. 50-63.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

SILVA, Juanice Pereira Santos. **Possibilidades e desafios para o ensino de geografia em atividades práticas de hortas escolares:** experiências com estudantes do ensino fundamental séries finais diagnosticadas com Deficiência Intelectual. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília (UnB), 2019.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

Recebido em: 28 de junho de 2022.
Aceito em: 25 de setembro de 2022.