



# Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental

Ana Lúcia Sodré de Oliveira  
Andressa Caetano Mafezoni

The background features a light gray textured area on the left and a white area on the right with horizontal gray stripes. Various geometric shapes and icons are scattered throughout: two circles at the top, a hand-drawn graduation cap on the right, a lightning bolt on the right, a star on the right, a pencil at the bottom left, and a paper airplane at the bottom left.

# Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental

Ana Lúcia Sodré de Oliveira  
Andressa Caetano Mafezoni

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**COORDENADORIA TÉCNICA**

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

**DESIGN**

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

**REVISÃO**

Paula Vigneron (Estagiária de revisão)

Leticia Barreto (Supervisora de revisão)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Oliveira, Ana Lúcia Sodré de  
Formação de professores e a inclusão de estudantes  
com deficiência intelectual nos anos finais do ensino  
fundamental / Ana Lúcia Sodré de Oliveira, Andressa  
Caetano Mafezoni. -- Campos dos Goytacazes, RJ :  
Encontrografia Editora, 2024.

**Bibliografia.**

ISBN 978-65-5456-077-1

1. Educação inclusiva 2. Ensino fundamental  
3. Pessoas com deficiência - Educação 4. Pessoas com  
deficiência intelectual 5. Professores - Formação  
I. Mafezoni, Andressa Caetano. II. Título.

24-220020

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-077-1

encontrografia

**ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA**

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

# Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.



# Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Prefácio .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1. Considerações iniciais .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>2. Dialogando sobre a deficiência intelectual .....</b>   | <b>20</b> |
| 2.1 Direito à educação, direito de aprender e deficiência intelectual .....                                      | 20        |
| 2.2 A escolarização do aluno com deficiência intelectual .....   | 31        |
| <b>3. A formação continuada de professores e a inclusão do aluno com deficiência intelectual.....</b>            | <b>39</b> |
| 3.1 Aproximações da teoria de Vigotski com a formação de professores.....  | 39        |
| <b>4. Percurso metodológico .....</b>  | <b>47</b> |
| 4.1 Procedimentos adotados pela pesquisadora para a investigação .....   | 51        |
| 4.2 Solicitação de autorização à rede municipal de educação de Vitória .....                                     | 51        |
| 4.3 Pesquisa documental .....  | 52        |
| 4.4 Diálogos com os profissionais da Seme .....  | 53        |
| 4.5 Levantamento das formações realizadas com os professores da rede de ensino de Vitória na última década ..... | 53        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.6 Levantamento de profissionais envolvidos no curso, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas.....                | 54        |
| 4.7 Sujeitos da pesquisa .....  | 55        |
| 4.8 Período de coleta de dados .....  | 57        |
| 4.9 Local da pesquisa .....   | 58        |
| 4.10 Organização, categorização e análise dos dados .....   | 59        |
| <b>5. Formação continuada na rede municipal de ensino de Vitória.....</b>   | <b>61</b> |
| 5.1 Um olhar sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” .....   | 67        |
| 5.2 O que dizem os docentes sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”? .....                                       | 73        |
| 5.3 Abordagem temática nas formações propostas pela Secretaria Municipal de Vitória .....   | 75        |
| 5.4 Contribuição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” para a inclusão de alunos com DI na sala de aula comum ..... | 77        |
| 5.5 Conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas.....  | 78        |
| 5.6 Acessibilidade curricular como estratégia de ensino.....  | 83        |
| 5.7 Alfabetização do aluno com DI .....   | 89        |
| <b>6. Considerações finais .....</b>  | <b>94</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>98</b> |

## Prefácio

Recebi o convite para prefaciar esse livro com muita alegria. Em latim, a palavra “prefácio” significa “dito (*fatio*) antes (*prae*)”, que me faz pensar sobre o que deve ser dito a você, leitor, antes que avance as páginas de leitura desse livro.

O livro intitulado *Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do ensino fundamental*, de Ana Lúcia Sodré Oliveira e Andressa Mafezoni Caetano, é resultado de um estudo que se propõe discutir sobre a formação continuada de professores e a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Num momento histórico importante para educação especial, no qual estão se solidificando os princípios e ideais de uma educação inclusiva.

O livro está dividido em seis capítulos, que tratam de questões importantes para a educação das pessoas com deficiência intelectual. Apresenta as experiências, perspectivas, desafios e problematizações na escolarização da pessoa com deficiência. A formação continuada é foco do estudo, partindo de uma reflexão crítica sobre a educação especial na perspectiva inclusiva.

O primeiro capítulo apresenta a organização do livro e os aspectos gerais relacionados à temática do estudo. No segundo, o foco é a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, fazendo um caminho interessante que

inicia com o percurso histórico das legislações da área de educação especial até as proposições políticas atuais, inclusive do município de Vitória, onde aconteceu a pesquisa. Ainda nesse capítulo, a discussão sobre os processos de escolarização desse público toma a cena.

No terceiro capítulo, engaja-se em fazer a reflexão sobre a formação continuada de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. A base teórico-metodológica assumida é a de Lev S. Vigotski, na perspectiva histórico-cultural. Conceitos como de desenvolvimento, mediação, signo e funções mentais superiores são abordados e, para discutir a formação, traz autores importantes, como Paulo Freire, Nóvoa e Pimenta, para dialogar, o que enriquece a discussão.

A metodologia da pesquisa é apresentada no quarto capítulo. Sustenta-se pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, envolvendo os profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Vitória/ES. A problemática de pesquisa se concentra na análise de um curso denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, que objetivou o diálogo sobre a gestão do conhecimento dos estudantes da educação especial e novas possibilidades de ação a partir da reflexão crítica dos desafios vividos. Merece destaque no livro o tempo de duração do curso, que ocorreu por três anos (2016, 2017 e 2018). Para a análise do curso, foram selecionados professores, pedagogos e diretores que tivessem participado dos 3 anos de curso.

O quinto capítulo estende o diálogo entre as tensões vivenciadas nos movimentos da formação continuada de professores no curso em questão. Neste capítulo, o leitor poderá acompanhar a estrutura do curso, as temáticas abordadas, a adesão dos profissionais, as contribuições e desafios para inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola, bem como a análise sobre a formação, suas falhas, desafios e aprendizagens.

Por fim, o sexto capítulo fecha o livro com as considerações finais, reafirmando a importância da formação continuada para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

A obra dispara a necessidade de movimentos de mudanças producentes, de formações dialogadas sobre como tornar a escola mais inclusiva. Convido você, leitor, a viajar pelas potentes páginas desse livro, desejosa de que sejam

contagiados pela força desse trabalho e pela luta na construção de uma escola que acolha a diversidade e que seja para todos e todas.

Feliz leitura!!

**Rosana Carla do Nascimento Givigi**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade Federal de Sergipe**

# 1. Considerações iniciais

Este livro propõe discutir sobre a formação continuada de professores e a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, requisitos inter-relacionados para a realização da escolarização desse público. A perspectiva histórico-cultural constituiu a base teórica e metodológica, considerando os estudos de Lev S. Vigotski e seu conceito de mediação. Por meio de um estudo de caso, tendo como foco a análise de um curso realizado com os profissionais da educação da rede de ensino de Vitória, este estudo defende a necessidade de fortalecer a formação de docentes, chamando a atenção para a articulação entre a teoria e a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva.

A inclusão dos estudantes da Educação Especial nas escolas comuns tem demandado investimento na formação continuada de professores, assumida como ações políticas e éticas que visam contribuir para a (re)estruturação da prática docente, garantindo “[...] o acesso ao currículo em igualdade de condições, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015). Nas últimas quatro décadas, as políticas brasileiras referentes a esse segmento da educação progrediram em suas proposições, incorporando a perspectiva da inclusão escolar. Deve-se considerar que a Educação é direito público e subjetivo, sendo a educação especial a área que traz princípios e pressupostos que buscam contribuir para o fortalecimento do direito à educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse debate abrange tanto a formação inicial, realizada em cursos de licenciaturas, quanto a formação continuada nos sistemas e redes de ensino. Nesse contexto, a discussão sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) precisa ocorrer para além da questão do acesso, ou seja, garantir sua permanência, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nessa perspectiva, ao considerarmos os estudos na área, percebemos que existem questões que precisam ser potencializadas para avançarmos no processo de implementação da inclusão escolar, mesmo com a existência de legislação que normatiza esse processo educativo (Jesus; Baptista; Barreto; Victor, 2007; Givigi, 2007; Melo; Mafezoni, 2019; Glat; Pletsch, 2011).

Nessa direção, ressaltamos a importância da formação continuada de professores como uma ação que favoreça as práticas pedagógicas em prol do direito de aprender dos alunos da Educação Especial, pois “[...] tanto um [o direito à educação] quanto o outro [o direito à aprendizagem] têm sido limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola” (Melo; Mafezoni, 2019, p. 103). Defendemos que a inclusão escolar necessita, entre outros aspectos, ser pautada na formação docente, pois, à medida que há a proposição de políticas públicas de uma educação numa perspectiva inclusiva, exige-se a construção de outros/novos olhares para a diferença e a diversidade existentes nas escolas e, consequentemente, o rompimento de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes.

Pensar a formação de professores hoje impõe a necessidade de criar frestas para que sejamos capazes de escapar da homogeneização à qual a escola encontra-se subjugada, lançando mão dos princípios que valorizam a democratização do ensino e a diversidade humana (Givigi; Alcântara, 2016, p. 8)

Mesmo constatando que os currículos para a formação de professores passaram por transformações importantes ao longo do tempo, principalmente no que tange à inclusão de conteúdos específicos que buscaram trazer disciplinas que contemplem noções sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva, estudos mostram que tais discussões foram insuficientes ou inexistentes nas matrizes curriculares de várias instituições superiores que ofertam cursos de formação de professores (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Acreditamos que a ação educativa proposta aos futuros professores deve ser humana, histórica e multidimensional, pois nela “[...] estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, sociopolítica

e cultural” (Mizukami, 1992, p. 1). Ao defender a formação de docentes, chamamos atenção para a conexão entre teoria e prática (*práxis* pedagógica) no processo de ação-reflexão-ação, que envolve “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes” (Tardif, 2000, p. 13-14).

Essas preocupações concernentes à teoria e à prática pedagógica estão sinalizadas em vários documentos que tratam da formação docente. Nessa via, ao analisarmos o movimento de mudanças nas políticas educacionais, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que assinala um momento de transição significativa para a educação brasileira e, no art. 61, trata a formação dos profissionais da educação com a finalidade de “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...]” (Brasil, 1996).

Na mesma direção, o Parecer CNE/CP 9/2001 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2001) apresentou a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em que esclarece a demanda de reforma na educação básica no que tange à formação de professores, enfatizando que a melhoria da formação docente

[...] implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (CNE, 2001, p. 12).

Quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais,<sup>1</sup> as diretrizes para a formação de professores para a educação básica apontaram que “[...] a educação básica deve ser inclusiva, ou seja, deve

---

1 Dependendo do momento histórico, outras terminologias serão utilizadas no texto para se definir o público-alvo da Educação Especial, como portadores de necessidades educativas especiais, portadores de necessidades especiais ou ainda portadores de deficiências.

atender a uma política de integração dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino” (CNE, 2001, p. 33). Nessa via, requer que a formação continuada dos docentes inclua discussões sobre a aprendizagem desses alunos.

No que tange aos estudantes com deficiência intelectual, o documento enfatizou a necessidade de aprofundamento sobre tal especificidade e “[...] os critérios para a constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes” (CNE, 2001, p. 33). Devemos considerar que práticas realizadas nesses espaços se constituem, de maneira geral, como um processo que apresentou “[...] trabalhos extremamente repetitivos e mecânicos, apoiados na certeza da eficiência do controle de comportamento [...]” (Kassar, 1995, p. 12). Essas práticas mecanicistas limitam o indivíduo com deficiência “[...] a se apropriar dos bens culturais, de novos comportamentos e de novos conhecimentos [...]” (Kassar, 1995, p. 12), mantendo-o restrito apenas ao adestramento de habilidades comportamentais e dos próprios conhecimentos.

Na busca de fortalecer os princípios educacionais inclusivos, em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE, 2002), que apresenta princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser elencados na organização de todas as unidades de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Reforça a necessidade de uma formação que apresente uma organização curricular que prepare o professor para “[...] o ensino visando à aprendizagem do aluno [...] e o acolhimento e o trato da diversidade” (CNE, 2002, p.1).

Nesse ínterim, com os resultados de vários debates e dez anos após a homologação da LDB 9.394/96, em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, apontando para o curso um novo direcionamento, tendo como eixo a formação de professores e a docência como base comum. No cenário da educação brasileira, enfatiza que

[...] a formação e o desempenho do professor vem sendo apontados como um dos caminhos, de um lado, para superar o baixo índice de qualidade na aprendizagem dos

alunos, e, de outro, para elevar o índice de qualidade na Educação Básica. Nesse sentido, a formação do professor para atuar na docência tornou-se uma das principais metas das políticas públicas, e, em decorrência destas, a implantação das Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Baldini, 2009, p. 17).

Com o intuito de reafirmar a formação inicial de professores do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério, que deve compreender

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (CNE, 2015, p. 15).

Em relação à formação dos professores especialistas em educação especial, a Resolução CNE/CEB 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no art. 12, estabelece que o professor, para atuar com os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (CNE, 2009, p.3).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 07 de janeiro de 2008, também demarca a importância da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” e ainda destaca os seguintes objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; [...] participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Ministério da Educação [MEC], 2008, p. 14).

Naquele momento histórico, esse movimento de inclusão escolar provocou algumas inquietações e questionamentos dos professores — destacamos aqui os que atuam na rede municipal de Vitória, *locus* da pesquisa —, que buscavam compreender o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial que eram matriculados nas escolas municipais e acessavam suas salas de aula, além da preocupação em como garantir a permanência e o aprendizado desse alunado. Freire (1987) explica que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1987, p.35). Essa afirmativa nos mostra que a Educação Especial na perspectiva inclusiva divide opiniões, tendo professores adeptos das classes e escolas especiais e outros da inclusão na classe comum.

Ao considerar os dados coletados na rede de ensino de Vitória sobre as formações continuadas constituídas com os professores desse município em atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebemos que muitos apontam fragilidades na sua formação inicial no que tange às discussões e práticas sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em sala de aula comum. Entre esses estudantes, a escolarização dos alunos com deficiência intelectual tem sido apontada com grande frequência nos discursos dos docentes.

Os professores ressaltam que a oferta de formação continuada para os profissionais que atuam no município ainda é insuficiente, pois a maioria das propostas formativas ficam restritas aos professores especializados.<sup>2</sup> Assim, no discurso de mais da metade dos professores entrevistados e que atuam com as

---

2 Referimo-nos aos professores especializados como aqueles que atuam na modalidade educação especial.

disciplinas do 6º ao 9º anos, constatamos que não se sentem preparados para lidar com os alunos com deficiência em suas salas de aula e apontam como maior desafio, *a priori*, colaborar no processo de alfabetização dos estudantes apoiados pela educação especial que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita.

Avaliam que somente quando iniciam a docência é que percebem as infinitas realidades existentes em sala de aula; assim, planejar para alunos diversos e ensinar-lhes, inclusive àqueles com deficiência intelectual, são ações com muitos desafios. Nunes (2001) destaca que

[...] a possibilidade de que, na prática pedagógica do professor iniciante, apareçam alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática (Nunes, 2001, p. 36).

Diante dessas questões e do aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns, foram necessárias, ao longo dos anos, alterações no ambiente escolar, como mudanças organizacionais, arquitetônicas, curriculares e transformação das práticas pedagógicas dos docentes. Nessa direção, ressaltamos que a formação continuada de professores foi/é essencial para a construção de escolas inclusivas, de modo a considerar a aprendizagem dos estudantes PAEE.

Nesse contexto, ao abordar os desafios vividos pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual matriculados na rede municipal de ensino de Vitória, buscamos, neste livro, discutir sobre o trabalho pedagógico mediado por esses professores e compreender a importância da formação continuada em Educação Especial para ampliar os conhecimentos docentes dentro de uma perspectiva inclusiva.

Conforme constatado em pesquisa nos planos de ação das unidades de ensino e da Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação (Seme), no período de 2010 a 2020, e em outros documentos municipais, observam-se variadas formas de propostas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Vitória: encontros na Secretaria de

Educação, ações formativas nas unidades de ensino, apoio em cursos de pós-graduação *stricto sensu* por meio da concessão de licenças remuneradas, participação em eventos científicos, entre outras.

Ao verificar as propostas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, constatamos que também foram constituídas com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental visando à inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Não desconsiderando nenhuma das ações formativas realizadas com os profissionais da rede de ensino de Vitória, vamos nos deter em analisar um curso denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, que teve como objetivo aprimorar o diálogo com pedagogos, professores especializados e professores de sala comum sobre a gestão do conhecimento dos estudantes da Educação Especial e novas possibilidades de ação a partir da reflexão crítica dos desafios vividos. A formação continuada dos professores deve considerar o quanto o docente aprende a partir da estreita relação entre teoria e prática e que, “[...] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (Nunes, 2001, p. 27).

## 2. Dialogando sobre a deficiência intelectual

Nesta seção, realizamos discussões sobre o direito à educação e o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual. No contexto educacional, ressaltamos a importância da formação continuada de professores como uma ação que colabora com a possibilidade de mudanças em suas práticas pedagógicas cotidianas, o que implica diretamente na inclusão dos alunos com deficiência intelectual, objeto do estudo apresentado neste livro.

### 2.1 Direito à educação, direito de aprender e deficiência intelectual

Os direitos humanos foram se fortalecendo a partir da concepção da dignidade do ser humano, apontando a necessidade de que todos devem ser tratados de forma equitativa para que possam ser reconhecidos sob o prisma da igualdade e das diferenças. Para Gobete (2005), “[...] o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Diferença não no sentido da hierarquia de valores que gera a desigualdade, mas no sentido da valorização da condição própria de cada um” (Gobete, 2005, p. 33).

É necessário reconhecer a diferença apresentada por cada sujeito de direito, pois “[...] o tratamento ‘igual’ que descaracteriza o ser humano ou ignora suas diferenças não se constitui no mais justo dos procedimentos” (Gobete, 2005, p.33), fortalecendo assim ações socialmente excludentes. Atentos a essas diferenças, destacamos a educação como um dos direitos sociais mais

fundamentais da pessoa para a consolidação da sua cidadania. A educação é direito público subjetivo e deve ser pautada em princípios que garantam, além do envolvimento dos alunos nas ações planejadas e praticadas na sala de aula comum, o atendimento às especificidades de aprendizagem desses sujeitos (Brasil, 1996), pois a educação “[...] compreende um processo humano, intergeracional e sócio-histórico” (Nozu, 2017, p.23).

Nessa perspectiva, defende-se que é mediante o processo educativo que constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e a transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017). Nessa direção, “[...] ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença” (Leme; Costa, 2016, p.672), que enfatiza que o reconhecimento à diferença implica o reconhecimento da diversidade humana. Nessa via,

[...] não podemos deixar de fazer a distinção entre as diferenças consideradas naturais (espécie humana) daquelas de origem social, econômica e cultural. Isso implica reconhecer novas formas de organização de mundo, para que aqueles indivíduos com uma história de vida diversa possam vir a participar na construção de novas e justas estruturas sociais e políticas, e com isso contemplar os diferentes povos (Leme; Costa, 2016, p. 672).

Ao frisar a educação como direito de todos, independentemente de condições de ordem cognitiva, econômica, cultural, social, étnica, de gênero, entre tantas outras que atravessam a existência humana, as políticas públicas inclusivas devem prever acesso à escola, bem como às condições de permanência, e atitude comprometida com a educação na diferença e com os processos de ensino e aprendizagem como direito social (Vitória, 2020e).

Para subsidiar essa pauta, destacamos o movimento da Organização das Nações Unidas, ocorrido em 1948, que culminou na publicação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), esboçada principalmente pelo canadense John Peters Humphrey com a colaboração de pessoas de vários países do mundo. Esse documento tratou sobre diversos direitos essenciais para o alcance da cidadania, entre os quais o direito à educação. O art. 26º da DUDH destaca a obrigatoriedade de uma educação gratuita para todos:

### Artigo 26º

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito (Organização das Nações Unidas, 1948).

Outros movimentos sociais aconteceram ao longo desses anos, com o objetivo de evidenciar a educação como direito universal, porém, embora os dados apresentem avanços no decorrer desse processo, muitos desafios ainda precisam ser superados para essa universalização. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, adotou-se o princípio da igualdade de direitos para que todos os cidadãos tenham o direito de tratamento idêntico pela lei, considerando que “[...] o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se igualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça” (Moraes, 2002, p. 33).

Os art. 5º e 205 da Constituição de 1988 asseguram, respectivamente “[...] o direito de todos à educação” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A Carta Magna assume como princípio a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, com o propósito, entre outros direitos, de realizar “[...] a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade”. Aponta que a educação seja acessível a todos, em qualquer etapa ou modalidade de ensino (Brasil, 1988).

Enquanto as proposições políticas para a educação, de maneira geral, fortaleciam as concepções de democracia e de liberdade, além do respeito à dignidade, as discussões sobre a educação especial se ampliavam. No entanto, as práticas educacionais não valorizavam os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum e apresentavam pressupostos de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, condicionando a participação nas classes comuns somente aos alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

Em busca de ampliar as discussões que permeavam a educação, em 1990, organizada pela Unesco, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que reuniu participantes de 150 países, teve como objetivo discutir e propor políticas públicas para a educação mundial. Nesse evento, foi elaborada a *Declaração*

*Mundial sobre Educação para Todos*, que teve como o eixo central a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

A partir dessa conferência, a educação inclusiva também passou a ser visibilizada em busca de, conforme destaca-se no art. 3º, “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade” para todas as pessoas: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 3).

Ainda no art. 3º, ressaltam-se as “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências”, apontando a adoção de “[...] medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 3).

Sobre esse aspecto, a *Declaração de Salamanca* (1994) surge e preconiza o princípio de escola inclusiva quando aponta que todos os alunos devem aprender juntos e reforça o direito à educação ao considerar as características e os interesses singulares de cada aluno. Essa declaração é considerada “[...] como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2017, p.27), pois foi a pioneira na convocação das escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, 1994). Propõe que os sistemas de ensino se organizem e capacitem seus profissionais para atender a todos, evitando os processos de discriminação e exclusão escolar, isso porque a educação “[...] é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos” (Schilling, 2008, p. 27).

Outros referenciais normativos de esfera nacional, publicados no Brasil, reafirmaram o direito de acesso, permanência e direito à aprendizagem na escola comum para todos os alunos. Nesse contexto, ganha destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa normativa, ao defender *o locus* da aprendizagem dos alunos PAEE, afirma:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE, 2001b).

Ainda de acordo com a referida resolução, a Educação Especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, o que possibilitou a ação de escolas e instituições especializadas, conforme apresentado ao definir a educação especial como:

Art. 3º [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE, 2001b).

Esse contexto nos faz refletir sobre a relação histórica entre o poder público e as instituições especializadas na área da Educação Especial que ainda existem em muitos municípios brasileiros. Até o ano de 2008, os alunos poderiam estar (ou não) dentro das escolas comuns, mas permaneciam excluídos em relação à perspectiva do avanço escolar. Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, promulgada em 2008, teve como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado (MEC, 2008).

Alguns estudos, embora essa inclusão seja destacada em legislação federal, constataam que o atendimento educacional de alunos com deficiência “[...] vêm sendo submetidos a processos de escolarização que os afastam do currículo

escolar, embora, muitas vezes, os apoios pedagógicos estejam presentes” (Caiaido; Baptista; Jesus, 2017, p. 144).

Para sustentar a PNEEPEI 2008, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e, posteriormente, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o primeiro (Brasil, 2011), dispuseram sobre o atendimento educacional especializado para o público da Educação Especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum. Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) explicita a função desse serviço:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC, 2008, p. 16).

Alinhada à perspectiva do direito à educação, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O art. 2º aponta que a função do atendimento educacional especializado deve fazer parte do processo educacional, tendo caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiências. Para tal, ressalta a necessidade de investimentos em recursos de acessibilidade, disponibilização de serviços e estratégias que eliminem barreiras para a plena participação do aluno na sociedade e garanta o seu direito de aprender, pois, “[...] apesar de estarem obrigatoriamente matriculados na escola, muitos ainda estão à margem do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula [...]” (Melo; Mafezoni, 2019, p. 102).

Em 2011, o Decreto nº 7.611 foi homologado dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Reitera alguns preceitos apresentados pela PNEEPEI 2008 e confirma as orientações para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos que assegurem aos alunos

público-alvo da Educação Especial o acesso ao sistema regular de ensino com o efetivo direito inalienável à educação.

Todo esse percurso normativo até aqui apresentado mostra como o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial foram debatidos e se constituindo ao longo dos anos. Soma-se a essa legislação a Lei nº 13.146/2015 — Lei Brasileira de Inclusão (LBI) —, que preconiza que toda criança e adolescente, entre os 4 e 17 anos, tem o direito social fundamental ao acesso às escolas inclusivas. Incentiva a promoção de um sistema educacional acessível, pois

Art. 28 [...] incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] esses processos [...] de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2015).

Entendemos que a ascensão para o direito à educação dos alunos PAEE vai além da matrícula nas escolas. Investimentos são necessários para que as condições de permanência e de aprendizagens de todos os estudantes aconteçam efetivamente. Para tal, é preciso romper as barreiras estruturais, atitudinais, materiais, entre outras, que desafiam o processo de inclusão escolar e a garantia do direito à educação. De acordo com Melo e Mafezoni (2019),

[...] é necessário iniciarmos uma nova fase na educação especial brasileira, que se traduza no direito de aprender em sala de aula. Essa nova fase exige uma visão diferente sobre os alunos atendidos pela educação especial, que caminhe em direção a olhá-los como sujeitos que têm potencialidades e podem se beneficiar do processo de escolarização (Melo; Mafezoni, 2019, p. 111).

Em que pese esse movimento de mudanças, entendemos que os sistemas de ensino devem ter responsabilidade sobre esse processo, devendo garantir o direito à educação nas escolas comuns. Nessa via, o município de Vitória, *locus* desta pesquisa, procura contemplar e alcançar as metas e as estratégias prescritas no Plano Municipal de Educação (PMEV)<sup>3</sup> “[...] a partir da implementação

---

3 PMEV – Instituído pela Lei nº 8829/2015.

de programas, projetos e ações comprometidas com o direito de aprender de todos os alunos [...]” (Vitória, 2015b) matriculados nas unidades de ensino. Ao considerar a diversidade existente, assumiu o compromisso ético e político que perpassa todos os sujeitos envolvidos nessa rede de ensino, pois considera:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (Cury, 2008, p. 260).

A Meta 4 do Plano Municipal de Educação remete ao público-alvo da Educação Especial e apresenta como objetivo “[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Vitória, 2015b, p. 9). Para isso, apresenta uma série de estratégias que deverão ser apontadas para alcançar o atendimento educacional de todos os estudantes PAEE matriculados na rede, considerando que

Em 2016, no município de Vitória o percentual de jovens que recebiam AEE era de 32,5% e, para o final de seu plano municipal, a meta é de 100%.

Em relação ao acesso da população com deficiência à escola, somente o Censo Demográfico do IBGE (decenal) traz informações por municípios. Deste modo, em 2010, Vitória tinha 83,9% da sua população entre 4 a 17 anos com alguma deficiência, matriculada na escola. Isto correspondia na época a um total de 1.035 pessoas. (Instituto Jones dos Santos Neves [IJSN], 2017, p. 6).

São estratégias do PMEV:

4.1) implantar, em parceria com o Governo Federal, salas de recursos multifuncionais acessíveis e fomentar a formação continuada de trabalhadores da educação para o atendimento educacional especializado em todas as escolas do Município;

4.2) garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a todos(as) os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados(as) na educação básica do município, conforme

necessidade identificada por meio da avaliação pedagógica, em parceria com a família e, quando necessário, o diagnóstico clínico;

4.3) garantir políticas públicas articuladas intersetoriais, com centros de pesquisa e com instituições acadêmicas, para apoiar os profissionais da educação básica, visando potencializar ações pedagógicas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação;

4.4) criar e manter programas suplementares, com ações articuladas intersetoriais que promovam a acessibilidade nas escolas públicas, para garantir o acesso e a permanência na escola dos(as) estudantes público da modalidade educação especial que necessitem de apoio, por meio da adequação arquitetônica, do apoio ao transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva e de profissionais especializados para esse atendimento [...] (Vitória, 2015b, p. 9-10).

Além desses, destacamos:

4.5) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos (às) estudantes surdos (as) e deficientes auditivos em escolas bilíngues de ensino regular, nos termos do Decreto nº 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção da ONU dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção de Libras tátil e Sistema Braille de leitura para surdo-cegos;

4.6) fortalecer o princípio da Educação Inclusiva promovendo a articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e as desenvolvidas no atendimento educacional especializado;

4.7) fortalecer, acompanhar e monitorar, por meio de fóruns, conselhos e outras organizações da sociedade civil, o acesso à escola, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, beneficiários de programas de transferência de renda;

4.8) garantir políticas públicas intersetoriais e o fomento a pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade, dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades / superdotação e transtornos funcionais específicos;

4.9) garantir a continuidade da escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, na educação de jovens e adultos, observadas suas necessidades e especificidades;

4.10) garantir profissionais especializados por meio de concurso público na educação pública e, nas instituições privadas, nas formas legais de contratação, para atender a demanda do processo educativo dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação;

4.11) garantir a atuação de professores(as) surdos(as) por meio de processo seletivo, de contrato temporário e de concurso público, nas diferentes áreas de conhecimento; (Vitória, 2015b, p. 10).

Portanto, o direito à educação para o PAEE vem se constituindo nas escolas do município de Vitória conforme as normativas em âmbitos nacional e municipal. Esses movimentos nos provocam a pensar o aluno público da educação especial como sujeito de direito exigindo constituir “[...] conhecimentos comuns e específicos para significar a si, as relações com seus pares e com a sociedade da qual faz parte [...]”, (Vitória, 2020b, p. 27), o que colabora para o fortalecimento do direito à educação para todos, com destaque, neste estudo, para os alunos com deficiência intelectual.

As aprendizagens proporcionadas ao aluno com deficiência intelectual na escola serão parte de sua formação a partir do momento de seu acesso e sua apropriação da aprendizagem, ações que favorecerão seu desenvolvimento. Gobete (2014) ressalta:

Garantir às pessoas com deficiência o acesso à educação escolar, às condições objetivas de aprendizagem (condições de permanência com qualidade) é indiscutível,

afinal, o princípio da igualdade pressupõe o reconhecimento da diferença e indica uma relação com o outro. Está, portanto, no âmbito das relações sociais (Gobete, 2014, p. 48).

A Lei nº 13.146 (LBI) define pessoa com deficiência:

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

Sua principal premissa é pautar a “deficiência” não mais como uma condição da pessoa, mas como uma condição dos espaços que precisam ser acessíveis a ela. Em relação à educação, fortalece a perspectiva de inclusão escolar dos alunos PAEE.

Ressaltamos a importância de que as políticas de Educação Especial em âmbito municipal devem estar alinhadas aos preceitos para a garantia do direito à educação, que visa ao acesso dos estudantes público-alvo da educação especial nas unidades de ensino do município. Tendo em vista os dados analisados da rede de ensino de Vitória, *locus* desse estudo, destacamos os alunos com o diagnóstico de deficiência intelectual, pois esse grupo se apresenta em maior quantitativo, totalizando 892 estudantes dentre os 1.758, público da modalidade, conforme apontam os dados do Censo Escolar (Vitória, 2022c).

A título de ilustração, apresentamos os dados que demonstram o fluxo de matrículas de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Vitória no decorrer dos últimos anos:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos com DI matriculados na rede de ensino de Vitória de 2013 a 2021

| Ano                           | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Quantitativo de alunos</b> | 573  | 539  | 516  | 604  | 543  | 618  | 685  | 707  | 782  | 990  |

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base em dados do Sistema de Gestão Escolar (Vitória, 2022c).

Analisando esses dados, observamos um crescimento na matrícula de alunos com DI matriculados na rede de ensino de Vitória. Esse número tem aumentado gradualmente. Isso nos mostra que o município tem acompanhado os movimentos nacionais que buscam fortalecer a perspectiva de uma educação inclusiva. Embora a Constituição Federal/88 afirme que a “educação é direito de todos e dever do Estado”, e também garanta o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, foi necessária a promulgação de outras normativas a fim de garantir o direito à educação desse público. Sabemos que a inclusão de todas as pessoas não é algo que se consiga apenas com determinações legislativas; por isso, ao longo do tempo, é mister um conjunto de ações que venham fortalecer práticas mais inclusivas.

No âmbito educacional, destacamos a relevância da constante formação dos professores como uma ação que contribui para a potencial transformação de suas abordagens pedagógicas diárias. Isso tem um impacto direto na inclusão dos alunos com deficiência, tema central abordado nesta obra. Antes de discorrer sobre os aspectos legais que embasam a formação de professores, vamos discorrer sobre o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

## 2.2 A escolarização do aluno com deficiência intelectual

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% da população, considerando os países em desenvolvimento, possuem algum tipo de deficiência, sendo quase metade desse público diagnosticado com deficiência intelectual.

O Documento Orientador do Educacenso de 2020, pautado no conceito de deficiência apresentado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – estabelecida pela Organização das Nações Unidas –, define a deficiência intelectual como “[...] alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2019, p. 7).

Dados do Censo Escolar (INEP, 2019) apontam que 1.250.967 alunos se configuram PAEE e estão matriculados nas escolas comuns brasileiras. Desses, aproximadamente 50% apresentam deficiência intelectual (DI). Comparados

aos dados do município de Vitória, identificamos que, dos 1.758 estudantes PAEE, 50,04% possuem laudo de deficiência intelectual.

Ao fazer uma análise dos dados de matrículas e dos desafios existentes nas escolas para a inclusão dos alunos com DI, é necessário que os professores se apropriem de conhecimentos que favoreçam a criação de contextos de aprendizagens com práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Pletsch e Glat (2012) afirmam que

[...] mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo — o que é comumente sugerido pelas políticas públicas —, é preciso disponibilizar conhecimentos teórico-práticos e suporte aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Pletsch; Glat, 2012, p. 202-203).

Diante disso, a necessidade da formação continuada de professores torna-se imprescindível, fortalecendo sua prática docente na sala de aula com foco no desenvolvimento do aluno com e sem deficiência. Tardif (2003) esclarece que o professor, ao entrar na sala de aula,

[...] penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (Tardif, 2003, p. 118).

Os pressupostos da educação inclusiva alertam para a pluralidade existente na sala de aula e para a capacidade de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua condição física, intelectual, entre outras especificidades. Nesse sentido, de acordo com Pletsch e Braun (2008), a compreensão de Vigotski aponta que

[...] a criança, cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento,

fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (Pletsch; Braun, 2008, p. 4).

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, que se configuram como a maioria das matrículas na rede de ensino de Vitória, as orientações contidas nas diretrizes municipais norteiam a organização do trabalho escolar e as mediações pedagógicas, considerando as singularidades desses sujeitos para a garantia de acesso, permanência e direito à aprendizagem em todas as unidades de ensino.

Os conhecimentos oportunizados a esses alunos na escola devem considerar suas necessidades e potencialidades, pois reconhecemos a pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva histórico-cultural,

[...] como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas; a deficiência passa a ser tratada a partir de suas possibilidades e potencialidades preservadas, tornando as alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano e não as limitações e impossibilidades (Vitória, 2020b, p. 29).

Segundo os documentos municipais, o estudante com deficiência intelectual poderá necessitar de acompanhamento pedagógico individualizado, podendo ser realizado pelo professor de sala comum, professor especializado e, em alguns casos, poderá contar, em sala de aula comum, com apoio do estagiário,<sup>4</sup> conforme planejamento prévio entre os profissionais da unidade de ensino. Diante dessa diversidade, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ao longo dos anos, tem tentado assumir

[...] o processo de inclusão como um movimento político e ético que perpassa todos os sujeitos que compõem esta Rede Municipal de Ensino: professoras, gestores, especialistas, pais, estudantes e outros pro-

---

4 Estagiários são estudantes de diversas licenciaturas em processo de formação para a docência.

fissionais [...], com uma proposta comum a todas as escolas, sem desconsiderar as peculiaridades de cada uma (Vitória, 2018, p. 8).

Assim, ressaltamos a importância dos professores como mediadores do conhecimento a todos, criando contextos que respeitem a singularidade de cada aluno e reconheçam o direito de aprender. Vigotski (1995) defende a educação para o desenvolvimento do sujeito e reconhece a importância da mediação dos professores como ação que propicie avanços na aprendizagem. No caso da educação do aluno com deficiência intelectual, o autor afirma que:

[...] é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importam a deficiência e a insuficiência em si mesmas, mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência (Vigotski, 1995 p. 104).

A sociedade, de um modo geral, tem atribuído às pessoas com deficiência intelectual, mesmo sendo jovens ou adultas, uma cognição infantil, o que contribui para excluir o direito a uma vida adulta autônoma e cidadã. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) afirmam que “[...] o aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar [...]” (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010, p. 9).

Kassar (2016) entende o conceito de desenvolvimento humano baseado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1984):

[Vigotski concebe] o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto, o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Por essa perspectiva, as relações de ensino-aprendizagem inserem-se no âmbito das práticas sociais, por serem socialmente instituídas e significadas (Kassar, 2016, p. 1231).

Assim, há de se pensar na relação entre alunos e professores para constituir propostas de ensino significativas, visando à aprendizagem dos alunos

com deficiência intelectual de maneira sistematizada, com recursos a serem mobilizados adequadamente, respeitando as singularidades dos sujeitos e suas especificidades. Nesse sentido, a deficiência deixa de ser tratada como sinônimo de impossibilidade de aprendizagem e passa a ser significada como uma das plurais possibilidades de manifestação do ser humano no mundo, fazendo com que as especificidades dos sujeitos atravessados por essa condição sejam brindadas com ações pedagógicas diferenciadas para acessibilidade ao conhecimento historicamente acumulado.

De acordo com a política de Educação Especial do município de Vitória (Vitória, 2020), o aluno público-alvo da educação especial — e aqui destacamos aqueles com deficiência intelectual —

[...] não se resume a sua limitação ou a uma determinada habilidade ou talento. É um sujeito histórico-cultural, complexo, indivisível, capaz de compreender o que se passa ao seu redor, necessitando, como qualquer outro, das mediações pertinentes para organizar sua aprendizagem e o conhecimento (Vitória, 2020, p. 63).

Nesse sentido, as autoras pontuam que é importante rever atitudes, conceitos e práticas pedagógicas e produzir alternativas educacionais que reconheçam as necessidades e/ou potencialidades dos alunos, tornando o conhecimento acessível. Esse movimento evidencia a necessidade de implementação de políticas públicas que favoreçam o processo de inclusão escolar do público da educação especial nas escolas de ensino comum (Garcia, 2017; Jesus; Effgen, 2012).

A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente se destaca como uma ação necessária que possibilita ampliar os conhecimentos dos professores e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, acreditando no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, faz-se necessário romper padrões e modelos prefixados de um aluno ideal, pois, como ensina Soares (2020) “[...] o tipo ideal, seja físico ou mentalmente perfeito, vem servindo como um protótipo, ideologicamente, construído para categorização e validação do outro” (Soares, 2020, p.47). É fundamental pensar o que fazer com os alunos com deficiência intelectual para que tenham acesso ao currículo prescrito e vivido nas salas de aulas comuns.

Quando se pensa em práticas pedagógicas que busquem estratégias diferenciadas de ensinar e aprender, isso coloca em xeque o ensino conservador ainda presente na escola comum. Isso porque práticas pedagógicas mais inclusivas podem visibilizar novas estratégias de ensinar na diversidade. Ou seja, a inclusão escolar questiona o modelo ideal de aluno e também a seleção dos eleitos para frequentar o ensino regular (Soares, 2020, p. 24).

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual nos instiga a pensar metodologias diferenciadas, currículo acessível, entre outras estratégias de ensino que explorem suas potencialidades e não suas limitações, pois, como afirma Meirieu (2002), devemos acreditar na educabilidade humana como ponto de partida de acesso aos conhecimentos e, assim, criar vínculo social. Infelizmente, percebemos que o aluno com deficiência intelectual, muitas vezes, é considerado um sujeito sem capacidades e potencialidades para aprender. Soares (2020) nos convoca a pensar que devemos

[...] criar outras culturas escolares de modo a ajudar os professores a pensarem que os alunos da escola contemporânea são outros, portanto trazem modos de aprender, áreas de interesse e caminhos plurais de lidar com os conhecimentos. Esse cenário também é vivido pelos alunos com deficiência intelectual (Soares, 2020, p. 50).

Esse é o desafio que devemos superar na educação. É necessário propor mudanças nas organizações escolares com uma articulação entre os profissionais da educação, sobretudo entre os professores de sala comum e professores especializados, para atuarem de forma colaborativa, respeitando as singularidades dos alunos com deficiência intelectual na garantia do seu direito de aprender. Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação continuada de professores para fomentar práticas pedagógicas inclusivas.

Concordamos que o conceito de inclusão é amplo e aborda um conjunto de serviços e apoios especializados que buscam potencializar a aprendizagem do aluno, junto aos seus pares, em sala de aula comum. A inclusão pressupõe que todos tenham o processo de escolarização em igualdade de condições e, para tal, é necessário tornar acessíveis o ambiente e o currículo. Esse princípio vem descrito na Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, 1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 11-12).

O princípio da escola inclusiva reitera a necessidade de igualdade de oportunidades a todos os educandos, independentemente de suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, entre outras (Sanches, 2001; Caiado; Baptista; Jesus, 2017). Infelizmente, essa não é uma realidade vivenciada na maioria das escolas dos sistemas educacionais brasileiros, inclusive da rede de ensino de Vitória.

Estudos desses autores indicam que a educação continua buscando respostas para justificar o fracasso escolar de alguns alunos, seja por sua condição de deficiente intelectual, seja por sua realidade social ou psíquica, entre outros fatores. Insta ressaltar que o modelo médico ainda é muito utilizado para se definir o conceito de deficiência, “[...] cujo enfoque é clínico e centrado nas limitações dadas por condições orgânicas [...]” (Caiado; Baptista; Jesus, 2017, p. 80).

Ao analisar os dados da rede municipal de Vitória, constatamos que o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual se apresenta, nas falas dos professores, como um desafio a ser superado. O “olhar clínico” dos docentes se mostra superior ao pedagógico. Percebemos, a partir dos dados analisados, que há um quantitativo considerável de encaminhamentos de alunos para avaliação médica com o objetivo de obter um diagnóstico clínico.

Esse fato se mostra determinante nas decisões administrativas, pois, considerando o discurso dos docentes, é necessário um laudo que aponte alguma deficiência para que a escola receba o apoio de professor especializado e de outros profissionais que possam colaborar para o processo educacional do

aluno que se configure público-alvo da Educação Especial. Em grande medida, esse movimento tem impactado na perspectiva de escolarização desses alunos, que continuam sendo estereotipados a partir de suas características biológicas focalizadas nas características do laudo (Pletsch; Paiva, 2018; Caiado; Baptista; Jesus, 2017). Esse tipo de diagnóstico ainda é muito centrado na incapacidade do indivíduo.

Os estudos de Magalhães (2002) indicam que a influência do ambiente, da cultura, da família e da escola podem agravar o quadro de deficiência que tem uma base orgânica. Nesse contexto, reconhecemos a importância dos movimentos constituídos no atendimento educacional aos alunos com deficiência em sala de aula comum. É necessário fortalecer as práticas pedagógicas e propor currículos mais acessíveis que atendam à diversidade de todos, considerando suas necessidades e potencialidades na busca do seu direito de aprender.

### **3. A formação continuada de professores e a inclusão do aluno com deficiência intelectual**

Os estudos que evidenciam o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual enfatizam a necessidade de se investir na formação dos profissionais da Educação, numa relação crítica da prática e no diálogo com as teorias educacionais, apontando novas possibilidades de organizar a escola para que o conhecimento esteja acessível a todos.

Considerando o interesse desta pesquisa, apresentamos, para o diálogo, os fundamentos teóricos de Vigotski (1995, 1997, 1998, 2007) e colaboradores, destacando o conceito de mediação pedagógica. Pressupomos que as discussões com esse pesquisador nos ajudam a debater a formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência.

#### **3.1 Aproximações da teoria de Vigotski com a formação de professores**

Esta pesquisa busca analisar, entre seus objetivos, um curso realizado com os profissionais da rede de ensino de Vitória, que teve como foco aprofundar o debate sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Tomaremos como base o aporte teórico aqui em pauta para refletir sobre a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento profissional e como uma ação que potencializa a prática pedagógica em prol da inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum.

Dessa forma, o intuito desta seção é possibilitar discussões sobre os aspectos centrais deste estudo, com apoio no conceito de mediação pedagógica de Vigotski. Assim, expomos um breve histórico do referido autor, bem como desenvolvemos a explanação e a discussão desse conceito.

O bielorusso Lev Vigotski (1896-1934) cursou Direito e Literatura, porém seu percurso acadêmico transitou pela área das Artes, da Antropologia, da Filosofia, das Ciências Sociais, da Medicina e da Psicologia. Desenvolveu teorias e estudos fundamentais na área da Psicologia Educacional e do Desenvolvimento. Teve uma vida breve, mas deixou um legado de pesquisas importantes que, após seu falecimento, foi continuado pelos seus colaboradores como Alexander Romanovich Luria e Alexei N. Leontiev, que avançaram nos estudos iniciados por Vigotski no que diz respeito aos processos de mediação e de apropriação de conhecimentos por meio da relação entre pares, da linguagem, do uso de instrumentos e de signos, além da interação social.

Embora as pesquisas de Vigotski refiram-se a estudos com crianças, a matriz histórico-cultural colabora para as discussões sobre a formação de professores, pois é comprometida com a transformação social, provocando reflexões sobre atitudes necessárias ao planejamento e às práticas pedagógicas. A perspectiva histórico-cultural compreende que o humano se modifica e modifica a realidade, proporcionando cenários de condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa via, pode-se afirmar que a aprendizagem se efetiva entre pares por meio de uma ação dialógica em que diferentes conhecimentos e experiências vão se entrecruzando, construindo outras bases conceituais e novas/outras ações sociais, pois “[...] viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social” (Padilha, 2015, p. 519). Pesquisas e estudos desenvolvidos por Vigotski (1995) evidenciam que a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada é a condição para o desenvolvimento do humano.

A teoria vigotskiana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico (Nunes; Silveira, 2015, p. 50).

Daí a importância da formação continuada por oportunizar possibilidades de conhecimento ao professor, situação que nos permite assumir que cada sujeito traz, para o contexto formativo, diferentes olhares, percepções, aportes teóricos e realidades vividas, constituindo um rico espaço de debate entre pares. A troca de experiências emanadas nesses encontros possibilita processos de aprendizagem-ensino-aprendizagem dos docentes ao analisarem seus saberes, fazeres e suas atitudes diante dos desafios impostos pela prática docente. As trocas e a possibilidade de aprender com o outro permitem aos professores colaborar com possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas, buscando potencializar o direito de aprender dos alunos com DI, foco desta pesquisa.

Para Vigotski (1991), o homem é um ser social, pois nasce em um ambiente permeado de valores culturais. Diante desse pressuposto, criou uma teoria sobre o desenvolvimento da aprendizagem que se dá sempre de forma intermediada. Na perspectiva de mediação de Vigotski, as relações sociais entre os homens são estabelecidas levando em consideração seus interesses. Assim, nessa interação com o mundo, o autor aposta que a atividade humana tem, como mediadores, instrumentos e signos que colaboram para que os conceitos teóricos e do desenvolvimento do pensamento cognitivo sejam apropriados. Ainda segundo o autor, a aprendizagem é essencial no desenvolvimento interno do indivíduo, colaborando, por conseguinte, na interação e na convivência com o outro.

Nessa via, aproximamo-nos do conceito de mediação. Entendemos por mediação um processo de interação permeada por ações dialógicas. Trata-se da criação de pontes entre um sujeito e um objeto a conhecer, ou seja, algo que promove uma ligação entre partes, objetivando a aprendizagem. Por isso, Freire (1997) compreende que professores e alunos aprendem e ensinam juntos, em cooperação, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por meio da mediação, o professor pode ser um/uma elo/ponte entre o aluno e aquilo que esse sujeito precisa conhecer, sendo necessários a linguagem e o diálogo entre esses sujeitos.

A mediação se apresenta como “[...] elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das funções psicológicas [...], que exemplifica como [...] a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem [...]”. segundo Striquer (2017, p. 212). É por meio da apropriação da linguagem que o homem se apodera das informações historicamente acumuladas, o que contribui para que ele possa compreender o mundo e assim desenvolver-se.

O processo de desenvolvimento é consequência das aprendizagens, porém Vigotski (2001) alerta que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]” (Vigotski, 2001, p. 116). O autor enfatiza ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados, mas não diretamente, pois somente o ensino, com uma boa mediação, proporciona o desenvolvimento do ser humano.

É por meio desse processo que, segundo Borges (2014), o professor deve buscar estratégias de ensino que sejam interessantes para todos os estudantes, partindo de suas experiências de vida para que eles possam relacionar os conceitos científicos com suas vivências. Nesse contexto, Vigotski (1998, 2007) afirma que a aprendizagem de forma mediada permite ao professor ocupar um papel privilegiado na formação humana, pois a apropriação do conhecimento ocorre sobretudo por interação entre indivíduos, ou seja, a aprendizagem necessita de relações colaborativas entre os pares.

Assim, ao pensarmos a formação continuada com os docentes, consideramos que a mediação, presente na atividade humana, diante de instrumentos e signos construídos historicamente, medeia os seres humanos entre si e eles com o mundo (Rego, 1995). Nesse processo, ao considerar que o homem não se relaciona com o mundo de forma direta, compreendemos que o conceito de mediação de Vigotski está interligado ao desenvolvimento e ao exercício das funções psicológicas superiores, “[...] sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente” (Coelho; Pisoni, 2012, p. 146).

Nessa perspectiva, o professor como mediador do processo de ensino tem como propósito estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e seus pares ao compartilhar experiências pedagógicas. Nessa via, deve considerar um ensino que seja significativo e que promova um aprendizado que modifique o pensar e o agir. Desse modo, ao considerar os sujeitos desta pesquisa, visamos entender como a ação docente contribui para o aprendizado dos alunos, aqui, em destaque, dos que apresentam deficiência intelectual.

Sobre esse público, o autor ressalta a importância da ocupação desses alunos nos seus espaços nas escolas para que tenham possibilidades de conhecer e aprender. Gimenes e Longarezi (2011) reiteram tal afirmação: “[...] é na relação entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito que ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, mediados pelos instrumentos e signos” (Gimenes; Longarezi, 2011, p. 713).

Vigotski (1998) define os instrumentos como objetos ou situações que são inventadas pelo ser humano para facilitar sua vida e os signos como fatores psicológicos que auxiliam nos processos internos. Moreira (1999) contribui para essa definição, explicando que:

[...] instrumentos e signos são construções sócio- históricas e culturais por meio da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas (Moreira, 1999, p. 111).

Sobre os signos, referindo-se aos estudos de Vigotski, Padilha (2001) assevera:

A palavra, signo por excelência, constitui a consciência: a consciência semiótica. O signo modifica as relações interfuncionais, [...], e o significado não é igual à palavra, nem igual ao pensamento – [...]. Mas não existe signo sem significado, nem significado sem relação dialógica (Padilha, 2001, p. 52).

A autora explica que, para Vigotski, a aprendizagem humana realizada nas interações sociais é a finalidade da educação. Para a autora,

[...] o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social, as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social. A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais (Padilha, 2001, p. 109).

Nessa perspectiva, percebemos que as vivências e as relações profissionais e pessoais dos professores influenciam diretamente nos modos de agir e de pensar a respeito dos alunos com deficiência intelectual. Importante ressaltar que, na escola, o fortalecimento da relação com o outro pode contribuir para novas/outras construções pedagógicas que se proponham a potencializar a aprendizagem dos discentes.

Educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiências graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula. Ele deverá favorecer o estabelecimento de interações sociais visando o aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito almejado. Assim, a questão da formação dos professores precisa ser discutida de forma ampla e englobar tanto a formação do professor que atua na educação especial quanto no ensino comum. A dicotomia que foi estabelecida entre educação especial e educação regular acabou refletindo na formação dos professores e, conseqüentemente nas suas ações no âmbito escolar (Oliveira, 2008, p. 168).

Nesse sentido, tomando como base as reflexões de Vigotski para pensar a formação continuada de professores, ressaltamos outro aspecto a ser considerado: a relação entre teoria e prática. Freire (2011) colabora quando diz que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá blá blá e a prática, ativismo” (Freire, 2011, p. 24). O autor enfatiza ainda em suas pesquisas que teoria e prática são indissociáveis, não devendo priorizar e supervalorizar uma ou outra. Sobre a teoria, Padilha (2001) complementa dizendo que “[...] o aporte teórico torna possível que as situações de ensino e aprendizagem tenham sentido e sejam preparadas, modificadas, interrompidas [...] a partir da situação vivida em cada sala de aula” (Padilha, 2001, p. 82).

Ainda que a constituição de momentos formativos com todos os professores da escola seja um grande desafio para os sistemas de ensino, compreendemos que a formação necessita estar atenta às questões que potencializam a prática docente para favorecer a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles com deficiência intelectual.

É necessário destacar que a formação de professores é constituída de forma processual, para além dos cursos de licenciatura, e deve considerar toda a trajetória docente, todas as suas vivências, em uma perspectiva histórico-cultural. Concordamos com Barros e Jorosky (2015) quando dizem que a formação continuada de professores “[...] necessita tanto das teorias quanto das práticas, ao buscar uma percepção de como estas serão desenvolvidas no cotidiano escolar” (Barros; Jorosky, 2015, p. 2015).

Isoladamente a teoria não contribui para a mudança da realidade se não estiver associada com a prática (Pimenta; Ghedin, 2005). Ao longo da carreira docente e da formação profissional, teoria e prática se cruzam e colaboram para o processo de reflexão-ação-reflexão que faz emergir a práxis do professor.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (Nóvoa, 1992, p. 13).

A qualidade da formação docente esbarra na qualidade das mediações empreendidas nessa ação. Assim, tomando como base o aporte teórico aqui em pauta, podemos afirmar que a teoria de Vigotski “[...] parece ser revolucionária diante da nossa realidade, mas busca aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado” (Coelho; Pisoni, 2012, p. 150).

É importante que o professor tenha uma atitude crítica e reflexiva, com saberes necessários para o exercício de sua docência. Nessa via, nos “[...] remete a pensar na necessidade da constituição de espaços formativos que possibilitem a transformação de suas práticas educativas [...]” (Buss, 2021, p.31), que favoreçam a escolarização de todos os alunos, aqui, em destaque, daqueles com deficiência intelectual, foco desta pesquisa.

Ao pensar a formação de professores, são necessárias “[...] a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias” (Santiago; Batista Neto, 2011, p. 10). É fundamental que a formação de professores provoque, no docente, um compromisso político, a procura de novas práticas educativas e a conscientização sobre o seu papel para a sociedade, pois

[...] a escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem” (Magalhães *et al.*, 2005, p. 4).

Dessa forma, urge a construção de propostas de formação continuada de professores, cujos processos proporcionem perspectivas nas quais os docentes desenvolvam-se profissionalmente, possam ampliar seus conhecimentos e tenham condição de colocar em prática ações pedagógicas que colaborem para a transformação social de seus alunos, pois é um erro pensar a educação como algo descontextualizado da vida cotidiana. Para que ocorra uma educação de verdade, “[...] é necessário que esta seja transformadora no sentido de promover o respeito pela diferença, não homogeneizar padronizando a todos” (Magalhães *et al.*, 2005, p. 5).

## 4. Percurso metodológico

Dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1989, 1997, 1998, 2007), que apresenta como centro de seus estudos o ser humano, constituindo-se sujeito a partir da apropriação da cultura, do desenvolvimento da linguagem, das interações sociais e da apropriação de instrumentos socialmente produzidos no transcorrer do desenvolvimento da humanidade, construiremos o percurso desta pesquisa pautada nesse olhar sobre o indivíduo.

Sobre a produção vigotskiana, Freitas (2007) considera que

[...] a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam (Freitas, 2007, p. 7).

Tendo em vista a temática deste estudo, propusemos apresentar o percurso investigativo nesta seção, tendo como opção metodológica a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, envolvendo os profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Vitória/ES e buscando pela produção de conhecimentos para a

problemática de investigação deste estudo: que avaliação crítica os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em atuação nas escolas municipais fazem do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” no tocante à inclusão dos alunos com deficiência intelectual?

A busca pela produção de conhecimentos para a indagação é que nos faz optar em realizar a pesquisa qualitativa, pois esse tipo de investigação, defendida por Prodanov e Freitas (2013), tem um caráter interpretativo e explicativo, permitindo-nos compreender a constante transformação do fenômeno social. Sabemos que, ao se definir um determinado tipo de pesquisa para o desenvolvimento de um trabalho, viabiliza-se ao estudo um caráter científico, pois “[...] uma pesquisa é considerada científica se sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e redigida, conforme normas metodológicas aceitas pela ciência” (Michel, 2009, p. 5).

A opção pela pesquisa qualitativa se dá por oportunizar um estudo rico em dados descritivos e “[...] depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder” (Andre, 2005, p. 42). Esse tipo de pesquisa “[...] faz uso da observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos” (Andre, 1995, p. 24).

A observação é chamada de participante, porque o pesquisador tem envolvimento com a pesquisa realizada, modificando-a e sendo por ela modificada. As entrevistas têm como objetivo investigar e compreender as questões estudadas por meio de produções discursivas produzidas pelos envolvidos a partir do olhar que produzem sobre a temática estudada. Os documentos acrescentam informações para a pesquisa, pois trazem dados brutos que ainda não passaram por uma análise científica. Essas são estratégias adotadas para a realização deste estudo, que se delineou por meio de uma pesquisa qualitativa. Sobre esse tipo de investigação, Minayo (2001) explica:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

A pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador analise os fatores existentes no campo de pesquisa, não mantendo seu foco nos fatos de maneira generalizada, mas sim buscando encontrar elementos comuns entre eles. Além disso, define as estratégias a serem seguidas para a busca dos dados necessários que não podem ser quantificados e oportuniza aos participantes envolvidos expor seus posicionamentos frente à realidade social e à temática central da investigação em curso. Nessa via, nos aproximamos dos estudos de Bogdan, que apresenta cinco características da pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.

.....

2º) a pesquisa qualitativa é descritiva.

.....

3º) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

.....

4º) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

.....

5º) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (Bogdan *apud* Triviños, 1987, p. 128-130).

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa, atrelada aos pressupostos do estudo de caso, contribui para uma análise do cotidiano escolar, porque possibilita “[...] uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (Andre, 2005, p. 49).

Como método, buscamos apoio teórico-metodológico nos pressupostos do estudo de caso. Segundo as pesquisas de Andre (1984, 2005, 2013), o estudo de caso é utilizado em diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Medicina, o Serviço Social, a Administração, o Direito, entre outras, porém sua origem é registrada, no final de XIX e início de XX, na Antropologia e na Sociologia.

Esse método investigativo tem como objetivo principal “[...] realçar as características e atributos da vida social” (Andre, 2013, p. 96). A finalidade atribuída ao estudo de caso pelos médicos, psicólogos e assistentes sociais era de caráter clínico para “[...] diagnosticar um problema apresentado por um sujeito e acompanhar o seu tratamento” (Andre, 2013, p. 96).

Em direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema. Muito popular atualmente é o método de *cases* na área de administração, que visa mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode estruturar-se, resolver problemas, vencer (Andre, 2013, p.96).

Na educação, apresenta-se como uma metodologia de grande alcance analítico, que colabora na investigação de situações cotidianas e com as teorias existentes; desse modo, pode ajudar a gerar novos conhecimentos e novas práticas para futuras análises frente a questões que desafiam a educação como direito de todos.

A escolha do estudo de caso para esta pesquisa se deu justamente pela possibilidade de analisar um curso de formação continuada denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, buscando compreender o que significou esse investimento constituído pela rede municipal de Educação de Vitória e se ele impactou (ou não) na escolarização de estudantes com DI na sala de aula comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A referida metodologia de pesquisa, ao analisar a formação citada, permite constituir outras ações que venham a fortalecer as práticas inclusivas dos profissionais do município, até porque, como sinaliza Andre (2013), há a necessidade de se investigar os fenômenos educacionais dentro de seu contexto natural, por isso, nesta investigação, vamos estar com os profissionais da rede de ensino de Vitória/ES para produzir conhecimentos sobre a importância de investimentos na formação continuada de educadores, pois:

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, es-  
tudiar representações, sem desvinculá-los do contexto e

das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (Andre, 2013, p. 62).

Nesse sentido, na seção que segue, apresentamos os caminhos percorridos pela pesquisadora para a produção dos dados, que envolve: os procedimentos utilizados, o campo de investigação, o período no qual foi realizada a pesquisa, os participantes envolvidos e como as informações foram analisadas. Michel (2009) afirma que essas etapas colaboram para conhecer, “[...] compreender e internalizar as informações recebidas do ambiente, possivelmente combinando-as de forma a gerar mais conhecimento” (Michel, 2009, p.13).

#### **4.1 Procedimentos adotados pela pesquisadora para a investigação**

Para a realização deste estudo, recorreremos a procedimentos metodológicos que contribuíram com a constituição dos dados. Concordamos com Yin (2010) ao propor que o estudo de caso seja “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]” (Yin, 2010, p. 39). Diante dessa afirmação, apresentamos o esquema adotado pela pesquisadora que colaborou na constituição dos procedimentos/fases do estudo.

#### **4.2 Solicitação de autorização à rede municipal de educação de Vitória**

Após conhecer os aspectos legais adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) para desenvolvimento de estudos acadêmicos, protocolamos o pedido de autorização para a realização do estudo. Para tanto, encaminhamos à Seme um ofício com cópia do projeto de pesquisa.

A resposta com o consentimento veio após 15 dias do protocolo inicial. Concedida a autorização, agendamos um encontro presencial com os profissionais que atuam no órgão central, precisamente na Coordenação de Educação Especial (CEE), Gerência de Ensino Fundamental (GEF) e Gerência de Formação Continuada de Professores (GFDE). Apresentamos o projeto de pesquisa, que foi discutido pelo grupo, sendo a participação dos envolvidos consentida por eles.

Diante disso, organizamos um cronograma para os encontros seguintes com o objetivo de conhecer (por meio do diálogo com esses profissionais) a processualidade da história da Educação Especial na rede de ensino investigada, o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” e a realização de momentos de entrevista para a coleta de informações sobre a avaliação da proposta formativa frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

### 4.3 Pesquisa documental

Consentida a pesquisa e a participação dos profissionais em atuação no órgão central, fizemos a solicitação de documentos elaborados pela Rede Municipal de Educação de Vitória para pesquisa sobre o histórico das políticas públicas de Educação Especial, conforme sinalizados no quadro que segue:

Quadro 1 – Documentos pesquisados (continua)

| <b>DOCUMENTOS PESQUISADOS</b>   |                             |                          |
|---|-----------------------------|--------------------------|
| <b>Documento / Resolução / Decreto</b>                                | <b>Esfera Governamental</b> | <b>Ano de publicação</b> |
| Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória (Lei nº 2.945) | Municipal                   | 1982                     |
| Plano Municipal de Educação de Vitória                                | Municipal                   | 2015                     |
| Resolução 02 COMEV  | Municipal                   | 2016                     |
| Política Municipal de Educação Especial de Vitória                    | Municipal                   | 2020 <sup>5</sup>        |
| Política de Formação para os Profissionais da Rede de Vitória         | Municipal                   | 2020                     |

---

5 Os documentos da política municipal de Educação Especial, a política de formação para os profissionais da rede de Vitória e os documentos curriculares municipal do ensino fundamental e da EJA passaram por atualização, e a nova versão foi publicizada no ano de 2020.

Quadro 1 – Documentos pesquisados (conclusão)

|   |           |      |
|---|-----------|------|
| Documentos Curriculares Municipais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos) | Municipal | 2020 |
| Documento Orientador para a Educação Especial (Volumes 1 e 2)                               | Municipal | 2020 |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Trata-se de documentos, resoluções e outras normativas que nos ajudam a compreender a organização das ações educacionais no campo da Educação Especial em âmbito local. A leitura e pesquisa desses documentos trouxeram importantes informações que embasam esta pesquisa.

#### 4.4 Diálogos com os profissionais da Seme

Concomitantemente ao processo de pesquisa documental, constituímos diálogos com os profissionais que atuam na Seme. Esses profissionais nos ajudaram na compreensão da política do Ensino Fundamental, da Educação Especial e da formação continuada de professores, pois os participantes podem “[...] assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (Meirinhos; Osório, 2010, p. 62).

Estiveram envolvidos cinco profissionais em atuação na Coordenação de Educação Especial, um da Gerência de Ensino Fundamental e um da Gerência de Formação Continuada de professores. A partir desses diálogos, sistematizamos as informações sobre o modo como ocorreu a organização curricular do Ensino Fundamental em interface com a Educação Especial e as políticas de formação continuada implementadas no/pelo município com os profissionais da rede. Nesse item, percebemos os desafios em contemplar as questões da educação especial com o objetivo de se constituir práticas pedagógicas mais inclusivas.

#### 4.5 Levantamento das formações realizadas com os professores da rede de ensino de Vitória na última década

Fizemos ainda um levantamento das formações realizadas com os professores da rede de ensino de Vitória nos últimos nove anos. Ao analisarmos

essas ações formativas, elegemos, para subsidiar a investigação deste estudo, um curso denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” por ter sido um curso que ocorreu por três anos (2016, 2017 e 2018), pela temática abordada e por contemplar um número significativo de profissionais que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental (total de 202 participantes dessa etapa), entre os quais professores, pedagogos e diretor escolar. Assim, buscamos informações sobre como o referido curso se organizou de modo a contemplar a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

#### **4.6 Levantamento de profissionais envolvidos no curso, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas**

Realizamos um levantamento dos profissionais que participaram do curso em análise, identificando aqueles que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 2 – Quantitativo de profissionais que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” por etapa de ensino

| <b>CURSO</b>  |                          |                           |                                     |                               |
|---|--------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| <b>“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”</b> |                          |                           |                                     |                               |
| <b>ANO</b>  | <b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b> | <b>ENSINO FUNDAMENTAL</b> | <b>ASSESSORES QUE ATUAM NA SEME</b> | <b>TOTAL DE PARTICIPANTES</b> |
| <b>2016</b>   | 19                       | 74                        | 24                                  | 127                           |
| <b>2017</b>   | 77                       | 55                        | 08                                  | 140                           |
| <b>2018</b>   | 20                       | 73                        | 14                                  | 107                           |

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos arquivos da SEME.

Como podemos perceber, aderiram ao curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” os profissionais que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; destes, buscamos identificar os que atuam nos anos finais dessa etapa de ensino. Selecionamos oito professores, sendo que o critério de seleção foi contemplar aqueles que lidam em escolas com maior quantitativo de estudantes com deficiência.

Outro fator importante foi selecionar uma diversidade de professores de disciplinas diferentes. Para esses profissionais, aplicamos um questionário e posteriormente realizamos entrevistas semiestruturadas, buscando registrar a avaliação que eles fazem do curso sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisadora foi a mediadora que conduziu o diálogo a partir de um roteiro previamente organizado, que foi sendo ajustado considerando a interação entre os presentes.

Vale destacar que esses procedimentos não aconteceram de maneira estanque. Dialogaram uns com os outros, buscando constituir novos conhecimentos para a área da Educação Especial, a formação de professores de sala de aula comum e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual. Como forma de entender os conhecimentos produzidos e a dinâmica formativa, trabalhamos para envolver os sujeitos deste estudo de modo que se sentissem participantes e interessados em discutir as questões a eles apresentadas.

A aplicação do questionário e as entrevistas foram realizadas de forma virtual, sendo que o questionário foi encaminhado pelo *Google Forms* e a entrevista pela plataforma da *Google Meet*, gravada para posterior transcrição para análise dos dados. Esses diálogos desencadearam um processo de reflexão crítica sobre os fatos evidenciados e a própria trajetória daqueles que narram suas experiências, pois “[...] não podemos abrir mão da ética de que ‘todos devem estar no jogo’” (Jesus; Effgen, 2012, p. 18).

#### 4.7 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são treze educadores da rede municipal de ensino de Vitória/ES, sendo sete profissionais que atuam na Seme e seis docentes que lidam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que participaram do curso analisado neste estudo, pautando as práticas pedagógicas favorecedoras da inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum.

Os critérios de escolha desses sujeitos foram: 1) terem participado do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, realizado em 2016, 2017 e 2018, consecutivamente; 2) no caso de professores, terem atuado em sala de aula comum nos Anos Finais do Ensino Fundamental, serem docentes de alunos com deficiência intelectual e de disciplinas distintas; 3) no caso de pedagogos, desde que acompanhassem a turma que possuía matrículas de estu-

dantes com deficiência intelectual; 4) no caso de diretores, a escola deveria ser de Ensino Fundamental com registro de matrículas desses estudantes.

Dessa maneira, organizamos os sujeitos da pesquisa em dois grupos, sendo o primeiro com três professores que participaram do curso mencionado anteriormente, uma pedagoga, um coordenador de turno e um diretor de EMEF; o segundo, com os profissionais que atuam na Seme. Constam informações iniciais sobre esses participantes nas tabelas que seguem. Vale informar que a identidade dos envolvidos na pesquisa foi preservada, por meio de denominação de plantas da espécie das suculentas, por apresentarem como principal característica a resistência. Elas conseguem armazenar água, o que permite que a planta sobreviva vários dias sem rega. Além disso, resistem ao sol, ao vento e, mesmo assim, mantêm sua boniteza.

Assim vemos os docentes: profissionais resistentes e resilientes. Resistentes, pois, apesar de encararem muitos desafios em sua sala de aula e ainda a desvalorização profissional – que inclui, por exemplo, baixo salário e pouco investimento na sua formação –, se mantêm resilientes, superando as adversidades, rompendo preconceitos e desenvolvendo os potenciais de seus alunos.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa que realizaram o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” e atuam nas escolas municipais de Ensino Fundamental

| <b>Participante</b> | <b>Cargo</b>                | <b>Escolaridade</b> | <b>Ano que participou do curso</b> |
|---------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|
| Aeonium             | PEB IV Coordenador de Turno | Mestre              | 2016                               |
| Aloe                | PEB IV Pedagoga             | Pós-Graduada        | 2016                               |
| Agave               | PEB III Português           | Pós-Graduada        | 2017                               |
| Euphorbia           | PEB III Diretor             | Mestre              | 2017                               |
| Senécio             | PEB III Matemática          | Doutorando          | 2018                               |
| Crassula            | PEB III Educação Física     | Pós-Graduado        | 2018                               |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

No quadro que segue, apresentamos os sujeitos deste estudo que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Vitória:

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa que atuam na Seme

| <b>Participante</b> | <b>Setor em que atua na Seme</b> | <b>Função</b>      | <b>Quantos anos atua nesse setor</b> |
|---------------------|----------------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Sedum               | GEF                              | Coordenadora       | 6                                    |
| Stapelia            | GFDE                             | Coordenadora       | 5                                    |
| Rebutia             | CEE                              | Psicóloga          | 23                                   |
| Hamatocactus        | CEE                              | Técnica Pedagógica | 14                                   |
| Graptopetalum       | CEE                              | Técnica Pedagógica | 4                                    |
| Haworthia           | CEE                              | Técnica Pedagógica | 7                                    |
| Ferocactus          | CEE                              | Técnica Pedagógica | 6                                    |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ressaltamos que, para fins da ética na pesquisa, aos profissionais participantes do estudo foram apresentados os objetivos e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE para as respectivas assinaturas.

#### 4.8 Período de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de outubro de 2021 e maio de 2022. No caso da realização das entrevistas, foi constituído um cronograma de encontros com os profissionais que atuam na Seme e com aqueles que exercem suas atividades profissionais nas escolas e que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”. Michel (2009) nos lembra que:

[...] tem como objetivo agrupar participantes em um local, a fim de discutir qualitativamente o problema em questão, todos os colaboradores precisam ter ciência da problemática, e a função do pesquisador é além de instigá-los com questões disparadoras, mediar e pro-

blematizar o momento, a partir das narrativas (Michel, 2009, p. 71-72).

## 4.9 Local da pesquisa

Conforme Lüdke e Andre (1986), a pesquisa qualitativa

[...] em ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (Lüdke; Andre, 1986, p. 11).

Cabe destacar que o ambiente natural citado pelas autoras ocorre na rede pública municipal de ensino de Vitória/ES. Assim sendo, para a produção dos dados, utilizou-se o estudo de caso como método, que sugere explicar “[...] o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (como por exemplo, a sala de aula), os resultados de suas interações e o seu entendimento do que estão fazendo” (Wielewicki, 2001, p. 27).

A escolha pela rede pública de Vitória ocorreu porque a pesquisadora atuou por quase dez anos na função de coordenadora de Educação Especial do município. Outra questão relevante foi o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiências nas escolas municipais, e esse fato produziu muitos questionamentos dos professores ao receberem um aluno com deficiência em sua sala de aula, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 – Matrículas de alunos com deficiências nas escolas de Vitória

| ANO              | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| QUANT. DE ALUNOS | 573  | 539  | 516  | 604  | 543  | 618  | 685  | 707  | 892  | 990  |

Fonte: Elaboração da autora (2002).

Tal situação nos faz perceber questões que precisam ser potencializadas no atendimento a esse público:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (Jesus; Effgen, 2012, p. 18).

Assim, podemos ressaltar que a metodologia de estudo de caso adotada para a realização desta pesquisa ajuda-nos a buscar informações sobre a formação continuada adotada no município de Vitória/ES e se essas ações têm colaborado (ou não) para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum.

Levando em consideração a proposta que surge deste trabalho, argumentamos que as falas dos professores em relação à deficiência intelectual apontam fragilidades no processo de sua formação inicial e também na continuada. Assim, propomo-nos a abordar a referida temática.

#### **4.10 Organização, categorização e análise dos dados**

Tendo por meta a produção de conhecimentos a partir da problemática de pesquisa que sustenta este estudo e organização dos dados, adotamos os seguintes procedimentos: a) transcrição das entrevistas; b) compilação dos dados consultados; c) leitura flutuante de todo o material; d) leitura seletiva para separação das informações mais pertinentes à investigação.

Realizada a seleção dos dados pertinentes à pesquisa, trabalhou-se em função da criação de categorias, levando-se em consideração a necessidade de responder aos objetivos traçados (geral e específicos). Como afirma Barbier (2004), na organização dos dados para sua devida análise, cabe ao pesquisador manter atenção para a necessidade de convidar o leitor a adentrar na pesquisa e se sentir nela inserido.

Organizados os dados, todas as informações brutas passaram pela análise da pesquisadora que, com o apoio do referencial teórico e da revisão de literatura, trabalhou em função da produção do conhecimento que a dissertação pretendeu constituir sobre as contribuições (ou não) do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” nas ações docentes e nos processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

## 5. Formação continuada na rede municipal de ensino de Vitória

A rede municipal de ensino de Vitória possui um setor, na Seme, voltado às ações de formação continuada de professores, denominado Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional (GFDE) e criado em 2006, a partir do Decreto nº 12.666/06, alterado pelo Decreto 15.540/12 e pelo Decreto 17.015/17. Essa gerência tem como atribuição, conforme o art. 2º, inciso VIII, alínea a:

Art. 2º Ficam instituídas as atribuições das Unidades Administrativas que compõem a Secretaria de Educação, conforme descrições abaixo relacionadas:

[...]

VIII - Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação:

a) implementar o Plano de Ação de Formação e Desenvolvimento dos profissionais da Educação, compreendendo cursos, seminários, palestras e eventos de formação, construído de forma participativa com os demais órgãos da SEME, da Prefeitura, bem como parceiros externos; (Vitória, 2017, p. 8).

Além dessa gerência, as ações formativas são diluídas em atividades realizadas pelos diferentes setores: Gerência de Ensino, Gerência de Gestão

Escolar, Gerência de Gestão e Planejamento Educacional, Gerência de Gestão de Pessoas, Coordenação de Tecnologia Educacional, Coordenação de Educação Especial, Coordenação de Estudos Étnicos Raciais, entre outros.

Considerando os objetivos desta pesquisa, buscamos contextualizar, nesta seção, os movimentos da formação continuada de professores que abordem variadas temáticas, entre as quais a modalidade Educação Especial no município de Vitória, pois acreditamos que a diversidade e as deficiências<sup>6</sup> existentes em cada sala de aula exigem que os docentes devam permanecer estudando continuamente, aprimorar seus conhecimentos e procurar (re) aprender ou (res)significar suas práticas pedagógicas. Para tal, ressaltamos a necessidade de políticas públicas educacionais que objetivem fortalecer o direito de aprender, de pesquisar e divulgar o conhecimento, conforme prescreve a Constituição Federal do Brasil de 1988, entre outros documentos.

Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, o tema “Formação de Professores para a Educação Básica” se destaca como fundamental entre as políticas públicas para a educação e prevê formação de professores nos cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, conforme o art. 62:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Esse mesmo dispositivo, no § 3º, trata da formação continuada e da capacitação dos profissionais de magistério, que poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Assim, entendemos que a formação continuada dos profissionais da educação é um direito que deve ser garantido, conforme previsto no art. 67 da LDBEN nº 9394/96,

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por

---

6 Considerando os objetivos desta pesquisa, o enfoque será nos alunos com DI.

concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico, remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. V - Período reservado a estudos, planejamento, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

Em âmbito local, a formação continuada de professores é legitimada no Plano Municipal de Educação de Vitória (Vitória, 2015b), que indica as diretrizes para o setor nos próximos dez anos. Nas metas instituídas no referido plano, destaca-se a necessidade da garantia da formação continuada para os profissionais da educação municipal. A Meta 4, que trata da universalização do atendimento escolar aos estudantes com idade entre 4 a 17 anos e que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, aponta como estratégias:

4.1) implantar, em parceria com o Governo Federal, salas de recursos multifuncionais acessíveis e fomentar a formação continuada de trabalhadores da educação para o atendimento educacional especializado em todas as escolas do Município;

[...]

4.3) garantir políticas públicas articuladas interseoriais, com centros de pesquisa e com instituições acadêmicas, para apoiar os profissionais da educação básica, visando potencializar ações pedagógicas para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação (Vitória, 2015b).

Assim, acreditamos que a formação continuada para os professores atuantes na rede municipal de ensino de Vitória faz parte do plano de ação da Coordenação de Educação Especial (CEE) e objetiva potencializar os estudos para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, segundo a coordenadora da Gerência de Formação da Seme,

[...] as temáticas relacionadas à Educação Especial têm sido abordadas em formações voltadas, com mais intensidade, para professores especializados, porém têm sido ofertadas também para os demais profissionais da

rede. No entanto, considero que ainda é necessário ampliar a oferta (Stapelia, coordenadora da GFDE).

Esses processos formativos são desafiados a fortalecer a constituição de professores pesquisadores de novos/outros saberes e vislumbrar o conhecimento como a base da ação educativa no contexto escolar. Somado a esse pressuposto, enfatizamos que diretores, pedagogos e coordenadores também estão inseridos no processo contínuo de formação e aprendizagem, uma vez que eles potencializam as ações organizativas que contribuirão para que o aluno público-alvo da Educação Especial possa ser inserido e atuar de forma significativa na sua apropriação de conhecimento, respeitando suas singularidades.

No geral, as formações que aconteceram na rede de ensino de Vitória, segundo os registros analisados, buscaram estabelecer uma relação entre os pares, na busca de caminhos que fortaleçam a perspectiva de uma educação escolar inclusiva e

[...] destaca-se a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de estabelecer a relação de mediação pedagógica necessária entre a prática educativa nas unidades de ensino e os fundamentos da psicologia histórico-cultural. Essa opção teórica metodológica sustenta as formações continuadas em serviço e por adesão dos profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, com as quais busca-se práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva (Vitória, 2020b, p. 20).

É fundamental ressaltar a importância da relação entre teoria e prática para o processo de formação continuada de profissionais da educação e efetivação da inclusão escolar “[...] a partir da concepção de educação para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência, em que cada parte busca conhecer, compreender e construir com a outra uma prática inclusiva reflexiva” (Jesus, 2002, p. 93).

Em tese, as formações realizadas com os profissionais da rede de Vitória tiveram como objetivo produzir diálogos e mudanças nas práticas docentes. Entende-se que

[...] isso não acontecerá se oportunizarem currículos prescritos e vividos, bem como recursos materiais, humanos e metodológicos condizentes com a organização

de um trabalho respeitoso para/com as singularidades de cada criança/estudante com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Vitória, 2020b, p. 21).

Os processos formativos organizados pela CEE foram articulados em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), por meio da promoção de encontros coletivos que visaram à constituição de aprendizagens e à reflexão das práticas pedagógicas inclusivas, considerando que as temáticas abordadas tiveram como eixo central a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Ressaltamos que a

[...] formação continuada é organizada, a partir da necessidade de professores e pedagogos, com a finalidade de afinar as ações didático-pedagógicas do turno e do contraturno, assumida como um processo que se efetiva em diálogo com as teorias educacionais mais atuais e a reflexão crítica das questões que constituem o fazer docente (Vitória, 2020b, p. 21).

Outras ações intencionalmente planejadas no contexto das escolas municipais se configuraram em processos formativos. Um exemplo é o trabalho colaborativo realizado pelos professores de sala de aula comum e professores da modalidade Educação Especial, dada sua proposição reflexiva e prática em prol da inclusão escolar, fortalecido nos momentos de planejamentos individuais e coletivos, conforme se apresenta na Política Municipal de Educação Especial (Vitória, 2020b, 2020c). Entendemos que o ensino em colaboração “[...] é um serviço de apoio à inclusão escolar, que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula” (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 67).

Os momentos de assessoria pedagógica, realizados regularmente pela equipe da CEE/Seme nas unidades de ensino, também se configuraram como espaços formativos ao possibilitar interações, reflexões sobre concepções e ações pedagógicas, evidenciando o direito de acesso ao conhecimento para o público da Educação Especial.

No âmbito da unidade de ensino, os professores da modalidade educação especial tiveram, como atribuição, a incumbência de articular processos formativos nas áreas específicas de sua atuação nas escolas. Nesse contexto, deveriam também:

a) Fomentar no Projeto Político Pedagógico, no Plano de Ação e nos demais documentos da unidade de ensino, propostas que visem a inclusão das crianças/estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; b) Participar de espaços de planejamento, a fim de propor e promover ações na perspectiva inclusiva; c) Colaborar no processo formativo dos profissionais da unidade de ensino com vistas a aprofundar saberes/fazer sobre o processo de aprendizagem das crianças/estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; d) Propor estudo de caso das crianças/estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculadas na unidade de ensino, a fim de conhecer as especificidades, necessidades e possibilidades de trabalho pedagógico, considerando os contextos e respeitando as vivências e experiências curriculares; e) Divulgar para os profissionais da educação informações relacionadas à modalidade (Vitória, 2020b, p. 22).

Outras propostas foram planejadas e realizadas pela Coordenação de Educação Especial com os profissionais da rede municipal de ensino de Vitória, alicerçadas em processos dialógicos com o objetivo de potencializar o debate da inclusão escolar. Nessa via, buscamos desvendar as questões que nos instigam sobre a formação continuada de professores, analisando-a e identificando os desafios e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Nóvoa (2002) colabora para essa perspectiva de trabalho, considerando que “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2002, p. 23).

Para esta pesquisa, vamos nos deter em analisar o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, que surgiu a partir da necessidade de contribuir para a formação de professores do município de Vitória, para que possam aprofundar (de modo teórico-prático) as situações educacionais nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem, com o foco principalmente na inclusão do aluno com deficiência intelectual.

## 5.1 Um olhar sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”

Neste momento, apresentaremos o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, uma das formações realizadas na rede de ensino de Vitória com os profissionais da educação, fazendo um alinhamento com os dados já produzidos.

Para apresentação do curso, buscamos realizar a articulação entre a literatura, os participantes, as referências postadas na Plataforma Vix Educa<sup>7</sup> e em documentos que trazem informações sobre a ação formativa. Optamos por essa metodologia buscando a conexão entre as temáticas apontadas na referida formação que abrangem as práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

O referido curso foi realizado com os docentes da rede de ensino de Vitória, consecutivamente nos anos de 2016, 2017 e 2018, e apresentou nas três edições a mesma ementa, que teve como objetivo principal proporcionar o conhecimento e as práticas educacionais compatíveis com as diferentes áreas das deficiências, no intuito de garantir o acesso, a permanência e a qualidade em suas aprendizagens aos alunos matriculados nas unidades de ensino municipal. Nos anos de realização do curso, foram explorados textos, diretrizes e socialização de práticas relacionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, objetivando potencializar a atuação do professor de sala de aula comum e dos professores especializados bem como os demais profissionais que atuam nas escolas municipais.

A primeira edição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” aconteceu no ano de 2016 e teve uma carga horária de 100h, sendo 40 horas de encontros síncronos e 60 horas assíncronas, com atividades a serem realizadas na plataforma institucional denominada Vix Educa. As atividades assíncronas se configuraram em leituras de textos, realização de atividades, participação nos fóruns de discussão e apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica realizada com os estudantes público-alvo da educação

---

7 A plataforma Vix Educa é um espaço virtual no qual os educadores compartilham informações em várias áreas do conhecimento. Para isso, eles têm, à disposição, ferramentas que vão desde chats a fóruns e blogs. A plataforma possibilita a realização de cursos virtuais e serve de apoio para cursos presenciais para realização de atividades e postagens de fotos.

especial. O curso aconteceu entre os meses de abril e novembro, organizado em dez encontros, conforme o cronograma que segue:

Quadro 4 – Cronograma do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” – 2016

| <b>Módulo</b>    | <b>Data/ 2016</b> | <b>Temas abordados</b>   |
|------------------|-------------------|--|
| <b>Módulo 1</b>  | 07/04             | Financiamento da Educação e o investimento na Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória |
| <b>Módulo 2</b>  | 13/04             | Educação Especial: Desafios e Perspectivas   |
| <b>Módulo 3</b>  | 11/05             | Deficiências Múltiplas e Síndromes   |
| <b>Módulo 4</b>  | 08/06             | Surdez e Deficiência Visual  |
| <b>Módulo 5</b>  | 13/07             | Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/ Superdotação  |
| <b>Módulo 6</b>  | 10/08             | Autismo  |
| <b>Módulo 7</b>  | 14/09             | Currículo e Avaliação  |
| <b>Módulo 8</b>  | 19/10             | Aspectos Legais  |
| <b>Módulo 9</b>  | 16/11             | Práticas Pedagógicas em sala de aula comum e os recursos de tecnologia assistiva                       |
| <b>Módulo 10</b> | 23/11             | Estudos de casos e relatos de experiências   |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Assim, no início de 2016, segundo consta nos documentos dos projetos de formação disponibilizados pela Seme, foi planejado o curso mencionado. A referida formação teve como objetivo geral fortalecer o conhecimento docente, o que envolve a reflexão crítica sobre teorias, concepções e propostas pedagógicas capazes de favorecer a atuação dos profissionais junto aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação na sala de aula comum. Segundo Stapelia, a coordenadora da GFDE, o curso “[...] proporcionou discussões bem abrangentes sobre a modalidade. Lembro que a formação contou com professores de renome, com pesquisas e dados que foram socializados com os cursistas”.

Em diálogo com as técnicas da CEE, foi-nos relatado que, mediante outras atividades e formações a serem organizadas pelo setor, as edições do curso de 2017 e 2018 foram sistematizadas em cinco encontros, sendo constituídas discussões sobre os seguintes temas:

Quadro 5 – Cronograma do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” – 2017

| <b>Módulo</b>   | <b>Data/ 2017</b> | <b>Temas abordados</b>   |
|-----------------|-------------------|--|
| <b>Módulo 1</b> | 29/08             | Questões Atuais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva<br>Aspectos Legais da Modalidade Educação Especial |
| <b>Módulo 2</b> | 19/09             | Práticas Pedagógicas - Área de DI e TGD  |
| <b>Módulo 3</b> | 26/09             | Práticas Pedagógicas - Área da Surdez  |
| <b>Módulo 4</b> | 17/10             | Práticas Pedagógicas em AH/SD e DV   |
| <b>Módulo 5</b> | 13/11             | Práticas Pedagógicas em Comunicação Alternativa/ Tecnologias Assistivas  |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Quadro 6 – Cronograma do curso “Práticas Pedagógicas Inclusivas” – 2018

| <b>Módulo</b>   | <b>Data/ 2018</b> | <b>Temas abordados</b>  |
|-----------------|-------------------|---|
| <b>Módulo 1</b> | 16/08             | Questões atuais na Educação Especial: do direito social à escolarização às práticas pedagógicas inclusivas      |
| <b>Módulo 2</b> | 29/08             | Práticas Pedagógicas – Área DI e TGD  |
| <b>Módulo 3</b> | 11/09             | Práticas Pedagógicas – Educação de surdez e DV  |
| <b>Módulo 4</b> | 25/09             | Práticas Pedagógicas em AH/SD   |
| <b>Módulo 5</b> | 18/10             | Práticas Pedagógicas em Deficiências Múltiplas e os recursos de Tecnologia Alternativa/ Comunicação Alternativa |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Constatamos que o curso teve uma boa adesão dos profissionais da rede de ensino de Vitória, pois, das vagas oferecidas pela Seme, todas foram preenchidas, conforme destacamos na narrativa de Haworthia (Técnica pedagógica da CEE):

Quando o link de inscrição para o curso foi aberto, as vagas foram rapidamente preenchidas. Infelizmente, não deu para contemplar todos os profissionais interessados em participar da formação, pois as vagas eram limitadas (Haworthia, Técnica pedagógica da CEE).

Quadro 7 – Quantitativo de participantes no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”

| <b>Ano</b>  | <b>Número de participantes<br/>(Professores, pedagogos, coordenadores e diretores)</b> |
|-------------|--|
| <b>2016</b> | 127  |
| <b>2017</b> | 140  |
| <b>2018</b> | 107V   |

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos dados da Seme/Vitória/ES

Sobre isso, a coordenadora da GFDE recorda:

Essa formação foi oferecida fora do horário de trabalho, por adesão, para profissionais da rede de ensino. Envolveu discussões mais amplas sobre as questões atuais na Educação Especial e também as especificidades das diferentes áreas, com uma carga horária de estudos presenciais e atividades não presenciais. Trouxe importantes contribuições para as práticas pedagógicas e, desse modo, foi ofertada em várias edições. Importante destacar que, considerando o número de profissionais da rede, o alcance desse curso por adesão ainda não atinge a todos, deixando muitos de fora dessas discussões (Stapelia, coordenadora da GFDE).

Essa reflexão apontada pela coordenadora nos mostra as fragilidades existentes nas políticas educacionais em garantir a formação continuada no horário de trabalho a todos os docentes, considerando que a oferta dos

curso fora dessa jornada contempla poucos profissionais, pois geralmente apresentam vagas delimitadas.

Segundo os documentos municipais, variados são os motivos que levaram os professores a se inscreverem para participar do curso “Práticas pedagógicas inclusivas”, entre os quais a necessidade de aprofundar sobre as questões teóricas que possibilitem a qualificação de sua prática docente. Sobre a participação dos profissionais no curso analisado, assim se manifestaram:

Apesar de a formação ter sido excelente, muitos educadores, infelizmente, que não são especificamente da área, fazem apenas para titulação, pensando na progressão que vai possibilitar o aumento de seu salário (Aloe, pedagoga).

Eu participei do curso em 2017. Estava ansiosa em ser contemplada com uma vaga, pois os relatos das colegas que fizeram no ano anterior eram muito positivos. Realmente, foi um curso que me possibilitou muitas aprendizagens e mudou minha percepção em relação aos alunos com deficiência (Agave, professora de Português).

Observamos, ainda, a partir dos registros analisados, que em todos os encontros aconteceram apresentações de relatos de experiências pedagógicas que possibilitaram uma aproximação com os cursistas. Concordamos com essa prática, pois consideramos que as formações organizadas especialmente em formatos convencionais, com palestras para muitas pessoas, não necessariamente surtem efeitos significativos de mudanças teóricas e metodológicas nas práticas pedagógicas dos professores, “[...] devido ao aligeirado na ação que pode não levar à reflexão e, conseqüentemente, à abstração do conteúdo desenvolvido” (Fonseca, 2021, p. 74).

Conhecer experiências exitosas é sempre muito importante, e o curso de Práticas Pedagógicas Inclusivas: desafios e perspectivas foi uma grande oportunidade para conhecer as experiências que têm dado certo nesta área tão complexa e desafiadora que é a educação especial. É muito importante dar visibilidade ao que tem dado certo nessa área (Agave, professora de Português).

Dessa maneira, concordamos com Nóvoa (1992) quando destaca que “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos

modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1992, p. 28). Assim, sob a perspectiva de Nóvoa, entendemos que a formação continuada deve ser pautada a partir da realidade social e composta por conhecimentos diversos, sendo “[...] um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiana” (Pantaleão; Sá, 2017, p. 61).

Ao fazer um alinhamento com os estudos de Vigotski sobre a formação de professores, constatamos que os autores nos ajudam a entender a importância dos relatos de experiências entre os docentes, “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 97). O autor afirma que “[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança (jovem, adulto) pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 1984, p. 98). Entendemos, assim, que o compartilhamento das práticas docentes, como aconteceu no curso “Práticas pedagógicas inclusivas”, colaboram para que outros professores reflitam sobre seus saberes e fazeres, possibilitando possíveis mudanças no processo de ensino e, consequentemente, beneficiando a aprendizagem do aluno com deficiência.

Nos momentos assíncronos do curso, os cursistas realizaram leituras de textos e responderam às atividades postadas na Plataforma Vix Educa. Conforme registrado na referida plataforma, no módulo que tratou da DI, foi solicitada aos cursistas a apresentação de uma prática desenvolvida com um estudante que apresenta tal especificidade, considerando, na contextualização, a unidade de ensino, o aluno, a turma e as articulações possíveis nas construções das práticas pedagógicas inclusivas. Com essa dinâmica, pode-se observar, ao analisarmos os materiais postados, o quanto os professores se empenham para exercer sua docência de forma mais inclusiva.

Concordamos com Nóvoa (1992) quando argumenta sobre as mudanças que a formação continuada provoca na escola e que isso só é possível com o investimento de práticas inovadoras no contexto escolar. Nessa via, constatamos que as formações que promovem compartilhamentos de experiências têm auxiliado os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Ainda segundo o autor, a formação docente “[...] não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola”. (Nóvoa, 1995, p. 28).

No próximo subitem, iniciaremos a análise do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, discutindo que avaliação os docentes fizeram sobre a referida formação. Para fins de organização do texto, iremos categorizar as temáticas, considerando os aspectos mais relevantes obtidos a partir dos diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa.

## **5.2 O que dizem os docentes sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”?**

Segundo dados da rede de ensino de Vitória, constata-se o grande número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial que ingressam nas unidades escolares municipal; igualmente, observa-se, entre os professores, a discussão que ocorre sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiências nas salas de aula comum.<sup>8</sup> Aqueles que estão localizados nas unidades de ensino atuam em escolas diversas, localizadas em bairros distintos, com condições sociais e culturais diversas, o que nos permitiu analisar se as diferentes realidades interferem em suas concepções e percepções sobre as temáticas em pauta.

Para a produção dos dados, analisamos as entrevistas realizadas com os docentes participantes desta pesquisa, que foram organizados em dois grupos, sendo o primeiro com seis professores que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas e o segundo com sete profissionais que atuam na Seme. Todos os entrevistados registraram a importância da formação continuada e constataram mudanças positivas nas práticas pedagógicas dos professores no decorrer da última década na rede de Vitória.

Reafirmam a importância da formação continuada de professores para colaborar com a inclusão do aluno com deficiência, pois entendem que um professor deve ser capacitado, na prática e na teoria, para ter condições de pensar sobre questões do processo educativo. Esse pensamento está alinhado com os estudos de Cerquier-Manzini (2007), ao apontar que a formação ajuda os docentes a “[...] conduzir o processo de ensino [...] avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido” (Cerquier-Manzini, 2007, p. 82). Nesse contexto, concordamos com Nóvoa (1995) quando nos diz que

---

8 Considerando os objetivos desta pesquisa, vamos focar nas discussões sobre os alunos com DI.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 28).

Para Nóvoa (1995), a formação continuada de professores deve ter sua perspectiva centrada nas práticas profissionais ao invés de focar somente nas dimensões acadêmicas. O autor aposta na junção da teoria e prática. Acredita que uma formação continuada de professores não se constrói por acumulação de cursos e conhecimentos, mas, sim, a partir da reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade docente.

Os participantes da pesquisa enfatizaram a importância da formação continuada em prol da inclusão dos alunos com deficiência, conforme destacou Rebutia (psicóloga da CEE):

A formação continuada tem como ponto de partida dar continuidade, a partir dos saberes acadêmicos dos professores, à formação docente e assume caráter essencial para a condução de um trabalho pedagógico de qualidade, alicerçado em bases teórico-práticas sólidas, consistentes e refletidas no cotidiano escolar (Rebutia, psicóloga da CEE).

Nessa esteira, analisamos seis categorias, sendo que a primeira trata das formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação com temáticas que abordam as especificidades da modalidade Educação Especial. Na segunda categoria, verificamos, junto aos participantes da pesquisa, se as temáticas abordadas no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” colaboraram para a inclusão dos alunos com DI na sala de aula comum. Na terceira categoria, tratamos dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum e, na quarta categoria, discutimos sobre a acessibilidade curricular. Na sequência, na quinta e sexta categorias, abordamos a alfabetização do aluno com DI e a avaliação da aprendizagem, respectivamente. Vale ressaltar que essas temáticas foram elencadas a partir das narrativas dos professores entrevistados.

### 5.3 Abordagem temática nas formações propostas pela Secretaria Municipal de Vitória

Em relação à primeira categoria — que versa sobre a avaliação que os docentes fazem sobre as formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação com temáticas relacionadas à Educação Especial —, constatamos que todos os professores participantes da pesquisa criticam a organização da Seme na constituição da formação continuada, pois tal política “[...] não contempla todos os profissionais da rede; assim, muitos colegas não mudam suas práticas excludentes” (Aloe, Pedagoga). A pedagoga aponta ainda que a maioria das formações realizadas durante a jornada de trabalho oportuna, em grande medida, somente os professores especializados. No entanto, diz que os demais profissionais da rede podem se inscrever em outros momentos formativos que são organizados pela Seme e fora do horário de trabalho. Sobre isso, dizem que:

[...] é preciso investir mais, garantir que as temáticas da educação especial sejam aprofundadas com pedagogas, coordenadores, professores; enfim, com todos os profissionais da rede de ensino no seu horário de trabalho, oportunizando assim, a participação de todos no debate. (Stapelia, coordenadora da GFDE).

Sendo um curso por adesão e fora do horário de trabalho, teve uma boa adesão e precisa continuar para que outros profissionais possam ter a mesma oportunidade. (Agave, professora de Português).

Por ser um curso ofertado a todos os profissionais da rede de ensino, os encontros aconteciam à noite, geralmente de 18h às 22h, de forma presencial. Assim, muitos profissionais chegavam cansados após dois turnos de trabalho nas escolas (Graptopetalum, técnica pedagógica da CEE).

Nessa mesma categoria, ainda sobre as formações realizadas com os professores da rede de ensino de Vitória que abordaram a modalidade Educação Especial, como também considerando o cotidiano vivido nas escolas, os professores nos dizem que

[...] permitiram-me uma primeira aproximação com as temáticas da educação especial. Considero que foram introdutórias. Isso porque, em se tratando da educação especial, seria extremamente complexo pensar uma forma-

ção capaz de abranger todas as situações. Os encontros nos oportunizaram o contato com professores/pesquisadores da área (Crassula, professor de Educação Física).

[...] a SEME tem oferecido formações que trabalham a reflexão e as práticas inclusivas, deixando as escolas com material suficiente de discussão e implementação das práticas pedagógicas de acompanhamento aos alunos da Educação Especial (Senécio, professor de Matemática).

No entanto, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada de professores, destacam que ainda é necessário que as unidades de ensino realizem ações que contribuam para práticas que incluam todos os estudantes. Essa questão fica evidenciada nas falas dos entrevistados:

As formações são extremamente importantes. Acredito que os momentos formativos poderão contribuir de forma significativa para que aconteça a mudança de postura necessária, para que a inclusão seja, de fato, uma realidade. Percebemos, porém, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, nos modos de organizar a escola e a sala de aula, em muitas instituições, ainda permanecem os mesmos. Ou seja, a chegada dos estudantes público-alvo da educação especial não tem provocado a mudança de postura necessária que a inclusão exige para transformar a unidade de ensino em uma escola verdadeiramente inclusiva (Aeonium, coordenador de turno).

Muitos professores acham que os alunos com deficiência não são sua responsabilidade. Consideram que a professora de educação especial e estagiários têm que dar conta do aluno público da educação especial. Infelizmente, essa é a realidade vivenciada em muitas escolas, com professores que não têm uma prática pedagógica que inclua todos os alunos (Aloe, pedagoga).

Ainda sobre as formações realizadas com os profissionais da rede de Vitória que tratam da educação especial, mas com a análise direcionada sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, constatamos que todos os professores envolvidos na pesquisa avaliaram positivamente a ementa da referida formação. Graptopetalum (técnica pedagógica da CEE) se recorda de que houve grande adesão dos professores ao curso, sendo as vagas preenchidas em poucos dias. Acredita que esse fato ocorreu considerando a

relevância dos palestrantes convidados, que eram, na grande maioria, pesquisadores da Ufes e do Ifes, além de profissionais da própria rede de ensino de Vitória que apresentavam suas experiências pedagógicas inclusivas.

O curso teve uma boa participação dos colegas, professores da rede de Vitória. Cada encontro tinha uma discussão bem delimitada, trazendo questões bem abrangentes, e contou com a participação de vários palestrantes interessantes, professores da Ufes, do Ifes. Foi muito bom também ouvir as experiências dos colegas que trabalham em outras escolas do município (Graptopetalum, técnica pedagógica da CEE).

A narrativa aqui descrita mostrou que os participantes da pesquisa avaliaram positivamente o compartilhamento de experiências entre os docentes. Acreditamos que a abertura para a reflexão sobre as experiências permite aos trabalhadores de educação examinarem sua prática, buscando ressignificar o seu fazer profissional.

#### **5.4 Contribuição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” para a inclusão de alunos com DI na sala de aula comum**

Na segunda categoria, em que objetivamos analisar se as temáticas abordadas no curso “Práticas pedagógicas inclusivas” colaboraram para a inclusão dos alunos com DI na sala de aula comum, os entrevistados destacaram:

[...] foram muito enriquecedoras para os educadores que querem realmente fazer uma educação inclusiva [...] colaborando para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum (Ferocactus, técnica pedagógica da CEE).

Lembro que as dinâmicas e os relatos de experiências apresentados nos encontros nos tiravam da zona de conforto, pois nos faziam pensar e repensar nossas práticas pedagógicas. A cada encontro, eu refletia sobre minha postura como professora de um aluno com deficiência intelectual. Foi um curso que contribuiu muito em minha vida profissional (Agave, professora de Português).

Essas narrativas nos aproximam do pensamento de Vigotski (1997), que destaca o quanto é importante conhecer a individualidade do aluno com todas as

suas particularidades e potencializar práticas educativas, de forma colaborativa entre os professores, que possibilitem uma condição mais favorável de aprendizagem para o aluno público da educação especial. Para Vigotski (1989a, p. 119):

[...] a tarefa da escola consiste em não se adaptar à deficiência, mas sim em vencê-la. A criança (jovem e adulto) com deficiência intelectual necessita mais que a normal que a escola desenvolva nela os processos mentais, pois, entregue à sua própria sorte, ela não chega a dominá-los (Vigotski, 1989a, p. 119).

Para Vigotski (1996), o desenvolvimento dos processos mentais necessita da aprendizagem na proporção dos processos de internalização de conceitos, que são possibilitados pela aprendizagem social, particularmente as que são planejadas pela escola, com as mediações necessárias, pois não há educação escolar sem que haja mediação, segundo o autor.

Em complemento, Freire (1997) também nos ajuda a pensar nessa questão, considerando a mediação pedagógica como “[...] processo de interação, dialógico, na qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em co-construção, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1997, p. 25).

Esse debate nos faz constatar o quanto a troca de experiências compartilhadas com/entre os professores da rede municipal de Vitória que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” puderam contribuir para a construção e/ou mudanças das próprias práticas pedagógicas, em prol da inclusão do aluno com deficiência em sala de aula comum. Vários outros aspectos foram evidenciados nas falas dos professores participantes, como a importância de práticas pedagógicas inclusivas, a acessibilidade curricular, a aprendizagem dos alunos com DI e a avaliação desse processo educacional. Diante dessas narrativas, categorizamos essas temáticas para tratarmos na seção que segue.

## **5.5 Conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas**

A terceira categoria elencada para análise dos dados visa tratar dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum. Em relação a essa temática, ao perguntarmos aos participantes da pesquisa sobre as possibilidades do ensino para/com alunos com deficiência intelectual, pudemos

constatar, de modo geral, que os docentes demonstram acreditar no potencial de aprendizagem de todos os educandos, particularmente quando o ensino é planejado de maneira a atender às suas necessidades, pois “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (Vigotski, 2007, p. 103). O autor complementa dizendo que:

As crianças (jovens e adultos) com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura (Vigotski, 1989a, p. 118).

Os professores precisam considerar suas singularidades e “[...] acolher as especificidades de cada aluno matriculado em sua sala de aula” (Agave, professora de Português). Dizem ainda:

É possível que todos os alunos, inclusive os com deficiência intelectual, aprendam com equidade. Não podemos pensar na igualdade considerando que cada um tem suas necessidades, suas limitações e potencialidades. O professor tem que entender que ele (o aluno) é capaz de aprender no tempo dele. (Cotilédon, diretor escolar).

Nossa perspectiva é de que todos os estudantes são capazes de aprender, e os estudantes com deficiência também. Precisamos buscar práticas que favoreçam seu aprendizado (Stapelia, coordenadora da GFDE).

Para Garcia (1999), o conhecimento pedagógico resulta do saber fazer (estratégias pedagógicas) e do saber teórico e conceitual e suas conexões. O autor nos diz que, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, o professor detém diferentes saberes sobre a educação, o que resulta num processo de aprendizagem da docência e de criação da identidade docente com dificuldades e percursos a serem enfrentados na escola.

Sobre isso, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”, conforme Nóvoa (1995, p. 97) destaca. Para o autor, a formação continuada contribui diretamente para que os professores se mantenham atualizados sobre práticas pedagógicas e metodologias diferenciadas que favoreçam

a aprendizagem dos alunos, e, aqui, destacamos aqueles com deficiência intelectual, foco desta pesquisa.

Ao considerarmos a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva, salientamos que as redes de ensino devem organizar suas ações com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência no ensino comum que, de acordo com Lopes (2010), exige uma nova postura dos docentes, uma vez que os professores devem propor ações e práticas educativas que atendam todos os alunos, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

Os professores entrevistados afirmam que a presença de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum apresenta desafios para que os profissionais da escola se adaptem às diversas demandas educacionais que emergem desse público, considerando que “[...] a escola deve exercer seu papel social na formação do indivíduo, oferecendo um espaço privilegiado que atenda à diversidade dos alunos” (Ferreira, 2006, p. 144).

Segundo Vigotski (1995, p. 5), a educação dos alunos com deficiência deve estar na mesma direção daqueles que não possuem nenhuma deficiência, pois

[...] a educação de crianças com deficiência não difere da educação de crianças normais, que o primeiro pode assimilar o conhecimento e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos. No entanto, é essencial pesquisar e usar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar este desenvolvimento (Vigotski, 1995, p. 5).

Nessa direção, concordamos com Roquejani, Capellini e Fonseca (2018) quando dizem que oportunizar “[...] as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com qualquer deficiência pode ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência” (Roquejani; Capellini; Fonseca, 2018, p. 62). Essa é a percepção dos professores entrevistados:

Sempre busquei planejar minhas aulas considerando a diversidade da minha sala de aula. Temos muitos alunos nos anos finais que precisam de atividades diferenciadas. Alunos que não têm deficiência, mas têm dificuldades extremas de aprendizagem. Percebo que as atividades que planejo para o aluno com DI colaboram para o ensino do aluno sem deficiência. Muitas vezes, uso ma-

teriais concretos, revistas, jogos. Gosto desses recursos. Os alunos gostam e assimilam o conteúdo de uma forma mais prazerosa (Agave, professora de Português).

Quando planejo minhas aulas, busco trazer para a sala de aula materiais mais atrativos para os alunos. Eles amam quando as aulas acontecem na sala de informática, por exemplo. A internet é uma grande aliada. Os alunos gostam. Todos gostam, alunos com e sem deficiência. Assim, vou planejando as aulas a partir do que vou percebendo e os alunos assimilando em relação aos conteúdos (Senécio, professor de Matemática).

Sobre o espaço educacional, é preciso levar em consideração a realidade das escolas, em articulação com os seus projetos pedagógicos e com a mobilização dos professores que nela atuam, pois “[...] hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (Nóvoa, 1992, p. 26). Nesse sentido, concordamos com Lustosa (2019), quando afirma o quanto cabe interrogar à escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, sobre o papel que ela vem desempenhando nos processos de inclusão escolar.

A autora considera que é inegável o progresso alcançado ao longo dos tempos, entretanto afirma que ainda há muito que ser feito para que essa instituição consiga se tornar inclusiva. Nesse sentido, mesmo ao afirmar que todos os alunos têm condição de aprender, surgem algumas questões adicionais que refletem diretamente no processo da inclusão escolar, como descreve Sedum (coordenadora do Ensino Fundamental), destacando que

[...] atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar é bem complexo. Pois a educação precisa ser vista e ofertada como direito, de modo que todos os estudantes sejam incluídos no processo educacional (Sedum, coordenadora do Ensino Fundamental).

Com a mesma perspectiva dessa narrativa e com base em Vigotski (1989b), quando diz que “[...] é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é [...] necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (Vigotski, 1989b, p. 102), entendemos que é necessário que o professor conheça seu aluno, sua história, suas necessidades e poten-

cialidades para que possa buscar outros entendimentos de como se apresenta o seu processo de desenvolvimento cognitivo e, assim, ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A expectativa sobre a escolarização do aluno com DI e seu desempenho escolar também apareceu nas discussões, com falas permeadas de vivências em escolas situadas em bairros distintos do município de Vitória, com condições sociais bem diversas, nas quais o acesso à assistência e à saúde também se diferem e interferem diretamente na aprendizagem.

Tem muitas questões que passam pela aprendizagem ou pela dificuldade de aprendizagem do aluno. Mas também tem as dificuldades dos professores em ensinar [...]. Temos também a dificuldade de permitir que o outro ensine alguma coisa para nós, os professores. Porque o menino pode trazer coisas que a avó ensinou, por exemplo [...] (Aeonium, coordenador de turno).

Este ano, eu estou dando aula numa escola situada na periferia de Vitória. Ano passado, eu estava em outra região, com condições socioeconômicas bem melhores do que as da região da minha escola atual. É fato que as questões sociais, econômicas interferem no aprendizado dos alunos. É triste, mas a realidade que vejo hoje é que alguns alunos chegam com fome na escola. A prioridade dele não é aprender, e sim matar sua fome (Agave, professora de Português).

Diante desse cenário, os entrevistados dizem que cabe ao professor ter um olhar sensível às necessidades dos alunos e exercer uma prática pedagógica que ofereça oportunidades de aprendizagens variadas aos discentes, respeitando as suas necessidades físicas, emocionais e educacionais e considerando os diversos modos de aprender e compreender o mundo.

Eu penso que a prática pedagógica precisa ser inclusiva e acolher o aluno da forma que ele chega à escola. E ela (a prática) não seria necessariamente algo específico ou privilégio da educação especial, porque a prática nesse caso, inclusive, poderia ser, por exemplo, para o aluno que perdeu o avô de Covid no ano passado e que tinha um vínculo muito grande com ele. Nesse ano, ele chega à escola fragilizado e pensando que, a qualquer momento, pode perder outra pessoa que ele ama. Que a

mãe pode desaparecer da frente dele. E quando essa mãe deixa ele na escola, ele fica o tempo todo preocupado se vai encontrar a mãe novamente. E isso atrapalha sua aprendizagem (Aeonium, coordenador de turno).

Por isso, é tão importante que o professor perceba a heterogeneidade de sua sala de aula e realize práticas pedagógicas que incluam todos os alunos. Nesse contexto, acreditamos que a inclusão do discente com deficiência em sala de aula comum deve estar aliada ao currículo e vivenciada como uma questão política e social. Haworthia (técnica pedagógica da CEE), sobre isso, reitera a importância da formação continuada dos professores para potencializar essas ações, quando afirma que “[...] quanto mais informações e conhecimento o professor tiver, maiores serão as possibilidades de trabalho, tentando todas as estratégias de ensino necessárias e possíveis a cada realidade encontrada”.

Ao considerar que os alunos possuem processos cognitivos, habilidades e ritmos diferenciados, a interação entre eles contribui para o avanço da aprendizagem de todos os alunos de uma sala de aula. Segundo Vigotski (1997), o professor não deve se contentar apenas com o que o aluno já se apropriou. Para o autor, os docentes devem oportunizar atividades desafiadoras, que, de forma mediada, com “[...] guia de um adulto ou em colaboração de um companheiro mais capaz” (Vigotski, 1998, p. 133), possibilitarão aos alunos novos/outros conhecimentos.

Assim, podemos compreender, sob a perspectiva de Vigotski (1998), que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 1998, p. 113) e assim sucessivamente, durante todo seu percurso escolar, considerando práticas pedagógicas que verdadeiramente incluam e potencializem seu aprendizado.

## **5.6 Acessibilidade curricular como estratégia de ensino**

Nessa categoria, analisamos as respostas dos entrevistados quando abordam a acessibilidade curricular. Constatamos que todos concordam ser necessário que os professores repensem cotidianamente suas práticas pedagógicas, a fim de possibilitar estratégias de acessibilidade para favorecer o processo de ensino e aprendizagem para/com o aluno com DI.

Tenho certeza de que o aluno com deficiência intelectual vai aprender. Mas vai aprender o quê? E como deve ser

o ensino para ele, que apresenta tantos comprometimentos cognitivos? A certeza que tenho é de que temos que estudar mais sobre acessibilidade curricular. Temos que ter um currículo que atenda a todos que estão dentro da escola (Aeonium, coordenador de turno).

Os estudos de Stainback e Stainback (1999) reiteram a necessidade de se propor um currículo da educação comum, de modo que contemple toda a diversidade existente dentro de uma sala de aula. Sobre isso, Stapelia (coordenadora da GFDE) afirma: “Ter um currículo acessível a todos os educandos é essencial e necessário. Adequar o currículo às necessidades de cada educando é, no mínimo, respeitoso a ele”.

Nesse sentido, usar de estratégias de acessibilidade e práticas pedagógicas diferenciadas é, sem dúvida, uma maneira de potencializar as condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência intelectual.

Por isso que é importante os professores saberem o que o aluno já sabe. Importante saber quais são suas necessidades, suas limitações e também suas potencialidades. Assim, o professor pode pensar em estratégias que vão beneficiar o aprendizado do aluno com deficiência (Aloe, pedagoga).

Essa narrativa ganha respaldo nos estudos de Vigotski (2012), pois os professores devem identificar, nos alunos com deficiência, suas potencialidades e utilizá-las como estratégias para superação de barreiras que podem colaborar na ampliação de novos/outros conhecimentos. Para tal, Duarte (2008) considera que os alunos com deficiência intelectual necessitam de maior tempo para a realização de tarefas e estratégias diversificadas para apropriação dos conteúdos. Desse modo, é interessante pensar em recursos diferenciados, como os jogos, por exemplo, que assumem papel importante nos processos de aprendizagem, uma vez que colaboram na mediação dessa ação.

Isso nos leva a acreditar que o recurso didático “recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento” (Vigotski, 2013, p. 67), ao passo que “[...] os processos psíquicos globalmente considerados [...] estão orientados à resolução de uma tarefa” (Vigotski, 1997a, p. 67). Não podemos esquecer que o papel do professor na mediação do processo de aprendizagem é fundamental, pois é ele que, de forma intencional e planejada, conduz as

práticas pedagógicas na sala de aula, que precisa ser atrelada ao currículo proposto, necessariamente acessível a todos.

Dentro das normativas no campo educacional (CNE, 2009; Brasil, 2011), a discussão sobre a acessibilidade curricular vem se destacando como uma ação que se preocupa com o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial existente nas escolas, uma vez que propõe organizações diferenciadas com o objetivo de que todos se apropriem do saber, respeitadas as suas particularidades de aprendizagem. Nesse contexto, a LDB 9394/96 sinaliza que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB/96, bem como com a Resolução CNE nº 04, de 13 de julho de 2010 (CNE, 2010a) e a Resolução CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (CNE, 2010b), que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, deve-se garantir aos alunos uma formação que favoreça seu pleno exercício da cidadania e possibilite progresso no trabalho e em posteriores estudos. Para tal, os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem garantir a todos os estudantes conhecimentos básicos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deverão ser complementados, em cada unidade de ensino, por uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais. Pesquisas como as de Stainback e Stainback (1999) e Oliveira (2008) têm demonstrado a importância da acessibilidade curricular para o ensino do aluno com deficiência. Dessa forma, garantir os recursos e as estratégias de ensino diferenciadas pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares para esse público.

A acessibilidade curricular, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (MEC, 1998), consiste prioritariamente de

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC, 1998, p. 15).

Considerando a proposta de educação inclusiva, reiteramos a necessidade de que os sistemas de ensino atendam às necessidades educacionais de todos os alunos e as respeitem, inclusive dos que apresentam deficiências. Lopes (2010) lembra que cabe à escola uma nova postura, uma vez que ela deve propor ações e práticas educativas que atendam a todos os alunos, visando à singularidade de estilos e ritmos de aprendizagem de cada educando.

Stainback (2006) observa que o fato de não encontrar homogeneidade na sala de aula e a existência somente de um currículo formal, sem acessibilidades personalizadas, podem ser contestados pelos princípios de uma escola inclusiva. Sobre isso, os docentes, participantes da pesquisa nos dizem que:

Não temos que pensar um currículo para cada aluno que está na sala de aula. Não devemos ter um currículo para o aluno com deficiência intelectual. O que eu acho é que é necessário ter um currículo diferenciado que contemple as necessidades e potencialidades de todos (Cotilêdon, diretor escolar).

O currículo é único, mas deve acolher as especificidades de cada aluno (Agave, professora de Português).

O currículo é o conteúdo oficial programado para todos os alunos de uma classe, independentemente de sua limitação ou especificidade (Moreira; Baumel, 2001). Portanto, precisamos defender currículos mais acessíveis e abertos para se trabalhar com os vários conhecimentos produzidos socialmente, questionando sempre por que alguns foram sacralizados enquanto outros encontram dificuldades de achar seu lugar na escola.

O currículo tem diferentes conceitos que vêm articulados a como e ao quê ensinar. Não podemos deixar de considerar que temos o currículo formal (prescrito), o currículo em ação (praticado), considerando todas as variáveis apresentadas no cotidiano escolar, e o currículo oculto. Moreira e Candau (2007) afirmam que é “[...] por intermédio do currículo que ‘as coisas’ acontecem na escola e que devem passar por constantes discussões e reflexões” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Os autores entendem que o currículo, conforme diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, é entendido como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Moreira e Candau (2007) afirmam ainda que o currículo, dentro de uma perspectiva democrática de escola e de conhecimento, oportuniza atender às singularidades existentes na escola, promovendo “[...] uma educação de qualidade para todos e todas” (Moreira; Candau, 2007, p. 20). Os professores participantes da pesquisa concordam que o currículo se interpõe como um fio condutor da ação educativa; é aquele que se baseia numa concepção de construção social. Apostam que o currículo não deve ser:

[...] engessado, com listas de conteúdos a serem ensinados, como algo abstrato, sem sentido para os alunos, mas, sim, como um modo de organização das práticas educativas. Algo que pode ser enriquecido com fatos e acontecimentos do cotidiano e da comunidade escolar e local (Agave, professora de Português).

[...] não pode ser fixo, sem condições de ajustes. O currículo precisa ser flexível. O que adianta eu querer ensinar potência numérica para um aluno que não reconhece sequer os números? Entende? O currículo precisa ser ajustado à necessidade de aprendizagem do aluno (Senécio, professor de Matemática).

É importante ressaltar que os participantes da pesquisa narram que a acessibilidade curricular rompe a padronização do ensino, apoiando o trabalho com o currículo numa perspectiva democrática de escola e de conhecimento e norteando as práticas pedagógicas dos professores especializados e de sala de aula comum. Para ampliar tal prática, registramos, nas falas dos profissionais da rede de ensino de Vitória e participantes da pesquisa, a necessidade de abordar essa temática nas formações ofertadas pela Seme para que possamos potencializar as práticas pedagógicas dos professores e promover a acessibilidade curricular de modo que torne possível os conteúdos

para os alunos com deficiência. Sobre isso, Ferocactus (técnica pedagógica da CEE) diz que o curso “Práticas pedagógicas inclusivas” foi

[...] uma formação voltada para profissionais da educação de todas as áreas. Esse tipo de formação é de extrema importância e precisa chegar até os profissionais que estão na sala de aula regular. O “não saber lidar” se desfaz com as trocas de experiências e com estudos nas áreas, o que torna essa formação muito potente. A rede de Vitória é muito grande e é necessário pensar uma alternativa para alcançar todos os profissionais. Trazer à tona o debate da acessibilidade curricular para os professores é sempre necessário, urgente e importantíssimo (Ferocactus, técnica pedagógica da CEE).

Os docentes participantes deste estudo avaliam positivamente o módulo do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” que tratou sobre acessibilidade curricular, pois afirmam que os diálogos constituídos na formação possibilitaram, aos professores, uma reflexão crítica de sua prática, a fim de que pudessem descobrir outras posturas que colaboram para enfrentar a complexidade de fatores existentes na escola, pois, conforme afirmam Guadagnini e Duarte (2015), “[...] ter um currículo adaptado às necessidades dos alunos não é uma opção para a escola e sim um direito que deve ser garantido ao aluno” (Guadagnini; Duarte, 2015, p. 439).

Na mesma perspectiva, Aloe (pedagoga) considera que o estudante com DI “[...] é um sujeito capaz e, como qualquer outro, com tempos e formas de consolidação do aprendizado que são distintas e demandam dos docentes uma acuidade às particularidades do estudante”. Ainda reitera a importância de o currículo estar acessível ao estudante para que “[...] contribua para a sua aprendizagem e alfabetização”.

Em suma, concordamos com as narrativas apresentadas, considerando ainda que a escola deve pensar cotidianamente em um planejamento de ensino que possibilite o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, levando em consideração suas especificidades, na busca incessante do seu direito de aprender. Compreendemos que o direito de aprender passa pela aprendizagem da leitura e escrita. Essa questão foi apontada pelos docentes participantes da pesquisa, conforme Hamatocactus (técnica da CEE):

Estar alfabetizado, saber ler e escrever é fundamental para o exercício de uma cidadania plena. O debate da alfabetização do aluno com deficiência precisa ser mais explorado nas formações de professores (Hama-tocactus, técnica da CEE).

Considerando as narrativas dos professores, vamos apresentar, na próxima categoria, discussões que poderão contribuir para o processo de alfabetização do aluno com DI.

## 5.7 Alfabetização do aluno com DI

Em relação à alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, temos percebido que muitos não têm consolidado seu processo de apropriação de leitura e escrita (Gontijo; Schwartz, 2009; Marsiglia, 2011). Assim, nessa categoria, vamos nos aproximar das narrativas dos professores participantes da pesquisa para discutir tal temática. Sobre o processo de alfabetização, Vigotski aponta que

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (Vigotski, 2001, p. 332).

Diz ainda:

[...] A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções [psíquicas superiores] (Vigotski, 2001, p. 336).

Os estudos de Vigotski (2001) apresentam várias questões sobre a idade escolar da criança. Nessa etapa, a criança alcança novas formações psíquicas que são fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Para Vigotski (2001), todas as funções básicas “[...] envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da voluntariedade” (Vigotski, 2001, p. 337).

Ao tratarmos, nesta seção, sobre a alfabetização do aluno com deficiência, apoiamo-nos na perspectiva vigotskiana, segundo a qual a condição humana não é dada por sua natureza, mas construída ao longo de um processo focado nas interações entre homens e meio. Para Vigotski, os aspectos biológicos não podem determinar a não aprendizagem do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência decorre das oportunidades que são dadas a ela.

Perguntamos aos docentes participantes da pesquisa sobre as possibilidades de se alfabetizar um aluno com DI matriculado nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Todos demonstram entender que os processos de desenvolvimento dos alunos com deficiência apresentam diferenças em relação aos outros discentes. Porém, ao considerarmos a perspectiva histórico-cultural, entendemos que esse processo deve se desenvolver a partir de condições equitativas para todos, conforme diz Vigotski (1998) ao afirmar que o funcionamento psíquico dos alunos com deficiência segue as mesmas regras, porém com uma organização diferente das pessoas sem deficiência.

Para tal, dizem que é necessário que a prática pedagógica desenvolvida com esse público seja organizada com recursos, metodologias e outras ações que respeitem sua condição e oportunizem a sua aprendizagem.

Muitas vezes, achamos que o processo de alfabetização é muito diferente dos demais. E não é. Precisamos, muitas vezes, de mais tempo, intencionalidade, estudo e intervenção para aquela criança/estudante específica. Eles nos mostram que aprendem de formas diferentes. Como? Por isso, é necessário o estudo de cada um. Muitas vezes, eles mesmos nos dão pistas. Temos que nos perguntar: onde está o fio do novelo? E é por isso que a formação é tão importante. Ela nos dá ferramentas para pensar. E não fórmulas prontas e mágicas. E os professores, nas escolas, precisam colaborar com esse processo de aprendizagem. (Ferocactus, técnica pedagógica da CEE).

Os professores não podem escolher seus alunos. O professor é responsável pelo ensino de todos. Para isso, ele precisa entender que vai se deparar com diversas situações em sala de aula (Agave, professora de Português).

Compreendemos que a escola deva ser um espaço que possibilite o aprendizado de todos, porém as falas de muitos professores (Senécio, professor de

Matemática; Agave, professora de Português; Aloe, pedagoga; Euphorbia, diretor; Aeonium, coordenador de turno) apontam que se sentem despreparados para atender esse alunado, destacando a necessidade de formação continuada para os docentes e demais profissionais que atuam na rede de ensino de Vitória.

Para Senécio (professor de Matemática), “[...] quanto mais preparado estiver o professor, maiores serão as chances de conseguir alcançar os objetivos propostos e conseguir sucesso com os estudantes na consolidação de seu processo de alfabetização”.

Sobre o processo de apropriação de leitura e escrita, Sedum (coordenadora do Ensino Fundamental) sinaliza “[...] que todos os estudantes devem ter acesso à alfabetização, com equidade”. Aloe (pedagoga) complementa: “[...] a alfabetização é, sem dúvidas, a etapa mais complexa do processo de escolarização do estudante e, para o estudante com DI, essa complexidade se torna mais desafiadora”. Concordamos com Padilha e Oliveira (2013) quando asseveram:

A escola possui uma função primordial, que é a transmissão do saber sistematizado – o que nem sempre está efetivamente sendo realizado. A inserção e a participação na vida social exigem o domínio de conhecimentos básicos, cujo acesso demanda o domínio da linguagem escrita (Padilha; Oliveira, 2013, p. 24).

Os docentes entrevistados, quando perguntados sobre os recursos que utilizam em sala para potencializar o processo de alfabetização do aluno com DI, se referem também às estratégias utilizadas nas suas aulas. Há um indicativo, nos seus discursos, sobre os percursos de desenvolvimento humano que se constituem a partir das relações com o meio social em que o aluno está inserido.

Se o aluno vive num ambiente e tem contato com livros, revistas, entre outros materiais, o processo de alfabetização se dá de maneira mais fácil, porque ele já viu as letras. Isso não é regra, mas eu observo que isso ajuda. Ter contato com “as letras” ajuda no processo de alfabetização. (Agave, professora de Português).

Os professores evidenciaram ainda que o processo de alfabetização acontece quando se utilizam metodologias que sejam mais prazerosas ao discente e com recursos lúdicos que favoreçam seu aprendizado.

A apropriação da linguagem escrita faz parte da cultura humana desde a pré-história. Os estudos de Vigotski (1995) e Luria (2006) nos dizem que a apropriação dessa atividade pela criança traz implicada uma série de fatores atrelados à história da produção humana e colabora com outras novas possibilidades de desenvolvimento futuro. O caminho que a criança tem para se apropriar da linguagem escrita, que perpassa desde seu conceito, sua função e a técnica de escrita, é longa e processual. Esses processos iniciam-se a partir do gesto, passam pelo simbolismo do desenho, da brincadeira, até alcançar a simbolização da escrita. Sobre isso, Stapelia (coordenadora da GFDE) declara que “[...] o aluno precisa entender que a escrita serve de recurso mnemônico, como recurso para a memória”.

Para aprofundarmos mais sobre a questão, aproximamo-nos dos estudos de Luria (1998), que realizou uma pesquisa em 1929, influenciado por Vigotski, com um grupo de crianças russas sobre a apropriação da escrita. As crianças participantes do estudo tinham idades entre 4 e 6 anos e nunca haviam frequentado a escola. Havia também uma criança com 9 anos de idade que frequentava a escola, e uma outra que apresentava deficiência intelectual. O objetivo desse estudo foi pesquisar e analisar as funções de atenção e memória e o desenvolvimento da escrita em crianças russas e camponesas iletradas (Gontijo; Leite, 2002).

Ao dialogar com a perspectiva histórico-cultural, os estudos de Luria reforçam que o desenvolvimento das crianças acontece por meio das mediações de instrumentos e signos. Vigotski nos diz que “[...] todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável do processo como um todo” (Vigotski, 1998, p. 70). Sobre isso, Aloe (pedagoga) declara que os professores precisam “[...] propor tarefas desafiadoras para que os estudantes entendam os usos sociais dos conteúdos que estamos trabalhando com eles na escola”.

Essa discussão nos faz pensar que os docentes precisam, de forma contínua, vivenciar processos formativos. Percebemos, ao analisar os dados, que o município de Vitória tem pautado a temática da alfabetização nos cursos realizados com os profissionais da educação, porém a especificidade do aluno com DI não tem sido privilegiada. Com isso, as narrativas dos professores participantes da pesquisa nos mostram o quanto é desafiador receber um aluno com tal diagnóstico em sala de aula comum, principalmente nos Anos Finais do Ensino

Fundamental, considerando ainda que, a cada dia, a turma se depara com uma rotatividade grande de professores que chegam para dar o conteúdo curricular de sua disciplina e que, pelo curto tempo de duração das aulas, desconsideram, muitas vezes, o que os alunos ainda não se apropriaram.

Assim, pensamos o quanto é importante que o docente esteja atento ao processo de avaliação da aprendizagem dos discentes para que possa planejar aulas que atendam às necessidades e potencialidades de seus alunos.

## 6. Considerações finais

Com base na pesquisa realizada na rede de ensino de Vitória, pudemos observar o crescimento de matrículas de alunos que se configuram público-alvo da Educação Especial. Observamos também que a dinâmica das formações continuadas constituídas com os professores desse município teve como objetivo fomentar as discussões relacionadas às temáticas da diversidade e da diferença no âmbito escolar. Nesse contexto, constatamos que muitos profissionais apontaram fragilidades na sua formação inicial no que tange às discussões e às práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos em sala de aula comum. Desses estudantes, a escolarização dos alunos com deficiência intelectual tem sido apontada com maior frequência.

Considerando tais registros, este estudo procurou analisar qual a avaliação que os professores em atuação na rede de ensino de Vitória fazem do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, realizado entre 2016 e 2018, sobre aspectos da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, foi possível compreender que o município de Vitória/ES possui um setor para coordenar as propostas formativas realizadas com os profissionais da rede de ensino e um setor destinado às ações da Educação Especial com diretrizes organizadas e publicizadas, conforme as legislações federais vigentes. Mesmo com esses setores cuidando dessas pautas, os professores ressaltaram que a oferta de formação continuada para os profissionais que atuam no município ainda é insuficiente,

pois a maioria das propostas formativas ficam restritas aos professores especializados, não contemplando todos os profissionais da rede de ensino.

Inicialmente, apresentamos a formação continuada de professores no Brasil e no município de Vitória. Em seguida, foi apresentada a política de Educação Especial municipal alinhada às orientações em âmbito federal. Foi utilizada a pesquisa qualitativa — um estudo de caso —, tendo como foco a análise de um curso realizado com os profissionais da educação da rede de ensino de Vitória, denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, que, na sua metodologia, uniu discussões teóricas e relatos de experiências sobre a modalidade da Educação Especial.

Acreditamos que a formação continuada de professores deve ter sua perspectiva centrada nas práticas profissionais a partir da reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade docente, ao invés de focar somente nas dimensões acadêmicas. Ao abordar as temáticas de formação continuada de professores e Educação Especial, pudemos constatar situações importantes, apresentadas a partir das narrativas dos docentes entrevistados, que puderam fortalecer as discussões sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que precisam ocorrer para além da questão do acesso, ou seja, garantir sua permanência, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nessa direção, ressaltamos a importância da formação continuada de professores como uma ação que favoreça as práticas pedagógicas em prol do direito de aprender do mencionado público.

A partir dos dados produzidos, foram construídas categorias para discussões. Na primeira categoria, que analisou a proposta das formações realizadas pela secretaria de educação com temáticas que abordam as especificidades da modalidade Educação Especial, constatou-se que todos os professores participantes da pesquisa criticam a organização da Seme na constituição da formação continuada, pois não contempla todos os profissionais da rede, oportunizando, na maioria das vezes, somente os professores especializados. Os docentes enfatizam — e nós concordamos — que é necessário ampliar a oferta de formações que fomentem as questões da Educação Especial e que garantam a participação de pedagogas, coordenadores, professores, enfim, de todos os profissionais da rede de ensino no seu horário de trabalho, oportunizando assim a participação de todos no debate.

Na segunda categoria, analisamos se as temáticas abordadas no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” colaboraram para a inclusão dos alunos com DI na sala de aula comum. Percebemos que os docentes entrevistados avaliaram positivamente as discussões apresentadas na referida formação, sendo o debate muito enriquecedor, oportunizando troca de experiências a partir dos relatos compartilhados pelos profissionais. Com esta pesquisa, notamos que a dinâmica oferece ao professor novos olhares à sua prática pedagógica, sobretudo quando associa teoria e prática, buscando novas experiências e novos caminhos para o fazer docente. Sabemos que é necessário propor mudanças nas organizações escolares, com uma articulação entre os profissionais da educação, tendo os professores de sala comum e professores especializados atuando de forma colaborativa e respeitando as singularidades dos alunos com deficiência intelectual na garantia do seu direito de aprender. Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação continuada de professores para fomentar práticas pedagógicas inclusivas.

Na terceira categoria, analisamos os aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum e constatamos que os docentes demonstram acreditar no potencial de aprendizagem de todos os educandos, particularmente quando o ensino é planejado de maneira a atender às suas necessidades. Na perspectiva dos professores entrevistados, a inclusão do discente com deficiência em sala de aula comum deve ser vivenciada como uma questão política e social. Afirmam que todos os estudantes são capazes de aprender. No entanto, entendem que, para isso, é necessário procurar práticas que favoreçam seu aprendizado, respeitando as singularidades de cada educando, e que verdadeiramente os incluam e potencializem seu aprendizado.

Na quarta categoria, discutiu-se a acessibilidade curricular. Identificamos que todos os entrevistados concordam ser necessário que os professores repensem cotidianamente suas práticas pedagógicas, a fim de possibilitar estratégias de acessibilidade que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI. Na sequência, na quinta categoria, refletimos sobre o processo de alfabetização do aluno com DI, e todos os docentes entrevistados demonstraram entender que os processos de desenvolvimento desses alunos apresentam diferenças em relação aos discentes sem deficiência.

No entanto, ao considerarmos a perspectiva histórico-cultural, entendemos que esse processo deve se desenvolver a partir de condições equitativas para todos, considerando que o funcionamento psíquico dos alunos com deficiência

segue as mesmas regras, porém com uma organização diferente das pessoas sem deficiência (Vigotski, 1998). Sobre isso, os professores dizem que é necessário que a prática pedagógica desenvolvida com esse público seja organizada com recursos, metodologias e outras ações que respeitem sua condição e oportunizem a sua aprendizagem.

Após a análise dos dados à luz do referencial teórico utilizado, com Vigotski nos conduzindo nas discussões, confirmamos a importância da formação continuada de professores em prol do fortalecimento de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Diante de todo o exposto, verifica-se que ainda temos muitos desafios a serem superados para se concretizar a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A escola precisa ser um lugar que acolha e reconheça as diferenças, proporcionando um atendimento educacional adequado que atenda às especificidades dos alunos com deficiência, pois todos, sem exceção, têm direito a uma educação de qualidade que garanta o seu direito de aprender. Ressaltamos muitas reflexões neste estudo, entre as quais o quanto precisamos avançar em políticas públicas que garantam o direito dos professores de continuar aprendendo e possam potencializar seus saberes e fazeres, valorizando a diversidade humana existente em suas salas de aula, com foco no desenvolvimento do aluno com e sem deficiência.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de. “**Sei ou não sei, eis a questão**”: o professor e seu fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. *In*: MARTINEZ, Albertina Mitjans. TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas. Editora Alinea, 2011. p.109-138.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. *In*: MARTINEZ, Mitjans Albertina; SCÓZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Líber Livro. 2012. p. 219-247.
- ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.**, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005, p. 7-70.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BALDINI, Marcia Aparecida. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia – 2006**: contribuições para a formação acadêmica e a prática docente. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; JOROSKY, Narda Helena. Práticas pedagógicas e formação de professores: vivências humanizadoras em sala de aula. *In*: Congresso Nacional da Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015.
- BIAZI, Maria Helena; TOMÉ, Cristinne Leus. Formação continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: Formação continuada: a importância da formação docente | Eventos Pedagógicos (unemat.br). Acesso em: 24 jun. 2021.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: ressignificando a prática pedagógica. *In*: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 170-183.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994b.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 de dez. 1996. Seção 1.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2001a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp-001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp-001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola). Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares). Acesso em: 5 out. 2021.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 5 out. 2021.
- 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). Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.
- BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BUSS, Joziane Jaske. **Formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar.** 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- CABO VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro. **Atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência.** 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- CAETANO, Andressa Mafezoni. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.** 2002. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Carlos Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- CERQUIER-MANZINI, Maria de Lourdes. **O que é cidadania.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

- COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista e-ped FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012. Disponível em: [https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto\\_2012/pdf/vygotsky\\_-\\_sua\\_teorica\\_e\\_a\\_influencia\\_na\\_educacao.pdf](https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf). Acesso em 28 jun. 2021.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jontien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontien – 1990)**. Jontien: ONU, 1990.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: [scielo.br/j/cp/a/QB-BB9RrmKBx7MngxzBFWgcF/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/cp/a/QB-BB9RrmKBx7MngxzBFWgcF/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 23 jul. 2021.
- DUARTE, Márcia. **Síndrome de Down**: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, Araraquara, 2008.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça inclusão dos alunos com necessidades especiais. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Carlos Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.
- FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE)**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. imp., 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Juliana Santiago de. **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com síndrome de Down**: um estudo de caso. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_29/maria\\_teresa\\_freitas.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf). Acesso em: 19 ago. 2021.

- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.
- GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0432.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.
- GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana do Nascimento. Na trama da Educação Inclusiva: a formação de professores em tecnologia assistiva. **Revista Educação Especial em debate**. Vitória, v. 1, p. 8-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14586>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GOBETE, Gírlene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012**: políticas e direito à educação. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GOBETE, Gírlene. **Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004**: implicações na política de educação especial. 2005. 170 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 78, p. 143-167, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200009>. Acesso em: 26 fev. 2021.

- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização:** teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.
- GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Acesso em 25 mai. 2021.
- GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 437-452, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15687/rec.2015.v8n3.437452>. Acesso em 30 set. 2021
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Região Metropolitana da Grande Vitória. 2011. *In: ES em mapas*. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Relatório de Acompanhamento de Plano Municipal de Educação de Vitória**. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2017. v. 02.
- JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012. p. 11-18.
- JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão:** Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JESUS, Denise Meyrelles. **Educação inclusiva:** construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o Desenvolvimento Humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. Disponível em [scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt](http://scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 20 mai. 2021.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 165, p.189-207, 1989.

- LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 667-680, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10078>. Acesso em: 17 out. 2021.
- LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.
- LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 39-84.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; LEONTIEV, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.
- LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 114–134, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50593>. Acesso em: 30 set. 2021.
- MAGALHÃES, Abigail Guedes *et al.* A Formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V COLOQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2005.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa de Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EDUECE, 2002.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, Araraquara, 2011.

- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>. Acesso em: 29 set. 2021.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da Educação Especial. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 29 mar. 2021
- MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada.** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologias e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social.** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: E.P.U., 1992.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseni C. Rocha C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224>. Acesso em: 29 set. 2021.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** Brasília: Editora da UnB, 1999.
- NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. **O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa.** 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUC-CA, 2002
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/>. Acesso em: 17 out. 2021.
- NOZU, Washington Cesar Shoit; ICASATTI, Albert Vinicius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em 5 out. 2021.
- NUNES, Ana Ignez Belem Lima; Silveira, Rosemary do Nascimento. (2015). **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro\\_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431616/2/Livro_Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMR-k35bjpjhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2021.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2008.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, edição especial, p. 313-332, fev. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/313274432\\_Educacao\\_inclusiva\\_ja\\_se\\_falou\\_muito\\_sobre\\_ela](https://www.researchgate.net/publication/313274432_Educacao_inclusiva_ja_se_falou_muito_sobre_ela). Acesso em: 24 mai. 2021.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão**. Campinas: Papyrus, 2013.
- PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017. p. 49-71.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

- PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, Faetec/SECT-RJ, v. 2, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/defic\\_mental.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf). Acesso em 5 out. 2021.
- PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em 5 out. 2021.
- PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “lau-dando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039–1054, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>. Acesso em 21 mai. 2021.
- PRAÇA da Ciência, em Vitória, tem oficinas científicas nas férias. **G1 ES**, publicado em 25 dez. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/12/praca-da-ciencia-em-vitoria-tem-oficinas-cientificas-nas-ferias.html>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 51-60, jan./abr. 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17212>. Acesso em: 30 mai. 2021.
- RODRIGUES, Christiane Milagre da Silva. **Ensino-aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência: como aprende o sujeito com síndrome de Down?** 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ROQUEJANI, Ticiane Couto; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 59-80.
- SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2001.

- SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n. 3, edição especial de aniversário de Paulo Freire, p. 1-19, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598/5548>. Acesso em: 5 out. 2021.
- SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-283.
- SOARES, Rosemar Santos. **Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual**: contribuições da sala de recursos multifuncionais. 2020.182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- SOAVE, Giordany. Porto de Vitória deve ser concedido em vez de privatizado. Texto disponibilizado em 3 set. 2019. In: **A Gazeta**. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/economia/porto-de-vitoria-deve-ser-concedido-em-vez-de-privatizado-0919>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- STAINBACK, Susan. Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 8-19, dez. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 19, p. 142-156, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2017.15165>. Acesso em: 21 mai. 2021.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.13, pp.05-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 21 mai. 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectologia**. *In*: Obras escogidas V: Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectologia**. *In*: Obras escogidas V. Madrid: Machado Libros, 2012.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em 30 mai. 2021.
- VITÓRIA (Município). **Lei nº 2.945, de 13 de maio de 1982**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória. Vitória, 1982. (Regulamentada pelos Decretos nº 6.448/82 e nº 6.699/83. Modificada pelas Leis nº 3.643/90 e 3.714/91. Revogados os art. 66 e 67 pela Lei nº 4.396/97. Alterada pela Lei nº 6.442/05. Alterado o art. 69 pela Lei nº 8.782/2014, de 30 de dezembro de 2014). Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/1982/L2945.PDF>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Lei Orgânica do Município de Vitória, de 5 de abril de 1990**. Vitória, Câmara Municipal de Vitória, 1990. Disponível em: [https://camara-sempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html\\_impressao/O11990.html](https://camara-sempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impressao/O11990.html). Acesso em: 22 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Lei nº 4.747, de 27 de julho de 1998**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 1998. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/1998/L4747.PDF>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Plano de ação 2000**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- VITÓRIA (Município). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 23 mar. 2021.

- VITÓRIA (Município). **Decreto nº 12.666, de 25 de janeiro de 2006**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria de Educação. Vitória, 2006. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/2006/D12666.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução COMEV nº 07/2008, de 10 de dezembro de 2008**. Fixa normas relativas à organização e funcionamento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo. Vitória, 2008. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/docOficial/operacoes/exibirDocumento.cfm?cod=15700>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Decreto nº 15.540, de 5 de novembro de 2012**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Vitória, 2012. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/2012/D15540.PDF>. Acesso em: 23 maio 2022.
- VITÓRIA (Município). **Decreto nº 16.372, de 29 de julho de 2015**. Dispõe sobre medidas que visem o reestabelecimento do equilíbrio econômico e financeiro no âmbito da Administração Direta e Indireta e dá outras providências. Vitória, 2015a. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/2015/D16372.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Vitória – PME.V. Alterada pela Lei nº 8.848, de 31 de junho de 2015. Vitória, 2015b.
- VITÓRIA já conta com mais de 355 mil habitantes. Texto disponibilizado em 28 ago. 2015. **Prefeitura de Vitória**, 2015c. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-ja-counta-com-mais-de-355-mil-habitantes-18787#:~:text=Vit%C3%B3ria%20j%C3%A1%20registra%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20mais%20de,de%20refer%C3%Aancia%20em%201%C2%BA%20de%20julho%20de%202015>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Folder do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”**. Vitória, 2016.
- VITÓRIA (Município). **Decreto nº 17.015, de 5 de abril de 2017**. Estabelece a forma de organização e regulamenta o funcionamento das Unidades Administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. Vitória, 2017. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/2017/D17015.PDF>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

- VITÓRIA (Município). **Decreto nº 17.764, de 28 de maio de 2019**. Altera o Anexo Único do Decreto nº 17. 015, de 05 de abril de 2017, para incluir o Fórum Municipal de Educação no organograma da Secretaria de Educação, no âmbito do Município de Vitória – ES. Vitória, 2019. <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/874/leis-de-vitoria?q=Decreto+n%C2%BA+17.764%2C+de+28+de+maio+de+2019.+> Acesso em 21 fev. 2021.
- VITÓRIA (Município). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.
- VITÓRIA (Município). **Documento Orientador da Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória**: deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, deficiências múltiplas, surdo-cegueira, deficiência física. Vitória, 2020b. v. 1.
- VITÓRIA (Município). **Documento Orientador da Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória**: deficiência visual, surdez, altas habilidades/superdotação. Vitória: Seme, 2020c. v. 2.
- VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020d.
- VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Formação Continuada para profissionais da Educação**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020e.
- VITÓRIA (Município). **Proposta de organização do ano letivo de 2022**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2022a.
- VITÓRIA (Município). **Regionais administrativas**. Vitória: Secretaria Municipal da Fazenda, 2022b. Disponível em: [https://sistemas7.vitoria.es.gov.br/GeoWebApi/Downloads/pdf/politicos/Regionais\\_Administrativas.pdf](https://sistemas7.vitoria.es.gov.br/GeoWebApi/Downloads/pdf/politicos/Regionais_Administrativas.pdf). Acesso em: 23 mai. 2022.
- VITÓRIA (Município). **Sistema de Gestão Escolar**. Prefeitura de Vitória, 2022c.
- VITÓRIA coleciona prêmios nacionais e internacionais em diversas áreas. Texto disponibilizado em 23 set. 2019. **Prefeitura de Vitória**, 2019. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-coleciona-premios-nacionais-e-internacionais-em-diversas-areas-37349>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.
- VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).
- VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**. In: Obras completas. Tomo V Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989b.
- VYGOTSKY, Leo Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- VYGOTSKI, Lev S. (1995). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor/MEC, 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WIELEWICKI, Vera. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_etnografica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf). Acesso em 28 mai. 2021.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

---

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa  
autorização dos autores e/ou organizadores.

---

O livro evidencia a inter-relação entre a formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental para a educação de estudantes com deficiência. Por meio de um estudo de caso, tendo como foco a análise de um curso realizado com os profissionais da educação da rede de ensino de Vitória, denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, desenvolvido durante os anos de 2016 a 2018, refletiu-se sobre tal articulação. A perspectiva histórico-cultural constituiu a base teórica e metodológica, considerando os estudos de Lev S. Vigotski e seu conceito de mediação. Os resultados apontam que existem desafios a serem superados na formação continuada para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, constata que a formação continuada de professores pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que facilitem o processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

### As autoras



encontrografia

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia