



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANA LÚCIA SODRÉ DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA  
2022



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**ANA LÚCIA SODRÉ DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

O48f Oliveira, Ana Lúcia Sodré de, 1975-  
A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental / Ana Lúcia Sodré de Oliveira. - 2022.  
160 f. : il.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Caetano, Andressa Mafezoni. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**ANA LÚCIA SODRÉ DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30/08/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538**  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 30/08/2022 às 15:55

**Prof.ª Dr.ª Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
**VITOR GOMES - SIAPE 2475712**  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 30/08/2022 às 17:35

**Prof. Dr. Vitor Gomes**  
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI  
Data: 30/08/2022 16:08:17-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof.ª Dr.ª Rosana Carla do Nascimento  
Givigi**  
Universidade Federal do Sergipe

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*).

De onde estiverem, tenho certeza de que estão  
muito orgulhosos por esta conquista.



## AGRADECIMENTOS

Gratidão me define neste momento. Gratidão àqueles que, com gestos, carinho e apoio, estiveram ao meu lado durante este percurso.

A Deus, pela saúde, pelo amor e por me oportunizar crescer intelectualmente.

Aos meus amados pais, Vicente e Célia (*in memoriam*). Sei que estão orgulhosos de sua filha caçula. Faço da minha saudade e das lembranças inspiração para seguir a vida.

Ao meu marido Carlos, por seu amor, incentivo e apoio. Gratidão imensa por tudo o que você representa para mim. Obrigada por existir na minha vida e na de nossa família!

Ao meu Henrique, amor incondicional e imensurável. Um filho maravilhoso!

Aos meus familiares, que se alegraram com minha aprovação no mestrado e entenderam minha ausência em alguns momentos em família pela necessidade de dedicação aos estudos.

A minha madrinha Mirian (*in memoriam*) e meu padrinho João, pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

Aos meus amigos, gratidão pela escuta sensível e apoio de sempre. Guardo todos as sete chaves, dentro do coração.

Sou grata à professora Andressa Mafezoni Caetano, por sua generosidade e por toda orientação. Seu cuidado e sua atenção comigo foram incríveis. Obrigada por ter me proporcionado tantos momentos de aprendizado!

Aos professores Vitor Gomes, Alexandro Braga e Rosana Givigi, que fizeram parte da banca examinadora desde a minha qualificação e que teceram considerações importantes para a realização desta pesquisa, meus agradecimentos

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo comprometimento e

pelos tantos ensinamentos. À coordenação do programa, em especial ao professor Alexandre Braga Vieira, amigo querido, que sempre me incentivou, orientou e acolheu em minhas incertezas. Um ser humano admirável! À Turma 4 — Carolina de Jesus — do mestrado profissional e aos colegas do GEPIPEA, pelos diálogos constituídos, na maioria de forma virtual, considerando o distanciamento social que nos foi imposto pela pandemia.

Meus agradecimentos aos profissionais da educação que participaram desta pesquisa. Suas contribuições foram valiosas para a conclusão deste trabalho. Aos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, em especial aqueles que atuaram/ atuam na Coordenação de Educação Especial, que estiveram comigo na maior parte deste percurso acadêmico, minha admiração e carinho. Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Suzete Cuendet e a todos os alunos com quem nela convivemos diariamente e nos ensinam o verdadeiro sentido da educação.

Aos professores especializados da rede de ensino de Vitória, meu respeito e minha admiração pelo investimento na busca incessante pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Sou grata à professora Vasti Gonçalves pela entrevista concedida no *videocast/podcast* que é o produto educacional da pesquisa. Fala muito potente sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola comum. Agradeço também a Albaniza Teles e Tatiana Marques pela tradução em Libras.

A equipe 4nexus pela gravação e edição do *videocast/podcast*. Trabalho de excelência! Agradecimento especial a Carlos Augusto, Gustavo e Bruno.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

## RESUMO

A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental são requisitos inter-relacionados para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva adotada na pesquisa. 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. Para a produção de dados, utilizaram-se questionário e entrevista semiestruturada com treze educadores da rede municipal de ensino de Vitória/ES, sendo sete profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação e seis docentes que lidam nos anos finais do ensino fundamental, participantes do curso analisado. A perspectiva histórico-cultural constituiu a base teórica e metodológica, considerando os estudos de Lev S. Vigotski e seu conceito de mediação. António Nóvoa também foi diretriz nas discussões sobre a importância da formação continuada de professores. Desse diálogo, surgiram seis categorias para reflexão. Os resultados apontam que existem desafios a serem superados na formação continuada para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Um dos desafios suscitados é a proposta formativa, que ainda precisa contemplar todos os profissionais da rede de ensino, restrita, na maioria das vezes, aos professores especializados. Por fim, constatamos 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 alunos com deficiência intelectual. Em torno dessas conclusões, elaborou-se, como produto educacional, um *videocast/podcast* que apresenta reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola comum.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Inclusão escolar. Deficiência intelectual.

## **ABSTRACT**

The continuing education of teachers and the inclusion of students with intellectual disabilities in the final years of elementary school are interrelated requirements for students' education with special educational needs in the perspective adopted in the research. Through a case study, focusing on the analysis of a course carried out with education professionals from Vitória teaching network, called "Inclusive pedagogical practices: challenges and perspectives", developed during the years 2016 to 2018, reflected up on that joint. For the production of data, a survey and semi-structured interviews were made with thirteen educators from the municipal education network of Vitória/ES, which seven are professionals who work in the Municipal Department of Education and six are teachers who work in the final years of elementary school, participating in the analyzed course. The historical-cultural perspective constituted the theoretical and methodological basis, considering the studies of Lev S. Vygotsky and his concept of mediation. António Nóvoa was also a guideline in the discussions on the importance of continuing teacher education. From this dialogue, six categories emerged for reflection. The results indicate there are challenges to be overcome in continuing education for the setting of inclusive pedagogical practices. One of the challenges raised is the training proposal, which still needs to include all professionals in the education network, restricted, in most cases, to specialized teachers. Finally, we found the continuing education of teachers can favor the development of inclusive pedagogical practices to facilitate the teaching process and consequently the learning process of students with intellectual disabilities. Based on these conclusions, a videocast/podcast was created as an educational product that presents reflections on the inclusion of students with intellectual disabilities in ordinary schools.

Keywords: Continuing teacher education. School inclusion. Intellectual disability.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Vitória, com as regiões administrativas e bairros.....	29
Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana.....	30
Figura 3 – Manobra de navio na entrada do porto de Vitória .....	31
Figura 4 – Organograma da Secretaria Municipal de Vitória.....	33
Figura 5 – Entrada da Praça da Ciência – Vitória/ES.....	37
Figura 6 – Fases da pesquisa.....	94
Figura 7 – Capa do <i>folder</i> da primeira edição do Curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” .....	109
Figura 8 – Cursista relatando a experiência de atendimento educacional especializado realizado com aluno DI .....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das unidades de ensino por regiões administrativas.....	34
Quadro 2 – Descrição do acervo e atividades desenvolvidas nos CCEC.....	36
Quadro 3 – Profissionais e respectivas funções do Plano de Cargos e Salários .....	41
Quadro 4 – Comparativo entre as Salas de Recursos e os Laboratórios Pedagógicos .....	49
Quadro 5 – Levantamento de Teses e Dissertações BDTD.....	55
Quadro 6 – Levantamento das dissertações que tratam sobre a Formação de Professores e alunos com deficiência intelectual.....	56
Quadro 7 – Levantamento das teses e dissertações que tratam da Formação de professores e alunos com deficiência intelectual .....	59
Quadro 8 – Documentos pesquisados.....	95
Quadro 9 – Sujeitos da pesquisa que realizaram o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” e atuam nas escolas municipais de ensino fundamental.....	99
Quadro 10 – Sujeitos da pesquisa que atuam na Seme .....	99
Quadro 11 – Cronograma do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” – 2016 .....	109
Quadro 12 – Cronograma do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” – 2017 .....	110
Quadro 13 – Cronograma do curso “Práticas pedagógicas inclusivas” – 2018 .....	110
Quadro 14 – Quantitativo de participantes no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” .....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Investimento por estudante na Educação .....	39
Tabela 2 – Identificação de alunos por cor/raça .....	39
Tabela 3 – Quantitativo de professores em atuação na educação infantil.....	41
Tabela 4 – Quantitativo de professores em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental .....	41
Tabela 5 – Quantitativo de professores em atuação nos anos finais do ensino fundamental .....	41
Tabela 6 – Quantitativo de professores em atuação na Educação de Jovens e Adultos .....	42
Tabela 7 – Quantitativo de profissionais especializados que atuam na rede de ensino de Vitória .....	43
Tabela 8 – Quantitativo de professores que tiveram a concessão de licença remunerada para curso de mestrado e doutorado a partir de 2015 até 2020 .....	44
Tabela 9 – Número de alunos matriculados entre os anos de 1995 e 2020.....	51
Tabela 10 – Levantamento de teses e dissertações – Capes.....	57
Tabela 11 – Quantitativo de alunos com DI matriculados na rede de ensino de Vitória de 2013 a 2021 .....	72
Tabela 12 – Quantitativo de profissionais que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” por etapa de ensino .....	97
Tabela 13 – Matrículas de alunos com deficiências nas escolas de Vitória.....	101

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEC	Centro de Ciência, Educação e Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Coordenação de Educação Especial
CFAEE	Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
DM	Deficiência mental
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DV	Deficiência visual
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GFDE	Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
LP	Laboratórios pedagógicos
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da educação especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Síndrome de Down
Seme	Secretaria Municipal de Educação
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SRM	Sala(s) de recursos multifuncionais

TEA	Transtorno(s) do espectro autista
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	23
<b>2 CONHECENDO A CIDADE DE VITÓRIA – LÓCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA.....	32
2.2 A REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA EM DADOS .....	37
2.3 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	46
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>54</b>
<b>4 DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITO DE APRENDER E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>63</b>
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	73
<b>5 DIÁLOGO COM AS BASES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>80</b>
5.1 APROXIMAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	80
<b>5.1.1 O conceito de mediação de Vigotski na formação continuada de professores .....</b>	<b>82</b>
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DE NÓVOA.....	87
<b>6 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>90</b>
6.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA PESQUISADORA PARA A INVESTIGAÇÃO .....	93
<b>6.1.1 Solicitação de autorização à rede municipal de Educação de Vitória .....</b>	<b>94</b>
<b>6.1.2 Pesquisa documental .....</b>	<b>95</b>
<b>6.1.3 Diálogos com os profissionais da Seme .....</b>	<b>96</b>
<b>6.1.4 Levantamento das formações realizadas com os professores da rede de ensino de Vitória na última década .....</b>	<b>96</b>
<b>6.1.5 Levantamento de profissionais envolvidos no curso, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>97</b>
<b>6.1.6 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>98</b>
6.2 PERÍODO DE COLETA DE DADOS .....	100

6.3 LOCAL DA PESQUISA .....	100
6.4 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	101
<b>7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA</b> .....	<b>103</b>
7.1 UM OLHAR SOBRE O CURSO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS” .....	107
7.1.1 O que dizem os docentes sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”? .....	114
7.1.2 Abordagem temática nas formações propostas pela Secretaria Municipal de Vitória.....	116
7.1.3 Contribuição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” para a inclusão de alunos com DI na sala de aula comum .....	118
7.1.4 Conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas.....	119
7.1.5 Acessibilidade curricular como estratégia de ensino .....	123
7.1.6 Alfabetização do aluno com DI .....	128
7.1.7 Avaliação da aprendizagem do aluno com DI.....	132
7.1.7.1. Plano de Trabalho Pedagógico.....	135
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> <b>SEMIESTRUTURADA PARA PEDAGOGOS E PROFESSORES</b> <b>QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando que, nas últimas quatro décadas, as políticas educacionais brasileiras de educação especial progrediram em suas proposições, incorporando a perspectiva da inclusão escolar; tendo em vista 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<sup>1</sup>, a inclusão desses estudantes nas escolas comuns têm 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).

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; MELO; MAFEZONI, 2019; GLAT; PLETSCHE, 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, na medida em que há

---

<sup>1</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, promulgada em 2008, definiu como público-alvo da educação especial os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

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 existente nas escolas e conseqüentemente o rompimento de práticas pedagógicas tradicionais e excludentes.

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 foi 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 articulação 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>2</sup>, as diretrizes para a formação de professores para a educação básica apontaram que “[...] a educação básica deve ser inclusiva, ou seja, deve 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

---

<sup>2</sup> 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.

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 íterim, 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 apontado 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, entre os quais aqui destacamos os que atuam na rede municipal de Vitória, lócus 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, à inclusão na classe comum.

Ao considerar nossa experiência na rede de ensino de Vitória, temos observado, a partir das formações continuadas constituídas com os professores desse município em atuação nos anos finais do ensino fundamental, 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>3</sup>. Assim, no discurso de mais da metade dos professores entrevistados e que atuam com as 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 aqueles com deficiência intelectual, são ações com muitos desafios. Nunes (2001, p. 36) 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.

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, esta pesquisa de mestrado, 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, busca discutir o trabalho pedagógico mediado por esses professores e compreende 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

---

<sup>3</sup> Referimo-nos aos professores especializados como aqueles que atuam na modalidade educação especial.

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.

É justamente pela necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas dos professores que nos motivamos a realizar este estudo. 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).

Diante das questões explicitadas, elencamos como objetivo geral deste estudo 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 o período 2016 e 2018, sobre aspectos da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Para atender a proposta deste estudo, elegemos como objetivos específicos:

- ✓ apresentar a Política Pública de Educação Especial e de Formação do município de Vitória, recorrendo a documentos e legislações que se debruçaram a abordar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nas escolas de ensino comum;

- ✓ compreender qual a avaliação que os profissionais que atuam na Seme, pedagogos, professores especializados e professores dos anos finais do ensino fundamental fazem sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”;
- ✓ elaborar (como produto) um *videocast* e um *podcast* com narrativas sobre a deficiência intelectual. Abordaremos também a importância da formação continuada de professores para o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos fundamentação teórico-metodológica na matriz histórico-cultural de Vigotski e em autores que discutem a área da educação especial e da inclusão escolar, bem como os estudos de Nóvoa, que discorre sobre a formação continuada de professores. Este trabalho foi realizado por meio da pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso.

Na primeira seção — *Introdução* — apresentamos a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e sua implicação com a modalidade educação especial, além de um olhar crítico e reflexivo sobre a questão da inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) e a formação continuada de professores. O diálogo entre a trajetória da pesquisadora com os movimentos educacionais constituídos na rede de ensino de Vitória para a implementação da política de educação especial nos ajuda na explicitação da problemática de pesquisa que conduz este estudo.

Na seção 2, apresentamos a cidade de Vitória, lócus da pesquisa, e os dados do município. A terceira seção segue com a revisão de literatura com trabalhos acadêmicos publicados na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratam da formação continuada de professores e da inclusão do estudante com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Na seção 4, tratamos sobre o direito à educação e à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Na quinta seção, estabelecemos diálogo com Vigotski<sup>4</sup> e Nóvoa, por meio de conceitos teóricos que nos ajudam a pensar a formação de professores. Na seção 6, delineamos o percurso metodológico, apontando os procedimentos adotados para análise dos dados. Na sétima seção, o foco é a formação continuada de professores e a escolarização do aluno com deficiência intelectual. Nessa parte, vamos trazer os dados da rede de Vitória, apresentando informações sobre as formações constituídas com os professores municipais, em destaque o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”.

Por último, tendo em vista que no mestrado profissional devemos adicionalmente à dissertação apresentar produto que signifique contribuições para a nossa realidade profissional, propomos um *videocast* e um *podcast* com narrativas sobre a deficiência intelectual e a importância da formação continuada de professores para o processo de escolarização dos alunos com tal especificidade.

### 1.1 O PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA<sup>5</sup>

Meus registros são provocados por recordações que influenciaram minha trajetória acadêmica e profissional. Rememorar essa história possibilita-me resgatar lembranças ora esquecidas. Nasci e vivi até os meus 26 anos em Santo Antônio, o bairro mais antigo da capital do Espírito Santo, que teve origem na colonização do município de Vitória. Nesse bairro, situa-se o Santuário de Santo Antônio, pertencente à congregação dos padres pavonianos, atualmente tombado como patrimônio histórico municipal e responsável, no meu tempo de estudante, pela Escola Ludovico Pavoni, de perspectiva pedagógica tradicional católica e vinculada à rede privada, na qual cursei o “primeiro grau”, hoje, ensino fundamental.

No “segundo grau”, atualmente, ensino médio, ingressei na Escola Fernando Duarte Rabello, pertencente à rede estadual de ensino, para cursar o magistério que habilitava professores para o exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, utilizaremos a grafia Vigotski com I e com Y, conforme registros das referências utilizadas.

<sup>5</sup> Utilizo, nesta parte do texto, a primeira pessoa do singular, por se tratar de minha trajetória como autora do estudo.

Desde o primeiro ano de curso, iniciei estágio em uma escola privada de pequeno porte, próxima à minha residência, que atendia crianças da creche à pré-escola.

Recordar minha trajetória formativa faz-me pensar que sempre tive incentivos de minha família para a formação como professora. As narrativas de minha mãe registram que, desde criança, meu passatempo predileto era brincar de escolinha, ou seja, dar aulas para o meu irmão e minhas sobrinhas. Em minha casa, sempre havia muitas crianças e, desse modo, eu tinha muitos “alunos” para exercer minha “docência”. Assim, por meio dessa brincadeira de criança, fui constituindo meu gosto pela profissão.

Concluído o curso de Magistério, em 1997, com a aprovação no vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), iniciei a graduação em Pedagogia, curso que me possibilitou muitas aprendizagens e crescimento em âmbito pessoal e profissional. Com a formação que tive no curso de Magistério, no ensino médio, participei de concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória no ano de 2001 e, após a minha aprovação, fui nomeada como professora da educação básica no ano seguinte. A partir do movimento docente e da diversidade de alunos existentes em sala de aula, me envolvi nas formações realizadas pela rede municipal de Vitória. Destaco que, durante seis anos, atuei com as turmas de anos iniciais, da 1ª à 4ª série<sup>6</sup>., sempre buscando potencializar os processos de leitura e escrita, muitas vezes não consolidados por alguns alunos.

No meu primeiro ano de professora estatutária, tive a oportunidade de acompanhar uma turma da 4ª série. Ali conheci Pablo e Carlinhos<sup>7</sup>, dois estudantes com diagnósticos para apoio da educação especial. Pablo era um adolescente de 13 anos, alegre, sem fala articulada, com deficiência intelectual, cadeirante e com um quadro de distrofia muscular que limitava seus movimentos; Carlinhos, um menino franzino, de 11 anos, muito falante e um exímio desenhista. Além deles, convivi com outros meninos e meninas que traziam, em suas histórias de vida, suas potencialidades e necessidades de apoio mais diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem. A diversidade que constituía a sala de aula me provocava a necessidade de compreender os pressupostos da inclusão escolar.

---

<sup>6</sup> O que corresponde ao 1º aos 5º anos nos dias atuais.

<sup>7</sup> Pablo e Carlinhos são nomes fictícios.

Como professora de Pablo, Carlinhos e tantos outros, sempre busquei realizar avaliações pedagógicas para identificar as condições de aprendizagem dos alunos e planejar metodologias que facilitassem sua aprendizagem. Não se trata de uma tarefa fácil, pois eu convivia com sentimentos diversos: o compromisso ético e o medo de não dar conta de ensinar a todos.

Procurar informações sobre o diagnóstico de Pablo foi importante para o planejamento de ações educacionais, visando ao desenvolvimento do aluno em seus aspectos intelectual e emocional. Incluir Pablo nas atividades da turma não era uma tarefa fácil. Assim, necessitei me dedicar aos estudos, para além dos tempos da escola, movimento que me trouxe muito aprendizado, pois conforme afirma Nóvoa (1992, p.17), “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal [...]” ao se estudar os percursos formativos dos professores.

Assim, retomar essas memórias me leva a refletir que as articulações provocadas na unidade de ensino para ensinar Pablo contribuíram para que eu me interessasse pelos estudos sobre a educação especial e investisse em processos de formação continuada sobre a temática.

Se Pablo movia minha prática docente, Carlinhos também assim agia, destacando-se com seus talentos artísticos, apesar de apresentar dificuldades na leitura e na escrita. Desenhava tudo o que via. Fazia caricaturas de seus colegas e a minha. Nesse período, iniciaram-se, na rede municipal de educação de Vitória/ES, os primeiros atendimentos aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Carlinhos foi um dos primeiros a participar de intervenções realizadas por professores com formação específica em AH/SD. Esses docentes buscavam potencializar os indícios de talentos dos alunos e colaborar para a superação de certo déficit de aprendizagem em relação ao currículo escolar.

Em 2005, Pablo faleceu, deixando seu legado, pois suas provocações fizeram com que eu me interessasse pela docência na educação especial e participasse de um concurso interno na Prefeitura de Vitória para atuar como professora da modalidade, na área de deficiência intelectual. Iniciei essa nova atuação no Laboratório Pedagógico, atendendo alunos com deficiência intelectual e com transtornos do espectro do autismo (TEA).

Os laboratórios pedagógicos foram salas de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, implementadas em algumas escolas do município, denominadas na época de escolas-polo, objetivando atender, no contraturno, os estudantes da unidade de ensino e de outras das adjacências. Corresponderia ao que hoje denominamos de salas de recursos multifuncionais.

No ano de 2010, participei de outro concurso público do magistério da rede municipal de Vitória, sendo nomeada para a função de coordenadora de turno escolar<sup>8</sup>. Agora, com dois vínculos empregatícios em Vitória, em duas escolas diferentes, dividia meu tempo como professora de educação especial, colaborando para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento, assim como nas atividades relativas à coordenação de turnos.

Nesse mesmo ano, iniciei o curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, ofertado por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Ceará, concluído em 2012, ano que passei a compor a equipe técnica da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) da Secretaria de Educação de Vitória, atualmente denominada Coordenação de Educação Especial (CEE). Entre as atribuições da coordenação, estão o assessoramento pedagógico às unidades de ensino e aos momentos de formação continuada com os professores a fim de ampliar as discussões sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

No ano seguinte, 2013, fui convidada a assumir a gestão da CFAEE. Esse espaço conta com uma equipe de profissionais especializados nas diversas áreas que compõem a modalidade e busca assessorar as escolas, compor políticas públicas e investir na formação continuada dos profissionais da Educação. Estudos sobre os processos de educação especial na perspectiva da inclusão escolar são realizados pela referida coordenação visando à reorganização das escolas e adotando esse espaço-tempo como locus de formação, porque a reflexão crítica da prática, em diálogo com as teorias educacionais, pode apontar novas possibilidades de

---

<sup>8</sup> A coordenadora de turno escolar é uma função que coordena técnica e administrativamente as atividades relacionadas à organização e ao funcionamento da unidade de ensino. Participa, junto aos demais profissionais, aos alunos e à comunidade escolar, das atividades pedagógicas desenvolvidas em consonância com o projeto político-pedagógico da unidade de ensino na qual atua.

organizar a escola para que o conhecimento esteja acessível a todos (JESUS, 2005; VIEIRA, 2012).

Constatávamos, como equipe, a necessidade de formação continuada com professores dos anos finais do ensino fundamental pelo fato de apurarmos dificuldades nas práticas pedagógicas voltadas aos alunos PAEE, também em referência aos discursos sobre a ausência de discussões na formação inicial sobre o trabalho pedagógico para a diversidade de alunos existente nas escolas, destacando-se a inclusão de alunos público da educação especial nas salas de aula comum. No transcorrer de assessorias às escolas e de momentos de formação, uma quantidade significativa de professores dos anos finais relatava/relata que os cursos de licenciaturas acabam por ter um conjunto de disciplinas mais voltadas aos conteúdos a serem ensinados aos alunos e um contingente bem menor daqueles que compõem o trabalho didático. Nesse diálogo constituído com os professores, era/é possível perceber a avaliação que faziam de sua condição docente: não se sentiam/sentem-se capacitados para mediar a aprendizagem de estudantes com determinadas especificidades, com destaque para aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Até o mês de março de 2022, permaneci na função de coordenadora de educação especial da rede municipal de Educação de Vitória/ES, assumindo o desafio de planejar, implementar e avaliar políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva, destacando-se a formação continuada com os professores do município. Atualmente assumo as minhas funções de origens dos concursos de magistério realizados. No período da manhã, atuo como coordenadora de turno e no vespertino como professora especializada em DI, na mesma unidade escolar da rede municipal de Vitória.

Dessa maneira, o curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Ufes vem me auxiliando com novos aprendizados e oportunidades para fortalecer as políticas de formação continuada por meio de parcerias entre escola, universidade e Secretaria de Educação.

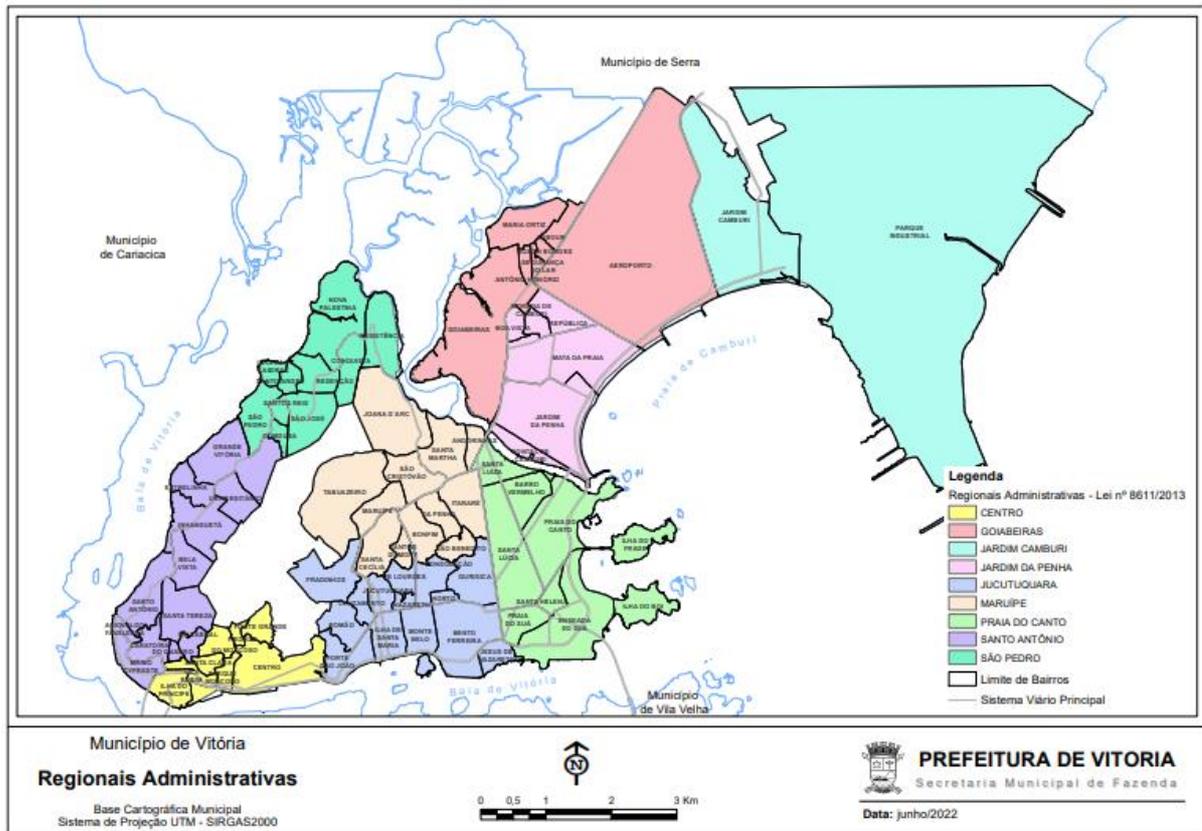
## 2 CONHECENDO A CIDADE DE VITÓRIA – LÓCUS DA PESQUISA

*Cidade Sol, com o céu sempre azul  
Tu és um sonho de luz norte a sul  
Meu coração te namora e te quer  
Tu és Vitória um sorriso de mulher  
Do Espírito Santo, és a devoção  
Mas para os olhos do mundo, és uma tentação  
Milhões te adoram, e sem favor algum  
Entre os milhões, eis aqui mais um  
(Pedro Caetano, 1980)*

Começamos esta seção apresentando Vitória/ES, Cidade Sol — a capital do Espírito Santo é assim denominada pela singularidade de suas belezas naturais. É uma das cidades mais antigas do Brasil, com fundação em 1534, explorada por portugueses, comandados pelo donatário Vasco Fernandes Coutinho, que buscavam um lugar mais seguro para se protegerem dos ataques dos índios goitacás e de outros estrangeiros. Os desbravadores chegaram à baía de Vitória aportando em Santo Antônio, bairro em que vivemos por quase trinta anos.

Por que o município em que realizamos esse estudo se chama Vitória? No ano de 1551, precisamente, no dia 8 de setembro, os portugueses venceram uma luta contra os índios que aqui viviam; animados com esse resultado, passaram a chamar o local de Ilha de Vitória. Trata-se da capital do Espírito Santo, com rico patrimônio histórico, cultural e paisagens naturais. A gastronomia é internacionalmente conhecida, graças à moqueca capixaba feita em panela de barro. A ilha de Vitória é formada por um arquipélago composto por 33 ilhas e por uma porção continental, totalizando 105 km<sup>2</sup>. Atualmente, sete pontes interligam a ilha de Vitória ao continente. O município é organizado em nove regiões administrativas e 80 bairros.

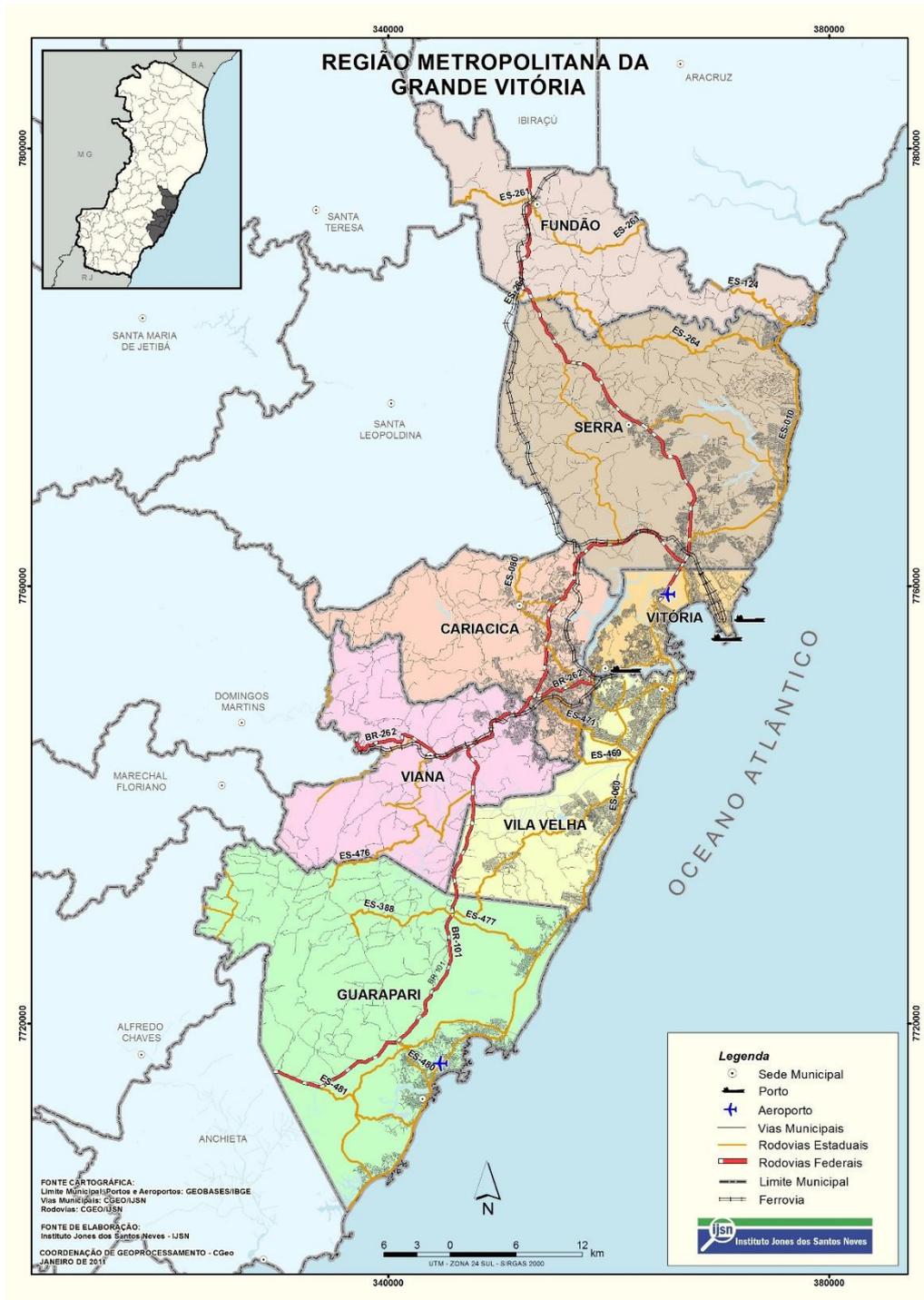
Figura 1 – Mapa de Vitória, com as regiões administrativas e bairros



Fonte: Vitória (2022b).

Segundo dados extraídos da página da Prefeitura Municipal de Vitória (VITÓRIA..., 2015), o município possui 355.875 habitantes de acordo com dados de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerado o centro da Região Metropolitana da Grande Vitória, composta por outros seis municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana, totalizando população estimada em 1.910 milhões de habitantes.

Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana



Economicamente, as principais atividades desenvolvidas na capital são: atividades portuárias, comércio, indústria, prestação de serviços e turismo. Conta com dois portos – Porto de Vitória e Porto de Tubarão – possuindo ainda várias indústrias de grande porte como ArcelorMittal Tubarão (antiga Companhia Siderúrgica de

Tubarão) e Vale S/A (antiga Companhia Vale do Rio Doce). Os dois portos citados, juntamente com outros do Estado, constituem o maior complexo portuário do Brasil.

Figura 3 – Manobra de navio na entrada do porto de Vitória



Fonte: Soave (2019). Crédito: Carlos Alberto Silva.

Vitória detém o 31º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, ou seja, R\$ 23.370.919, possuindo o maior PIB *per capita* no Brasil, na concentração de R\$ R\$ 66.375,05 conforme dados de 2014 do IBGE . Desde 2004, possui a maior receita pública anual dentre todas as capitais do País, tanto pelo critério de receita por habitante como pelo critério de receita por área territorial. Já foi eleita a 7ª melhor capital brasileira no que se refere aos investimentos financeiros no continente americano e a 3ª melhor cidade para se abrir negócios.

O município, desde o ano de 2013, se destaca no Brasil e recebeu títulos e prêmios por adotar medidas que visam ao bem-estar da sua população. São eles: “[...] melhor Sistema de Saúde, melhor Rede de Educação, Cidade Educadora, Cidade Inovadora, Cidade Inteligente [...]” (VITÓRIA..., 2019) entre outros. Como podemos observar, realizamos a pesquisa em um município que se destaca em vários aspectos, com muitas possibilidades, mas também apresenta diversos desafios a serem superados, como o alto índice de violência. Considerando essa e outras questões que precisam ser melhoradas no município, ressaltamos que a oferta da

educação, atrelada às políticas intersetoriais, como saúde, assistência, segurança, entre outras, pode se configurar em alternativa para se lidar com os desafios existentes no município. Destacamos que a cidade conta com vários espaços educativos, para além das escolas municipais, conforme iremos apresentar a seguir.

## 2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA

Quando analisamos a oferta de educação para os munícipes, encontramos a educação básica e o ensino superior por meio de escolas federais, estaduais, municipais e da rede privada de ensino.

A política educacional da rede de ensino de Vitória possui como órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação (Seme), por sua vez composta por diversas gerências e coordenações. Todas as ações educacionais do município são acompanhadas pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória, que possui caráter consultivo, deliberativo e fiscal. Em conformidade aos incisos de I a V do art. 218 da Lei Orgânica do Município de Vitória (1990), compete ao Conselho Municipal de Educação:

Art. 218 [...]

I – acrescentar outros conteúdos para o ensino obrigatório compatíveis com as peculiaridades locais, além dos mínimos fixados a nível nacional;

II – formalizar, anualmente, propostas da política de aplicação dos recursos da educação, conforme estabelece o art. 178, parágrafos e incisos da Constituição Estadual;

III – emitir parecer técnico quando da realização de qualquer ato legal pelo Município que vise à absorção de encargos educacionais de outras instituições públicas ou privadas;

IV – avaliar, bimestralmente, a prestação de contas do Município referente à aplicação dos recursos da educação;

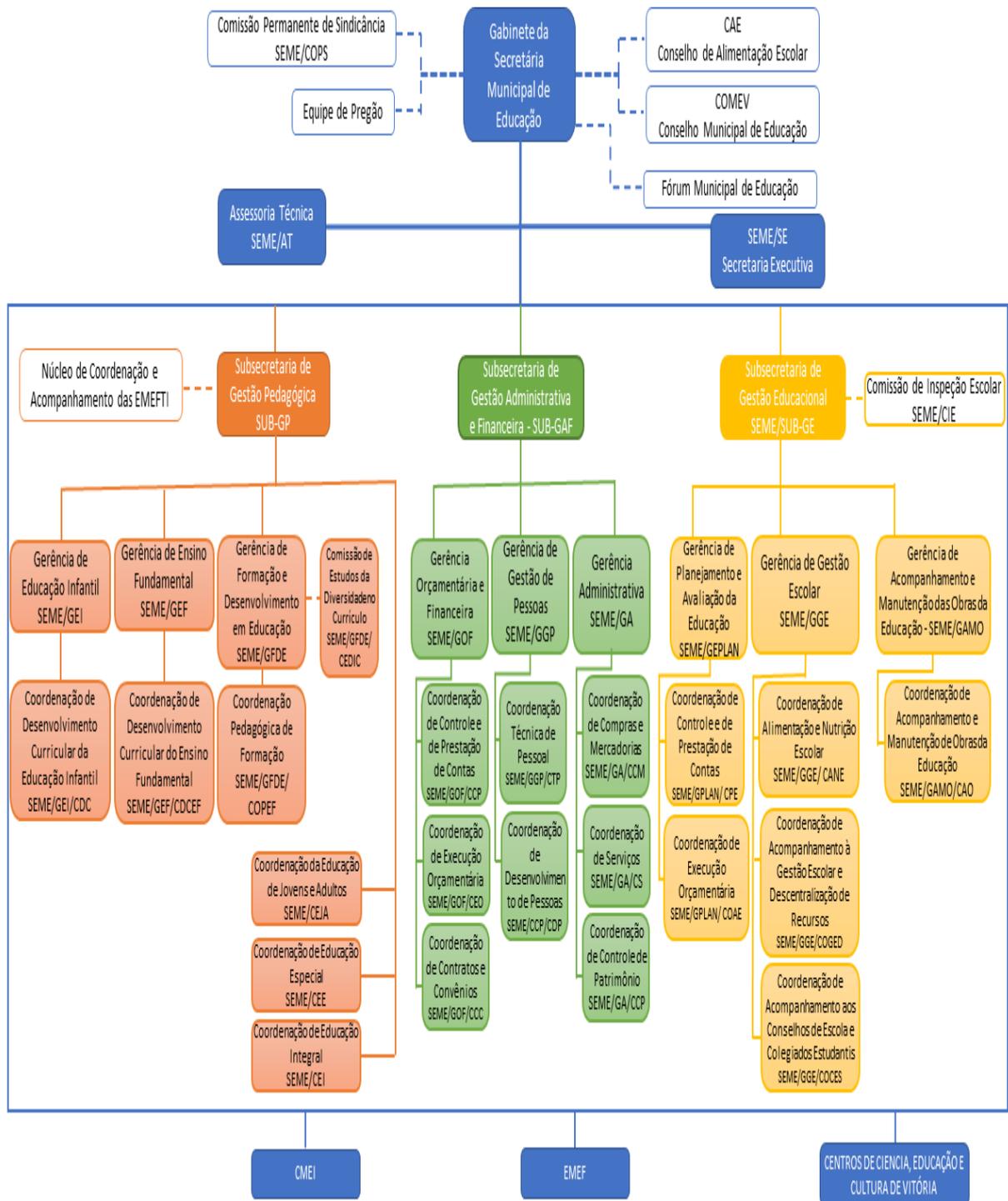
V – formular e planejar a política de educação do Município.

(VITÓRIA, 1990).

A Seme é responsável por assegurar a organização dos processos de ensino e aprendizagem com a oferta de educação pública de qualidade, visando à garantia do direito a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ao acesso, à permanência e à inclusão nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e educação especial (VITÓRIA, 2020a). A secretaria reúne as estruturas organizativas em seu organograma conforme a Figura 4. No topo dessa organização, temos o Gabinete com a função

de Secretária(o) de Educação e as subsecretarias de Gestão Pedagógica (SUB-GP), de Gestão Escolar (SUB-GE), de Gestão Administrativo-Financeira (SUB-GAF) e a Secretaria Executiva (SE). Cada subsecretaria é composta por gerências, coordenações e comissões:

Figura 4 – Organograma da Secretaria Municipal de Vitória



Fonte: Vitória (2019).

A Seme se responsabiliza pela implementação de políticas educacionais com as 103 unidades de ensino que compõem a rede, sendo 54 escolas de ensino fundamental (EMEF) e 49 centros de educação infantil (CMEI), assim distribuídos pelas regiões administrativas do município:

Quadro 1 – Distribuição das unidades de ensino por regiões administrativas

<b>REGIÃO ADMINISTRATIVA</b>	<b>CMEI</b>	<b>EMEF</b>
Centro	CMEI "Menino Jesus" CMEI "Dr. Denizart Santos" CMEI "Carlita Corrêa Pereira" CMEI "Ernestina Pessoa"	EMEF "Moacyr Avidos" EMEF "Castelo Branco" EMEF "Anacleto Schneider Lucas" EMEF "São Vicente de Paulo"
Santo Antônio	CMEI "Álvaro Fernandes Lima" CMEI "Darcy Vargas" CMEI "Eldina Maria Soares Braga" CMEI "Luíza Pereira Muniz Corrêa" CMEI "Odila Simões" CMEI "Sinclair Phillips" CMEI "Yolanda Lucas da Silva"	EMEF "Alberto de Almeida" EMEF "Alvimar Silva" EMEF "Amilton Monteiro da Silva" EMEF "Heloísa Abreu Júdice de Mattos" EMEF "Mauro Braga" EMEF "Paulo Reglus Neves Freire" EMEF "Profª Maria Stella de Novaes" EMEF "Profª Regina Maria Silva"
Jucutuquara	CMEI Aécio Bispo dos Santos CMEI "Cecília Meireles" CMEI Laurentina Mendonça Corrêa CMEI "Lídia Rocha Feitosa" CMEI "Luiz Carlos Grecco" CMEI "Maria Goretti Coutinho Cosme" CMEI Prof. Carlos Alberto Martinelli de Souza CMEI "Robson José Nassur Peixoto" CMEI "Rubem Braga" CMEI "Terezinha Vasconcellos Salvador"	EMEF "Adilson da Silva Castro" EMEF "Aristóbulo Barbosa Leão" EMEF "Custódia Dias de Campos" EMEF "Edna de Mattos Siqueira Gaudio" EMEF "EJA Profª Admardo Serafim de Oliveira" EMEF "Irmã Jacinta Soares de Souza Lima" EMEF "José Áureo Monjardim" EMEF Padre Anchieta" EMEF "Prof. João Bandeira"
Praia do Canto	CMEI "D. João Batista da Motta e Albuquerque" CMEI "Zélia Viana de Aguiar"	EMEF "Maria Leonor Pereira da Silva"
Goiabeiras	CMEI "Darcy Castelo de Mendonça" CMEI "Jacyntha Ferreira de Souza Simões" CMEI "Reinaldo Ridolfi"	EMEF "Adão Benezath" EMEF "Experimental de Vitória - UFES" EMEF "Juscelino Kubitschek de Oliveira" EMEF "Marechal Mascarenhas de Moraes"

<b>REGIÃO ADMINISTRATIVA</b>	<b>CMEI</b>	<b>EMEF</b>
São Pedro	CMEI "Anísio Spínola Teixeira" CMEI "Geisla da Cruz Militão" CMEI Georgina Trindade de Faria CMEI "Gilda de Athayde Ramos" CMEI "Magnólia Dias Miranda Cunha" CMEI Padre Giovanni Bartesaghi CMEI Silvanete da Silva Rosa Rocha CMEI "Zilmar Alves de Melo"	EMEF "Eliane Rodrigues dos Santos" EMEF "Francisco Lacerda de Aguiar" EMEF "José Lemos de Miranda" EMEF "Lenir Borlot" EMEF "Maria José Costa Moraes" EMEF "Neusa Nunes Gonçalves" EMEF "Rita de Cássia Silva Oliveira" EMEF "Ronaldo Soares" EMEF "Tancredo de Almeida Neves"
Jardim Camburi	CMEI "Ana Maria Chaves Colares" CMEI "João Pedro de Aguiar" CMEI "Rubens José Vervloet Gomes"	EMEF "Adevalni Sysesmundo Ferreira de Azevedo" EMEF "Elzira Vivácqua dos Santos" EMEF "Maria Madalena de Oliveira Domingues" EMEF "Padre Guido Ceotto"
Jardim da Penha	CMEI "Marlene Orlande Simonetti" CMEI "Prof Cida Barreto" CMEI "Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcante"	EMEF "Álvaro de Castro Mattos" EMEF "Arthur da Costa e Silva" EMEF "Éber Louzada Zippinotti"
Maruípe	CMEI "Dr. Pedro Feu Rosa" CMEI "Dr. Thomaz Tommasi" CMEI "Jacy Alves Fraga" CMEI "Maria Nazareth Meneguelli" CMEI "Nelcy da Silva Braga" CMEI "Ocarlina Nunes Andrade" CMEI "Profª Sophia Musengny Loureiro" CMEI "Rubens Duarte de Albuquerque" CMEI "Valdívia da Penha Antunes Rodrigues"	EMEF "Ceciliano Abel de Almeida" EMEF "Izaura Marques da Silva" EMEF "Marieta Escobar" EMEF "Octacílio Lomba" EMEF "Orlandina D'Almeida Lucas" EMEF "Otto Ewald Junior" EMEF "Paulo Roberto Vieira Gomes" EMEF "Prezideu Amorim" EMEF "Prof. Vercenílio da Silva Pascoal" EMEF "Suzete Cuendet" EMEF "Profª Eunice Pereira Silveira" EMEF "Zilda Andrade"

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

A gestão dessas unidades de ensino caminha numa perspectiva democrática, conforme garantia expressa nos art. 11 e 12 da Lei 4.747, de 27 de julho de 1998, que institui o Sistema Municipal de Ensino. Tal pressuposto está presente na Lei Orgânica do Município de Vitória, no inciso VI do art. 212 sobre "gestão democrática do ensino público na forma da lei" e no art. 221:

Art. 221 Fica garantida a eleição direta para as funções de direção nas instituições públicas municipais de ensino fundamental e pré-escolar, com a

participação de todos os segmentos da comunidade escolar, esgotando-se o processo de escolha no âmbito da unidade escolar (VITÓRIA, 1990).

Entendemos que a consulta pública para o cargo de gestores escolares permite uma aproximação da escola com a comunidade. Esse processo teve início no ano de 1992, podendo pleitear o cargo de diretor escolar os profissionais efetivos que pertencem ao quadro do magistério da rede de ensino municipal. Essa eleição acontece a cada três anos, podendo participar da reeleição somente uma única vez.

Além das unidades de ensino, a rede possui outros espaços educativos, denominados Centros de Ciência, Educação e Cultura (CCEC). Esses se constituem em escolas de educação não formal com o objetivo de propor experiências de aprendizagem por meio de metodologias que difundem a ciência e a cultura. No Quadro 2, seguem as descrições de cada CCEC:

Quadro 2 – Descrição do acervo e atividades desenvolvidas nos CCEC

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CULTURA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Escola da Ciência – Biologia e História	Ambiente científico que trabalha os conhecimentos de História e Biologia por meio de cartografias, maquetes históricas, cultura capixaba, aquários de água doce e salgada, dioramas dos ecossistemas, entre outros.
Escola da Ciência – Física	Possui em seu acervo equipamentos que têm a proposta de popularizar a Física, abordando conceitos ligados à eletricidade, à óptica e à mecânica
Planetário de Vitória	Com o teto em forma de cúpula, projetam-se imagens dos planetas, constelações, movimentos de translação e rotação e lendas que envolvem o universo.
Praça da Ciência	O acervo é composto por equipamentos científicos que proporcionam a interação com a área de conhecimento da Física, perpassando pela Matemática e Educação Ambiental.
Centro de Línguas de Vitória	Oferta cursos de língua inglesa e Libras para professores e comunidade em geral
Escola de Inovação	Espaço <i>maker</i> que trabalha a cultura “mão na massa”, propondo atividades de resolução de problemas por meio de processos de fabricação digital.

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

Figura 5 – Entrada da Praça da Ciência – Vitória/ES



Fonte: Praça da Ciência, em Vitória (2015). Crédito: Divulgação/Prefeitura de Vitória.

Os CCEC recebem os municipais e alunos de todas as redes de ensino pública e privada que realizam agendamento para as visitas monitoradas.

## 2.2 A REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA EM DADOS

Dos 43.357 estudantes matriculados na rede de ensino de Vitória, 2.108 alunos se configuram público-alvo da educação especial. Do total de matrículas, 15.574 crianças estão na educação infantil (creche e pré-escola), 14.852 nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, 11.073 nos anos finais e 1.858 na Educação de Jovens e Adultos (VITÓRIA, 2022c).

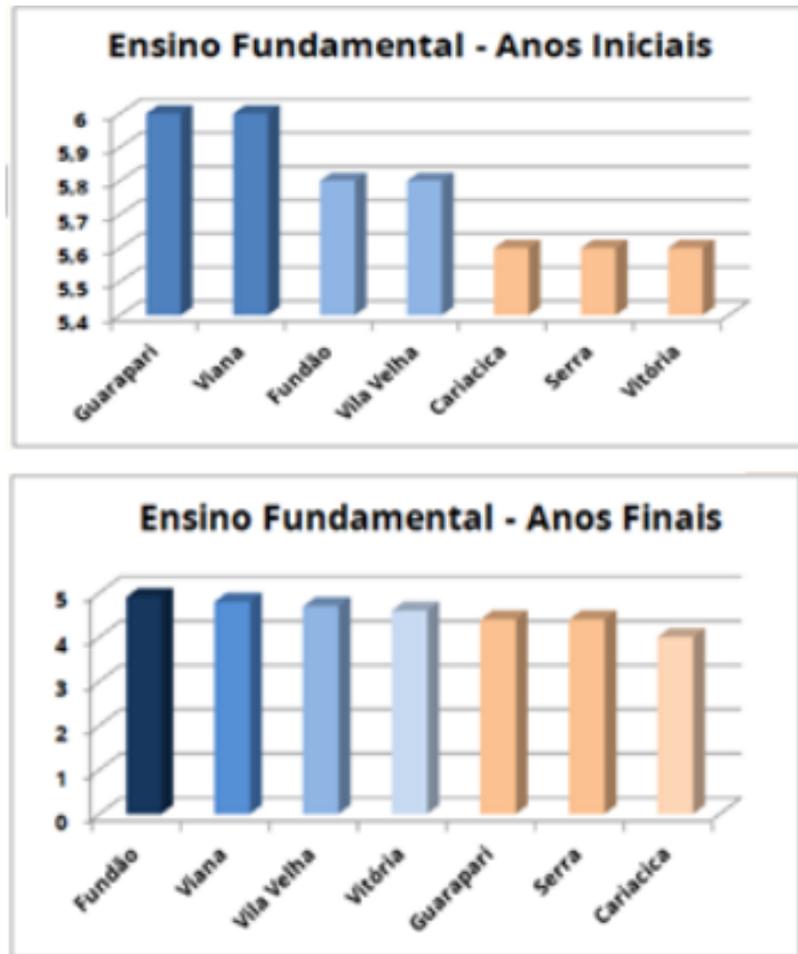
Em relação ao processo de aprendizagem, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>9</sup> 2019 mostram que o desempenho acadêmico dos alunos não atingiu a meta projetada pelo MEC. Para os anos iniciais, que era de 5,2, a rede municipal de educação alcançou 4,6. Já para os anos finais, a meta era 6,0 e o município atingiu 5,6. Em comparação aos indicadores de outros municípios localizados na região metropolitana, a capital tem empatado nas últimas colocações

---

<sup>9</sup> O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informação de desempenho padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb]).

com Cariacica e Serra ao tratarmos do desempenho acadêmico nos anos iniciais e ficando com índices menores que Fundão, Viana e Vila Velha ao compararmos o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos dos anos finais, conforme apresentamos no gráfico:

Gráfico 1 – Desempenho acadêmico dos alunos



Fonte: Vitória (2022a).

Ao analisarmos os dados publicizados no painel de controle do Tribunal de Contas do Espírito Santo, observa-se que o município de Vitória se destaca em relação aos recursos aplicados por aluno, ocupando o 1º lugar entre os 78 municípios do Estado. Ao direcionarmos essa análise para os municípios que compõem a região metropolitana, observamos que a capital se destaca nos números, conforme apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Investimento por estudante na Educação

<b>INVESTIMENTO POR ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO</b>		
<b>MUNICÍPIO</b>	<b>INVESTIMENTO/ESTUDANTE 2019</b>	<b>INVESTIMENTO/ESTUDANTE 2020</b>
Vitória	7.795,21	7.748,67
Serra	3.617,28	3.292,29
Fundão	3.026,21	3.175,81
Vila Velha	2.759,23	2.665,75
Viana	2.644,01	2.686,09
Cariacica	2.508,66	2.340,09
Guarapari	1.763,74	1.870,06

Fonte: Vitória (2022a), com dados do painel de controle do Tribunal de Contas/ES.

Segundo as informações do Sistema de Gestão Escolar<sup>10</sup>, analisados os dados de cor/raça no ano de 2021, verificou que a maioria dos alunos, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, se autodeclarou pardos, seguido de brancos, negros, indígenas e amarelos, respectivamente, conforme apresentamos na tabela que segue:

Tabela 2 – Identificação de alunos por cor/raça – 2021

<b>COR/ RAÇA</b>	<b>ANOS INICIAIS</b>		<b>ANOS FINAIS</b>	
	<b>Quantitativo</b>	<b>%</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>%</b>
<b>PARDA</b>	9027	59,74%	6955	61,55%
<b>BRANCA</b>	4521	29,92%	3003	26,58%
<b>PRETA</b>	1176	7,78%	1046	9,26%
<b>AMARELA</b>	44	0,29%	30	0,27%
<b>INDÍGENA</b>	24	0,16%	29	0,26%
<b>NÃO DECLARADA</b>	317	2,01%	236	2,09%
<b>Total</b>	15109		11299	

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

Ao olharmos os dados de cor/raça dos estudantes público-alvo da educação especial, encontramos os seguintes dados: 976 se declaram pardos, 679 brancos, 150 pretos e 256 não declararam nenhuma das opções.

<sup>10</sup> O Sistema de Gestão Escolar (SGE) é uma ferramenta virtual que gerencia, de maneira integrada, os processos administrativos e pedagógicos das escolas da rede municipal de Vitória, de forma a acompanhar os dados e os resultados dos alunos.

Em relação à condição socioeconômica das famílias dos estudantes da rede de ensino de Vitória, percebemos uma realidade bem diversificada, desde aqueles com renda inferior a R\$ 260,00, que realizam atividades autônomas e dependem de auxílio de programas de transferência de renda do governo, até aqueles com salários superiores a R\$ 7800,00.

Do total de alunos matriculados na rede de ensino de Vitória, registra-se no SGE que 6,3% declaram renda menor que R\$260,00, enquanto 25,9% possuem uma renda familiar entre R\$781,00 a R\$1300,00. Outros 11,5% possuem renda entre R\$261,00 a R\$780,00. Nessa sequência, 24,6% têm renda entre R\$1300,00 a R\$2600,00; 14,4%. entre R\$2601,00 a R\$3900,00; 5,3% entre R\$ 3901,00 a R\$5200,00 e 1,3% com rendimentos acima de R\$7800,00 (VITÓRIA, 2022c).

Essa disparidade se apresenta nas oito regiões geográficas em que o município se divide com alunos que convivem em condições de extrema pobreza, assim como aqueles que contam com situações de vida mais favoráveis, se comparados ao primeiro grupo. Tal situação também atravessa a formação familiar dos alunos público-alvo da educação especial que implica grandes dificuldades de acesso a certas redes de apoio, como assistência e saúde.

Segundo dados da Seme, em diálogos constituídos com familiares de alunos da rede, muitos estudantes que se configuram PAEE pertencem a classes sociais mais favorecidas e são matriculados na rede pública municipal, enquanto os seus irmãos sem deficiências são vinculados à rede educacional privada. Essa situação demanda um conjunto de análises que perpassa desde o imaginário social que o aluno com deficiência é desvantajoso economicamente, porque ele não aprende, até o encontro das redes de apoio na escola pública inexistente na rede privada.

Para a realização do trabalho pedagógico, a rede municipal de ensino conta com um corpo docente composto por 4.355 profissionais do magistério que ocupam funções de acordo com o previsto no Plano de Cargos e Salários, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Profissionais e respectivas funções do Plano de Cargos e Salários

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>
Professor PEB I	Docente em atuação na educação infantil
Professor PEB II	Docente em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental
Professor PEB III	Docente em atuação nos anos finais do ensino fundamental e os dinamizadores na educação infantil
Professor PEB IV	Professor em Função Pedagógica e coordenadores de turno

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

O quantitativo de profissionais, considerando os efetivos e os contratados, em atuação nos níveis e modalidades de ensino estão expressos nas tabelas que seguem:

Tabela 3 – Quantitativo de professores em atuação na educação infantil

<b>Educação infantil</b>		
<b>Professores do núcleo comum</b>	<b>Professor em função pedagógica</b>	<b>Professores dinamizadores</b>
1341	183	631

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

Tabela 4 – Quantitativo de professores em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental

<b>Ensino fundamental- Anos iniciais</b>		
<b>Professores do núcleo comum</b>	<b>Professor em função pedagógica</b>	<b>Coordenadores de turno</b>
848	200	232

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

Tabela 5 – Quantitativo de professores em atuação nos anos finais do ensino fundamental

<b>Áreas de atuação</b>	<b>Quantidade</b>
Língua Portuguesa	133
Língua Inglesa	94
Arte	109
Educação Física	118
Matemática	133
Ciências	114
História	83
Geografia	83
Informática	81
Professor em Função Pedagógica	200
Coordenadores de Turno	232

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

Tabela 6 – Quantitativo de professores em atuação na Educação de Jovens e Adultos

<b>Áreas de atuação</b>	<b>Quantidade</b>
Língua Portuguesa	23
Língua Inglesa	19
Arte	26
Educação Física	25
Matemática	14
Ciências	18
História	18
Geografia	18
Informática	7
Professor em Função Pedagógica	20
Coordenadores de Turno	20

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

O cotidiano dos profissionais da educação em atuação nas escolas não diferem da realidade enfrentada pela maioria dos professores brasileiros, ou seja, eles atuam “[...] em dois ou até três turnos de trabalho para manutenção de suas necessidades básicas de sobrevivência e investimento em sua formação docente [...]” ( VIEIRA, 2012, p.28), exercendo sua docência em salas de aula com um quantitativo de alunos que varia entre 25 e 35 por turma<sup>11</sup>. Nesse contexto, estão incluídos os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e aqueles com outras necessidades de apoio, evidenciando a escola como um campo infinitamente diverso.

Para o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, a rede municipal de ensino conta com 304 profissionais especializados nas diferentes áreas da modalidade, conforme apresentado no Tabela 7.

<sup>11</sup> Conforme Resolução COMEV nº 07/2008, que fixa normas relativas à organização e funcionamento do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Vitória/ES.

Tabela 7 – Quantitativo de profissionais especializados que atuam na rede de ensino de Vitória

Deficiência intelectual	Deficiência visual	Educação de surdos			Altas habilidades/superdotação
		Professor bilingue	Professor de Libras	Tradutor e intérprete de Libras	
241	23	13	15	4	8

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

Além desses, o trabalho pedagógico deve ser mediado por professores da sala de aula comum e por coordenadores pedagógicos, além da gestão escolar, dos assistentes de educação infantil e dos cuidadores. Estes últimos têm em suas atribuições o auxílio aos alunos que ainda não têm autonomia para os cuidados de vida diária, como higienização, alimentação e locomoção. Somam-se a esse grupo os estagiários que dão suporte pedagógico aos professores, nas turmas que possuem matrículas de alunos com deficiências que apresentam severos comprometimentos. Embora a rede de ensino tenha contratado estagiários, um desafio a ser superado é a relação de dependência que a escola constitui com esse “outro estudante” e que deveria estar sendo supervisionado por um profissional da educação, pois o estágio faz parte do processo de formação do futuro professor, oportunizando, em seu processo acadêmico, unir teoria e prática.

Conforme os dados apresentados, percebemos que o município tem investido na formação continuada dos professores e possui um setor voltado para as ações formativas, ou seja, a Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional (GFDE)<sup>12</sup>, criada em 2006, a partir do Decreto nº 12.666, de 25 de janeiro de 2006, alterado pelo Decreto nº 15.540, de 5 de novembro de 2012, e pelo Decreto nº 17.015, de 5 de abril de 2017. Essa gerência tem como atribuição

[...] implementar o plano de ação de formação e desenvolvimento dos profissionais da educação, compreendendo cursos, seminários, palestras e

<sup>12</sup> Conforme registrado no documento intitulado *Política Municipal de Formação* para os profissionais da rede de Vitória, [...] anterior a 2006, os registros orais dão conta de que, embora não existisse um setor formalmente instituído, havia uma equipe na Seme que centralizava as ações organizativas de suporte às formações por área/componentes curriculares, promovendo o encontro sistemático de professoras coordenadoras dessas/desses áreas/componentes no que se refere ao planejamento das ações formativas. As demais áreas e setores da Seme planejavam e coordenavam suas próprias ações formativas, a exemplo da educação infantil, ensino fundamental séries iniciais (1ª a 4ª série), EJA, educação especial, entre outros (VITÓRIA, 2020e, p. 20).

eventos de formação, construído de forma participativa com os demais órgãos da SEME, da Prefeitura, bem como parceiros externos (VITÓRIA, 2017).

Essa oferta é obrigação e dever do município em conformidade ao Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória<sup>13</sup>.

A obrigação do poder público de assegurar a formação continuada às profissionais da educação revela, nesse componente legal, o reconhecimento de que essas profissionais exercem um papel decisivo no processo educacional e, somente com a melhoria da qualidade do ensino será possível assegurar aos estudantes a aprendizagem e o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas da/na sociedade (VITÓRIA, 2020e, p. 16).

Outra ação importante de valorização profissional é a concessão de licenças remuneradas, destinadas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* — mestrado e doutorado —, conforme apresentado na tabela que segue:

Tabela 8 – Quantitativo de professores que tiveram a concessão de licença remunerada para curso de mestrado e doutorado a partir de 2015<sup>14</sup> até 2020

<b>Curso de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b>							
<b>Curso</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>TOTAL</b>
Mestrado	--	--	--	--	14	12	<b>26</b>
Doutorado	--	--	--	--	12	00	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>--</b>	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>38</b>

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

Considerando os professores efetivos e contratados na rede municipal de ensino de Vitória, identificamos 4.684 servidores, sendo 7 somente com curso de magistério realizado no ensino médio, 370 com licenciatura plena, 3.914 professores pós-graduados, 340 professores mestres e 53 doutores.

Todos os investimentos do município na formação dos profissionais da rede de Vitória são planejados para a construção de uma prática pedagógica inclusiva para que os professores assumam a essa práxis como prática social, conectada à realidade para além da escola, baseada na investigação da ação docente, considerando uma escola implicada nas necessidades, nos desejos e nas

<sup>13</sup> Lei nº 2.945, de 13 de maio de 1982, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória (VITÓRIA, 1982).

<sup>14</sup> Não houve liberação de licenças para mestrado e doutorado entre os anos de 2015 e 2018, conforme determinado no Decreto nº 16.372, de 29 de julho de 2015 (VITÓRIA, 2015a).

possibilidades das classes populares e não aquela que reforça a escola seletiva em detrimento da escola igualitária (VITÓRIA, 2020e).

Entre os movimentos formativos instituídos no município, destacamos a elaboração das diretrizes curriculares, entendendo que elas têm a função de “[...] orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (VITÓRIA, 2004, p. 7).

Essa ação é uma exigência legal, conforme preconizado no art. 9º, inciso IV, da Lei nº 9394/96 (LDB), que orienta como incumbência da União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, “[...] competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Elaborado a partir de um processo formativo, organizado em vários encontros e com a participação de um grupo de profissionais da rede de ensino, considerando as diferenças locais e as experiências dos docentes, os documentos curriculares municipais (da educação infantil, do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos) orientam os trabalhos que devem ser desenvolvidos pelas unidades de ensino, a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos, que precisam

[...] compreender que o conhecimento tem sentido, tem relação com suas vidas e pode contribuir para sua humanização, sua emancipação, e possibilitar-lhes outros horizontes e perspectivas de vida. (VITÓRIA, 2020a, p.31).

Esses documentos curriculares

[...] se constituem instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino, além de estabelecerem correlação com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Esses novos documentos curriculares estão alinhados aos princípios da educação pública municipal e atendem ao propósito da valorização da vida sustentado na tríade ciência, cultura e humanidades. (VITÓRIA, 2020a, p. 6)

As Diretrizes Curriculares e as demais publicações da rede de ensino de Vitória demarcam princípios que fundamentam a democratização dos processos educativos. Debates sobre as temáticas da diversidade, como as questões de gênero, relações étnico-raciais e meio ambiente, por exemplo, têm sido pautados

nas aulas para os estudantes e na formação continuada com os professores, para que possam “[...] ter uma posição mais crítica, atuante e consciente, uma atuação cidadã, uma cidadania plena em que tenha a oportunidade de exercer seus direitos civis, políticos e sociais” (VITÓRIA, 2020a, p. 15). Cabe ao professor desenvolver, em seus alunos,

[...] o pensamento crítico, a cidadania. [...]. Isso deve ocorrer em todas as aulas em todos os espaços e tempos e não deve ser um projeto pessoal, de cada um, de cada escola, mas da educação desenvolvida nas escolas municipais de Vitória. Precisamos pensar a escola como provedora de uma educação formal significativa, assegurando experiências que contribuam para a produção de conhecimentos, considerando as diferenças, os contextos, as culturas, os saberes de todos os sujeitos. Isso quer dizer que precisamos conceber a educação como práxis social. (VITÓRIA, 2020a, p. 32)

É preciso reconhecer a singularidade dos novos tempos e dos desafios que se apresentam na gestão dos processos educacionais. Investimentos na formação permanente dos profissionais da educação, que promovam uma ação reflexiva e articulada com as diretrizes curriculares municipais e os estudos sobre a diversidade, são imprescindíveis para favorecer mudanças no cenário educacional e social.

### 2.3 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

De acordo com os arquivos do município de Vitória, no que tange à trajetória da educação especial nessa rede de ensino e nos valendo dos estudos de Gobete (2005, 2014), identificamos que os atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais foram implementados a partir da década de 1990, por meio de diálogos entre a Secretaria de Educação e as unidades de ensino. No ano de 1990, foi criado um setor para acompanhar as demandas da educação especial, inicialmente denominado Divisão de Educação Especial; posteriormente, em 2005, Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) e, desde 2017 até a atual data, Coordenação de Educação Especial (CEE)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> No Diário Oficial, por meio de Decreto nº 17.015/17, foi apresentado novo organograma da Secretaria de Educação. No art. 1º, Inciso XI do referido decreto, ficou instituída a Coordenação de Educação Especial em substituição à Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial.

Em 1991, foi incorporada à Divisão de Especial uma equipe multiprofissional composta por fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social e psicóloga. Essa equipe assumiu a função de realizar avaliações diagnósticas e pedagógicas dos alunos em parceria com professores de Educação Física e os pedagogos das unidades de ensino (GOBETE, 2014).

As escolas entendiam que os profissionais da área da saúde deviam realizar os atendimentos terapêuticos dentro das escolas [...] traduzidas nas propostas de anamnese, laudo médico, prontuários, organização pedagógica para alunos com deficiência [...] (GOBETE, 2014, p. 98).

Nesse momento, perspectivas clínicas de avaliação se sobrepunham às de caráter pedagógico, considerado o conhecimento que o grupo possuía na época sobre a educação especial. Eram tempos em que os pressupostos da integração escolar ainda se faziam presentes; portanto, a incorporação dos alunos nas escolas comuns se dava entre um misto de tê-los nas unidades de ensino, mas sem os conhecimentos fundamentais para que pudessem garantir sua aprendizagem.

Na década de 1990, foram implantadas sete escolas-polo, ou seja, aquelas que assumiriam as matrículas desses alunos: Alberto de Almeida, Padre Anchieta, Isaura Marques da Silva, Juscelino K. de Oliveira, Maria José Costa Moraes, Eliane Rodrigues dos Santos e Álvaro de Castro Mattos. Elas tiveram intervenções nos espaços físicos, com a construção de rampas, alargamento de portas, instalação de barras de apoio, entre outras, além de receberem materiais pedagógicos para a oferta de serviços especializados realizados em salas de recursos aos alunos que hoje são denominados sujeitos com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento. Vale ressaltar que, no transcorrer do tempo, outras escolas passaram a receber os alunos com deficiências. Nesse período, ainda não se registravam atendimentos aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Em 2000, em continuidade às políticas implementadas, as salas de recursos foram reorganizadas e remanejadas para os espaços das unidades-polo e se constituíram os laboratórios pedagógicos, uma “perspectiva” de sala de educação especial para atendimentos aos alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”. Eles foram instalados nas escolas-polo e contavam com vários recursos pedagógicos para a oferta de atendimento aos alunos no contraturno de matrículas. As escolas com laboratórios pedagógicos recebiam seus alunos e os matriculados em escolas

próximas. Conforme discriminado no plano de ação do setor de educação especial para o ano 2000, os laboratórios pedagógicos se configuravam como

[...] serviços de apoio à escolarização prestado por professores especializados nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental, contratados e localizados nas UPs para atender, temporariamente, os alunos encaminhados pela equipe multidisciplinar de forma individual ou em pequenos grupos em ambiente próprio montado para este fim (VITÓRIA, 2000, p. 3 )

Cada laboratório contava com um coordenador — uma espécie de pedagogo da educação especial — e profissionais das áreas de atendimento em educação especial, a depender do alunado em atendimento. Esses profissionais tinham a função de articular ações e parcerias com instituições públicas e privadas, visando ao atendimento terapêutico, clínico e educacional.

Apesar da nova terminologia utilizada para os serviços de apoio, os Laboratórios Pedagógicos guardaram semelhanças com as Salas de Recursos: oferta de serviço pedagógico especializado nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual; atendimento ao aluno no horário contrário ao do ensino comum; trabalho realizado em pequenos grupos ou individualmente por professor especializado na respectiva deficiência (GOBETE, 2005, p. 145).

A instalação dos laboratórios pedagógicos nas unidades polo possibilitou a ampliação dos serviços de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais em conformidade com a Resolução 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estando, nesse grupo, aqueles alunos com deficiência intelectual, surdez e deficiência visual, conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Comparativo entre as Salas de Recursos e os Laboratórios Pedagógicos

UNIDADE ESCOLAR	DÉCADA DE 90 (SALAS DE RECURSOS)	ANO 2000 (LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS)
CMEI PEDRO FEU ROSA	1 DM*	
CMEI MARIA NAZARETH MENEQUELLI	1 SALA DE FISIOTERAPIA DESATIVADA EM 1999	1 DM
EMEF ÁLVARO DE CASTRO MATTOS		2 DM 1 DA 1 DV
EMEF ALBERTO DE ALMEIDA		2 DM 1 DA
EMEF CECILIANO ABEL DE ALMEIDA	1 DV**	
EMEF EBER LOUZADA ZIPINOTTI	1 DV	1 DM
EMEF ELIANE RODRIGUES DOS SANTOS	1 DV	1 DM
EMEF JUSCELINO K. DE OLIVEIRA	1 DM	1 DM 1 DA
EMEF IZAURA MARQUES DA SILVA	1 DA***	1 DA 2 DM
EMEF MARIA JOSÉ COSTA MORAES	1 DM	1 DV 1 DM
EMEF NEUZA NUNES GONÇALVES	1 DM	
EMEF PADRE ANCHIETA	1 DM	1 DA 1 DV
EMEF SUZETE CUENDET	1 DM	
TOTAL	11	18

\* Deficiência Mental \*\* Deficiência Auditiva \*\*\* Deficiência Visual

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

Com o intuito de fortalecer a política de educação especial, no ano de 2003, o município de Vitória aderiu a vários programas do Ministério da Educação: Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e Formação de Gestores e Educadores – Educar pela Diversidade. Este último constituiu importantes movimentos de formação continuada, contemplando também outros municípios<sup>16</sup> do Estado do Espírito Santo.

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Escolar/2008, a perspectiva dos laboratórios pedagógicos (LP) foram encerrados. Inicia-se o trabalho nas salas de recursos multifuncionais (SRM) instaladas, *a priori*, nos espaços ocupados pelos LP. Várias SRM foram

<sup>16</sup> Os municípios que participaram dessa formação foram: Alfredo Chaves, Anchieta, Aracruz, Brejetuba, Cariacica, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Ibatiba, Ibraçu, Irupi, Marechal Floriano, Piúma, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana e Vila Velha.

organizadas em outras unidades de ensino do município por meio da parceria com o MEC. Essas salas eram equipadas com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional, complementar ou suplementar à escolarização, sendo classificadas em tipo I e tipo II.

As escolas contempladas com as SRM do tipo I recebiam os seguintes materiais: 2 microcomputadores, 1 *laptop*, 1 *scanner*, 1 impressora a *laser*, 1 teclado com colmeia, 1 *software* Comunicação Alternativa, 1 acionador de pressão, 1 *mouse* com entrada para acionador, 1 lupa eletrônica, 1 *Kit* de lupas manuais, além de vários jogos pedagógicos e diversos móveis, como mesa, armário, cadeiras e quadro branco. As SRM do tipo II recebiam todos os recursos da sala tipo I, com acréscimo de outros equipamentos e materiais didáticos: 1 impressora Braille – pequeno porte, 1 máquina de datilografia Braille, 1 reglete de mesa, 1 punção, 1 soroban, 1 guia de assinatura, 1 *Kit* de desenho geométrico e 1 calculadora sonora. Entre os anos de 2008 e 2020, foram instaladas, gradativamente, 92 SRM na rede municipal de ensino.

Em 2008, com a PNEEPEI, passamos a debater o conceito de atendimento educacional especializado (AEE). Pudemos perceber que realizávamos esses serviços desde a década de 1990, mas sem tal conceituação. Segundo o documento referenciado, trata-se de atendimentos complementares/suplementares e realizados com os alunos em salas de recursos multifuncionais no contraturno de matrícula no ensino comum, visando atender às especificidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse tempo, também registram-se outros movimentos que objetivavam potencializar a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no município. Os professores especializados deixaram de realizar somente o atendimento educacional especializado no contraturno escolar e passaram a se envolver com os professores de sala de aula comum, no horário regular.

Todas essas ações que aconteceram no decorrer de três décadas (de 1990 a 2020) impulsionaram um aumento gradativo das matrículas dos alunos na rede municipal de ensino de Vitória, conforme tabela que segue:

Tabela 9 – Número de alunos matriculados entre os anos de 1995 e 2020

ANO	TEA	DV	DA/ Surdez	DF	DI	Def. Múlt	AH/SD	Condutas Típicas <sup>17</sup>	Outras	TOTAL
1995		21	22	41	138	-	-	-	-	222
1996		15	25	40	138	-	-	-	-	218
1997		23	33	44	122	-	-	-	-	222
1998		67	54	39	139	21	5	122	70	487
1999		46	56	52	138	31	5	40	233	601
2000		56	91	49	203	27	4	60	236	726
2001		31	79	31	241	71	14	94	282	843
2002		63	94	38	301	55	28	109	149	837
2003		69	120	38	275	65	72	117	404	1160
2004		65	132	30	268	80	89	272	-	936
2005	21	51	119	-	747	66	150	-	-	1154
2006	22	75	97		701	74	145	-	-	1026
2007	29	32	118	-	427	61	202	-	-	869
2008	55	48	135		500		202	-	-	820
2009	48	54	99	-	441	81	338	-	-	1061
2010	45	49	88		541	77	419	-	-	1219
2011	133	53	77	52	469	86	396	-	-	1266
2012	162	88	72	130	503	91	422	-	-	1468
2013	179	61	76	145	573	97	280	-	-	1411
2014	208	108	63	145	539	91	118	-	-	1272
2015	235	146	72	141	516	-	120	-	-	1230
2016	274	53	42	58	604	120	109	-	-	1260
2017	345	54	34	64	543	111	117	-	-	1268
2018	372	59	40	54	618	121	152	-	-	1416
2019	430	48	35	50	603	120	152	-	-	1438
2020	596	62	36	71	707	123	156	-	-	1758
2021	596	68	42	97	782	123	124	-	-	1832
2022	1021	73	45	150	990	123	143	-	-	2545

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

Para promoção de acesso, permanência e participação de alunos público-alvo da educação especial na educação infantil, no ensino fundamental (aqui incluindo a modalidade de jovens e adultos), foi necessário considerar as especificidades dos

<sup>17</sup> Conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1994, p. 13-14), condutas típicas são “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”.

estudantes e a presença de processos variados de apropriação do conhecimento, levando os profissionais da Educação a considerarem que

[...] a criança/estudante com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nesse contexto, 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, por sua vez, é assumido como histórico, prático e social (VITÓRIA, 2018, p. 22).

Para a inclusão desses alunos nas escolas comuns, diretrizes foram produzidas, envolvendo os profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, como o “Documento Orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória”, publicizado no ano de 2020.

Esse documento apresenta dois volumes, ambos com orientações gerais a partir das Políticas Municipais de Educação em interface com a educação especial na perspectiva inclusiva. O volume 1 apresenta as orientações para o atendimento educacional de crianças/estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, múltiplas deficiências, surdo-cegueira e deficiência física. O volume 2 aborda a deficiência visual, a surdez e as altas habilidades/superdotação (VITÓRIA, 2020b, 2020c).

Em consulta aos documentos da rede municipal de Vitória, em relação à formação continuada de professores, destacamos o princípio do reconhecimento da diferença como aspecto peculiar do ser humano e as ações e serviços que sustentam os serviços da educação especial na educação infantil e ensino fundamental (incluindo a Educação de Jovens e Adultos), buscando:

- a) Garantia e prioridade de matrícula para crianças/estudantes público da educação especial nas escolas de ensino regular na sala de aula comum, por meio do fortalecimento do direito de aprender e de se apropriar dos conhecimentos praticados nos currículos escolares;
- b) Oferta de formação continuada a todos os profissionais da unidade de ensino (pedagogos, coordenadores, professoras especializadas, da sala de aula comum e demais profissionais que atuam nas unidades de ensino);
- c) Oferta de atendimento educacional especializado no TURNO por meio de trabalho colaborativo realizado por professoras especializadas junto aos professores da sala de aula comum nos diferentes espaços e contextos da unidade de ensino;
- d) Oferta do Atendimento Educacional Especializado no CONTRATURNO, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL,2009), não

sendo substitutivo às classes comuns, mas assumido caráter complementar ao processo de ensino no que tange à criança/estudante público da educação especial, a partir do direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola [...] (VITÓRIA, 2020b, p. 7).

Visando à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais, políticas foram implementadas em interação com as especificidades dos grupos de alunos. A base do trabalho pedagógico é a sala de aula comum, tendo como horizonte a acessibilidade curricular. Para atendimento às especificidades de aprendizagem, várias políticas visam complementar/suplementar esse processo.

Por fim, reconhecemos que o município sofreu mudanças significativas visando à inclusão dos alunos no ensino comum e tem buscado, conforme observamos nos registros dos documentos analisados, fortalecer o direito à educação para os alunos público-alvo da educação especial. Assim, considerando o objetivo geral deste estudo de mestrado, na seção que segue, buscamos outros estudos que tenham como foco de pesquisa a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Observamos que a formação continuada de professores é uma aliada, porque contribui para a qualificação constante do trabalho docente. Nesta seção, vamos tratar da formação continuada de professores e a inclusão do aluno com deficiência intelectual, destacando estudos de pesquisadores que investigam a temática. Para tal, analisaremos as produções de 2009 até 2019, justificada pelo fato de resgatar a trajetória da educação especial nessa última década, tendo como marco e apresentando os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (MEC, 2008) e sua contribuição para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum.

Os descritores elencados foram “formação continuada de professores”, “formação de professores dos anos finais”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “deficiência intelectual”. Esses descritores foram utilizados para a busca na base de dados, resultando desta pesquisa: “formação continuada de professores e educação inclusiva”, “formação continuada de professores e deficiência intelectual”, “ formação de professores dos anos finais e deficiência intelectual”. A associação dos descritores visou ao mapeamento de estudos sobre a referida temática. Foram utilizadas dissertações e teses da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A BDTD e a Capes são portais de busca de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Segundo informações dos próprios portais, a BDTD foi concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A Capes é vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo promover a expansão e a consolidação dos cursos de mestrado e doutorado em todo o Brasil.

Na BDTD, com os descritores “formação de professores”, “formação continuada de professores”, “formação continuada de professores e educação inclusiva”, “formação continuada de professores e deficiência intelectual”, “deficiência intelectual, formação continuada de professores dos anos finais” foram encontradas produções científicas, distribuídas entre teses e dissertações, conforme discriminado no Quadro 5:

Quadro 5 – Levantamento de Teses e Dissertações BDTD

<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>		
<b>Descritor</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Tipo de Produção</b>
Formação de Professores	24.324	17.844 Dissertações 6.479 Teses
Formação Continuada de Professores	7.123	5.300 Dissertações 1.823 Teses
Formação Continuada de Professores e Educação Inclusiva	456	352 Dissertações 104 Teses
Formação Continuada de Professores e Deficiência Intelectual	50	34 Dissertações 16 Teses
Deficiência Intelectual, Formação Continuada de Professores dos Anos Finais	2	2 Dissertações 0 Teses

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Para análise dos dados, fizemos a leitura dos títulos, dos resumos e dos trabalhos. Embora os títulos dos trabalhos selecionados, de modo geral, não abordem a formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental, as pesquisas aqui selecionadas tangenciam o tema proposto. Nesse sentido, em um segundo momento, para selecionar as pesquisas, utilizamos como critérios: a) os estudos que tratam da formação de professores, b) pesquisas desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, c) trabalhos que estudam a inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola comum.

Ainda na BDTD, ao focar a busca por “deficiência intelectual, formação continuada de professores dos anos finais“, encontramos duas dissertações. As pesquisas foram realizadas na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Federal do Amazonas, conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Levantamento das dissertações que tratam sobre a Formação de Professores e alunos com deficiência intelectual

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência	Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde	2019	UFAM
Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de Down: um estudo de caso	Juliana Santiago de Freitas	2018	UEL

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Cabo Verde (2019), em seus estudos na rede municipal do Amazonas, problematiza a inclusão de alunos com deficiência na sala comum de ensino, com ênfase nas aulas de Educação Física, embora essa questão já esteja garantida por lei (BRASIL, 1996). Para a realização do estudo, usou a metodologia da pesquisa descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. O desenvolvimento da investigação contou com 102 professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, que possuíam ou não alunos com deficiência em suas aulas. Na coleta dos dados, utilizou um questionário com questões pré-definidas, a fim de levantar informações sobre a prática pedagógica dos professores.

Destaca que, nas escolas, depara com professores despreparados para a efetivação dos processos inclusivos. Nessa perspectiva, enfoca a necessidade de investimento na “[...] formação de professor que favoreça o processo de acesso e democratização ao ensino, garantindo uma estrutura educacional inclusiva” (CABO VERDE, 2019, p. 25). O resultado de sua pesquisa mostra que a maioria dos professores afirmaram ser necessário mais preparação acadêmica para ensinar alunos com deficiência.

Nesse sentido, ressalta a importância de o professor buscar conhecimentos acadêmicos, teóricos e práticos, através de formação contínua, afirmando ser preciso compreender que a formação continuada do professor é necessária para que se possa instigar práticas inovadoras que favoreçam a participação de todos, criando condições oportunas de aprendizagem para os alunos com deficiência.

A pesquisa de Freitas (2018) buscou investigar o processo de inclusão de alunos com síndrome de Down (SD) no ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir da caracterização das percepções e práticas de

professores de Geografia que tem alunos com SD em suas salas de aula numa escola da rede estadual de Londrina. A pesquisa constitui-se de um estudo de caso, como aporte teórico metodológico, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e observações não participativas em sala de aula. O estudo fez a autora compreender que o “[...] processo de inclusão soma-se a inúmeros obstáculos, sendo a formação de professores um dos mais críticos [...]” (FREITAS, 2018, p. 23).

Tanto Cabo Verde (2019) quanto Freitas (2018) apresentam discussões sobre a formação de professores em prol da inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Percebem um déficit na formação inicial, bem como os saberes necessários para uma prática docente que favoreça o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum. Ambos constatarem, e nós concordamos, que são escassas as literaturas em que têm como tema a inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum nos anos finais do ensino fundamental. Ressaltam a fragilidade das políticas inclusivas existentes e da recorrente falta de formação continuada de professores.

Intensificando as buscas por outros estudos similares ao desenvolvido nesta dissertação, recorreremos ao portal da Capes, com os mesmos descritores utilizados anteriormente no portal da BDTD. Apresentamos uma síntese da busca realizada, na qual foram encontrados os seguintes quantitativos e tipos de produção:

Tabela 10 – : Levantamento de teses e dissertações – Capes

<b>TESES E DISSERTAÇÕES</b>		
<b>Descritor</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Tipo de Produção</b>
Formação de Professores	73.820	43.743 Dissertações 19.509 Teses
Formação Continuada de Professores	472.472	296.987 Dissertações 118.712 Teses
Formação Continuada de Professores e Educação Inclusiva	472.636	297.083 Dissertações 118.759 Teses
Formação Continuada de Professores e Deficiência Intelectual	472.636	297.083 Dissertações 118.759 Teses
Deficiência Intelectual, Formação Continuada de Professores dos Anos Finais	281	177 Dissertações 104 Teses

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao valorizar os descritores “Formação continuada de professores dos anos finais e deficiência intelectual”, encontramos 281 produções científicas, das quais 177 são dissertações e 104 teses, distribuídas em 4 opções de instituições de ensino superior, sendo que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a que apresentou um maior número de produções, com um total de 212, seguida da Universidade de Uberaba, com 26, da Fundação Universidade de Passo Fundo (UPF), com 23, e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 20 trabalhos científicos.

A partir desse levantamento e da análise das produções, observou-se que muitos trabalhos científicos não abordavam as questões propostas neste estudo, que tem como foco analisar as contribuições da formação continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental para o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola comum. Acessamos as pesquisas e, pela leitura dos resumos, constatamos que indicavam a questão da formação de professores. Utilizando os filtros para refinamento dos resultados, optou-se pelos trabalhos realizados entre 2013 até a atualidade, dentro da área de conhecimento e programa em Educação.

Nesse contexto, encontramos 06 pesquisas, sendo 05 dissertações e 01 tese, que foram apresentadas destacando o ano que foram realizadas, autores, título e a instituição.

Quadro 7 – Levantamento das teses e dissertações que tratam da Formação de professores e alunos com deficiência intelectual

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
“Sei ou não sei, eis a questão”: o professor e seu fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual	Richardson Batalha de Albuquerque	2017	Universidade Federal de Sergipe
O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso	Dirlan de Oliveira Machado Bravo	2014	Universidade Federal do Espírito Santo
Ensino-aprendizagem de Matemática para alunos com deficiência: como aprende o sujeito com síndrome de Down?	Christiane Milagre da Silva Rodrigues	2013	Universidade Federal do Espírito Santo
O aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: possibilidades de apropriação da língua portuguesa	Suzi Rosana Maciel Barreto do Nascimento	2015	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada	Mônica Schüler Menslin	2012	Universidade da Região de Joinville
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Elizabeth Humai de Toledo	2011	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Elaboração da autora (2022).

As pesquisas analisadas apresentam considerações importantes que problematizam os processos vividos na escola que buscam constituir práticas pedagógicas inclusivas, considerando o direito à educação dos alunos com deficiência intelectual. Destacam a importância da formação inicial e continuada de professores para o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Esclarecemos que não se trata de análise quantitativa dos trabalhos, mas apenas um recorte qualitativo das pesquisas cuja temática se aproxima desta dissertação.

Vemos publicadas nas pesquisas elencadas a preocupação com a escolarização do estudante com deficiência intelectual na sala de aula comum, para isso, seus autores adotaram como metodologias o estudo de caso tipo etnográfico, colaborativo e qualitativo. Entre eles, identificamos: Bravo (2014), Rodrigues (2013);, Menslin (2012), Rodrigues (2013) e Toledo (2011). Na sua pesquisa, Bravo (2014) problematiza a complexidade da função docente, quando se tem em sala de aula o aluno com deficiência intelectual. Evidencia-se que a aprendizagem desse aluno necessita de outras vias para se realizar, devendo os conhecimentos serem ressignificados no ambiente escolar. A autora entende que o processo de inclusão

do aluno com deficiência intelectual surge do resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social. Nesse contexto, sua pesquisa revela que é no cotidiano escolar que se manifestam as diferenças, realidade na qual poderia haver ações curriculares para um currículo flexível adaptado às necessidades dos alunos com e sem deficiência, em uma prática pedagógica estimulante e atrativa, conforme as particularidades de cada aluno

A autora, ao dialogar com Jesus (2009) e Nóvoa (1992), alerta sobre a importância da formação docente para a mudança de práticas pedagógicas e para o fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos, potencializando sua aprendizagem e constituindo novas competências. Na mesma perspectiva de valorização da formação docente, Albuquerque (2017) buscou compreender como o professor, a partir do seu saber fazer, avalia o processo de aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. O autor explica que “[...] a experiência é algo inseparável do cotidiano do professor, ou melhor, a experiência é fundamental na construção dos saberes dos professores [...]” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 34).

Rodrigues (2013), ao pesquisar sobre o ensino da Matemática de alunos com síndrome de Down matriculados nos anos finais do ensino fundamental, se mostra bastante preocupada com a criação de políticas públicas que garantam de fato a inclusão desses sujeitos. Valoriza a formação inicial e continuada dos professores de sala de aula comum como também dos professores especialistas.

Concordamos com Rodrigues (2013), pois percebemos, a partir das narrativas dos professores da rede municipal de ensino de Vitória, o quanto é importante buscar a superação da formação continuada para além dos professores especializados. Para esses profissionais, têm sido garantidos encontros formativos em horário de trabalho, sendo que, para os demais profissionais, as formações acontecem, na grande maioria, com a oferta de cursos fora da sua jornada escolar, sendo optativa a sua participação. Nesse sentido, muitos dizem que não se sentem contemplados e assim não são oportunizados nos debates que buscam potencializar mudanças de práticas que valorizem e respeitem a diversidade existente em cada sala de aula.

Essa afirmação se apresenta nos estudos analisados, que revelam a existência de alguns desafios como a frágil formação inicial, a inadequação das condições para o

trabalho docente e a falta de apoio pedagógico que compromete a aprendizagem dos estudantes. Os autores ainda afirmam a necessidade do fortalecimento de políticas públicas consistentes para reverter esse quadro e garantir melhoria na aprendizagem. Registram a precariedade no sistema formativo, sobretudo, no que se refere à formação continuada em educação especial ofertada para os profissionais da educação. Os dados das pesquisas mostraram que as formações, em sua maioria, são para docentes que atuam com alunos público-alvo da educação especial, em virtude de uma demanda, caracterizando-se, quase sempre, por formações pontuais com temas específicos.

Os estudos de Meslin (2012), Albuquerque (2017) e Bravo (2014) abordam a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental com conhecimentos específicos que relacionem teoria à realidade da educação escolar. Menslin (2012) apresenta dados de uma pesquisa sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, desenvolvida com professores dos anos finais do ensino fundamental. Envolve discussões sobre formação continuada como uma das vertentes (e não a única) para o desenvolvimento profissional. A abordagem qualitativa alicerçou a análise dos dados obtidos por meio de um questionário.

Com essa mesma metodologia de pesquisa, Nascimento (2015) realizou seu estudo em duas escolas da rede estadual do Paraná e teve como objetivo investigar a aquisição da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual matriculado nos anos finais do ensino fundamental. Buscou responder como os alunos com DI se apropriam da língua portuguesa, indagando ainda se o fato de esses estudantes estarem na escola se configurava uma “conquista formal” de “igualdade” de direito, pois, a autora defende que “[...] para garantir esse ‘direito à educação’ aos alunos com deficiência e corrigir desigualdades educacionais [...]”, faz-se necessário “[...] fortalecer a formação dos professores para atender a esses alunos” (NASCIMENTO, 2015, p. 38).

Os autores apresentam resultados semelhantes em suas pesquisas, quando apontam que “[...] há necessidade de planejar a formação continuada considerando a realidade na qual os professores estão inseridos e considerando os problemas do cotidiano docente” (MENSLIN, 2012, p. 73)b.

Os estudos de Rodrigues (2013), Bravo (2014) e Nascimento (2015) se baseiam na perspectiva histórico-cultural, referencial teórico que também embasa esta pesquisa de mestrado, tendo em vista o trabalho com o conhecimento de conceitos, como a mediação pedagógica.

Nesse viés, é interessante que os professores realizem o diagnóstico dessas aprendizagens dos alunos, conforme apontam os estudos de Albuquerque (2017), que buscou elaborar conceitos de como os professores realizam a avaliação dos conhecimentos escolares de alunos com deficiência intelectual. Na sua pesquisa, elenca vários autores que defendem que o professor constrói o seu saber fazer, a partir do seu cotidiano nas ações da escola e, de forma mais precisa, na sala de aula: um saber prático, carregado de identidade profissional. Todos mantiveram o enfoque na inclusão do aluno com deficiência intelectual em salas de aulas heterogêneas e registraram inúmeros fatores que contribuem para as dificuldades no processo de inclusão desse público na sala de aula comum, como a carência de um direcionamento especializado das ações didáticas e pedagógicas e apoio de profissionais habilitados em propor metodologias que colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

Concordamos com os autores quando dizem que reconhecem a escola de ensino comum como lócus de aprendizagem para todos os alunos, na busca da garantia do direito de aprender, inclusive dos que se configuram público-alvo da educação especial, em destaque, os que apresentam deficiência intelectual.

Por fim, a partir dos apontamentos das literaturas analisadas, fica claro que os estudos sobre a inclusão dos alunos com DI matriculados nos anos finais do ensino fundamental ainda são escassos, apesar dessa problemática já ser apontada, por exemplo, por Caetano (2002) e Pletsch (2005) ainda no início dos anos 2000

Assim, diante de todo o exposto, verifica-se que ainda temos muitos desafios a serem superados para se concretizar a educação especial numa perspectiva inclusiva. O ambiente escolar precisa ser um espaço que acolha e reconheça as diferenças, proporcionando um atendimento educacional adequado às particularidades dos indivíduos com deficiência, pois todos, sem exceção, têm direito a uma educação de qualidade que garanta o seu direito de aprender.

#### **4 DIREITO À EDUCAÇÃO, DIREITO DE APRENDER E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Nesta seção, realizamos discussões sobre o direito à educação e o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual, posto que 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, p. 33), “[...] 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”.

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”.

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), 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, 2006, 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).

Na 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. Desse 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 por Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p.27) “[...] como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva”, 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 *lócus* 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 os anos 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” (CAIADO; 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. No 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 no 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, p. 111),

[...] 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.

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, lócus desta pesquisa, procura contemplar e alcançar as metas e as estratégias prescritas no Plano Municipal de Educação (PMEV)<sup>18</sup> “[...] a partir da implementação 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 (dezessete) 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,

---

<sup>18</sup> PMEV- Instituído pela Lei nº 8829/2015.

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 bilíngüe, 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 bilíngües 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 âmbito 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 fortalecimento do direito à educação para todos, com destaque, neste estudo de mestrado, 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, lócus 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 11 – Quantitativo de alunos com DI matriculados na rede de ensino de Vitória de 2013 a 2021

<b>Ano</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<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”, como também de garantir 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 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 a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, objeto deste estudo de mestrado. 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.

#### 4.1 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 que quase metade desse público é 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, p. 202- 203) 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.

Diante disso, a necessidade da formação continuada de professores torna-se imprescindível, fortalecendo sua prática docente na sala de aula com o foco no

desenvolvimento do aluno com e sem deficiência. Tardif (2003, p. 118) 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.

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, p. 4), 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.

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>19</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 profissionais [...], 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. Vygotski (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 importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas, mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência (VIGOTSKY, 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, p. 9) 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 [...]”.

Kassar (2016) entende o conceito de desenvolvimento humano baseado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (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).

---

<sup>19</sup> Estagiários são estudantes de diversas licenciaturas em processo de formação para a docência.

Assim, há de se pensar na relação 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 Sperandio, Mattar e Caliman (*apud* VITÓRIA, 2018, p. 63), 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.

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, p.47) “[...] o tipo ideal, seja físico ou mentalmente perfeito, vem servindo como um protótipo, ideologicamente, construído para categorização e validação do outro”. 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 ao 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, p. 11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das

dificuldades e das diferenças que apresente. 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.

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.

## **5 DIÁLOGO COM AS BASES TEÓRICAS SOBRE 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 (1983, 1995, 1997, 1998, 2007) e colaboradores, destacando o conceito de mediação pedagógica. Também buscamos aproximações com os estudos de Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999, 2002, 2011, 2017) e seu conceito de interação. Pressupomos que as discussões desses pesquisadores se complementam e nos ajudam a discutir a formação continuada de professores.

### **5.1 APROXIMAÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Considerando a proposta desta pesquisa, que 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, vamos tomar 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 tal cenário 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 Vygotski (1995) evidenciam que a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada é a condição para o desenvolvimento do humano.

A teoria vygotskyana 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 possibilitam 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.

### **5.1.1 O conceito de mediação de Vigotski na formação continuada de professores**

Para Vygotsky (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 é estabelecida 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, nos aproximamos 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, p. 25) 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, p. 116) alerta que “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]”. 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, Vygotsky (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, p. 713) 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”.

Vygotsky (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, p. 111) 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.

Sobre os signos, referindo-se aos estudos de Vigotski, Padilha (2001, p. 52) 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.

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 proponha 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, p. 24) 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”. 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, p. 82) 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”.

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 Vygotsky “[...] 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, aqueles 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).

## 5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DE NÓVOA

Os debates em torno das propostas de formação continuada de professores nos mostram um campo bastante amplo na perspectiva de atender às necessidades formativas dos docentes. Para tal, nos aproximamos dos estudos de António Manuel Sampaio Nóvoa, nascido em Portugal, em dezembro de 1954. Como professor catedrático, leciona, desde 1986, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É reconhecido como um dos maiores especialistas internacionais no campo da história da formação docente. É autor de referência nos estudos a respeito de políticas educativas, principalmente aquelas desenvolvidas na Europa.

Em suas pesquisas, Nóvoa (1995) destaca que a conclusão do curso de licenciatura é apenas uma das etapas do extenso processo de formação de professores que, segundo o autor, deve ser um espaço de autoformação participada, implicada no investimento pessoal de construção de sua identidade profissional, envolvendo iniciativa e autonomia do professor, que deve estar em constante apropriação de conhecimento.

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)

Nessa visão, ao nos debruçarmos sobre a formação dos professores da rede municipal de Vitória, nos aproximamos das reflexões de Nóvoa (1999) que colaboram em pensar a profissão do professor na aproximação de trajetórias pessoais e profissionais. O autor aposta que essa junção de experiências pode contribuir para os saberes e fazeres dos profissionais da educação, não sendo possível separar essas duas dimensões para não perder o sentido da experiência

docente. Ainda segundo o autor, há uma proliferação de propostas formativas, porém, na prática, muitas impossibilitam ou quase sempre impedem que os professores participem da efetivação dessas propostas nas diferentes etapas, que vão desde o planejamento e a sua implementação até a avaliação.

Apoiando-nos no conceito de interação de Nóvoa, é importante destacar que a formação continuada de professores pode fortalecer momentos em que o professor reflete sobre seu saber-fazer pedagógico, conjuntamente com seus pares. O autor acentua que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua nos quais cada (um) é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 1997, p. 26). Sobre os espaços coletivos de trocas de experiências, Nóvoa (2002) ressalta que:

É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de colectivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2002, p. 26).

Esse processo formativo pode favorecer a troca de experiências, o compartilhamento e a construção de saberes entre os docentes, conforme aponta Bodnar (2011), quando alerta que o professor deve se tornar sujeito de sua formação, na condição de interlocutor qualificado de conhecimentos profissionais, produzidos na coletividade ao longo da carreira, pois entende que “[...] o conhecimento é uma construção coletiva e de que o espaço da formação é o lugar das trocas de saberes, daqueles acumulados pelos pesquisadores e daqueles acumulados pelos professores” (BODNAR, 2011, p. 198).

Para Nóvoa (2001), inovação e atualização de práticas de ensino ganham maior força quando surgem da reflexão dividida com os colegas e buscam alternativas para as diversas situações que ocorrem na escola. Acompanhando esta perspectiva, o autor acrescenta que a formação continuada:

[...] deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. [...] deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

Kramer (1989), alinhada à perspectiva de Nóvoa (2002), ressalta a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos professores ao se realizar os processos de formação continuada dos docentes, pois, acredita que a formação continuada de professores tem uma perspectiva colaborativa e “tem como objetivo construir conhecimentos que contribuam com a prática pedagógica atribuindo novos/outros sentidos às ações pedagógicas dos professores no cotidiano de suas práticas”. (KRAMER, 1989, p.197).

Nessa via, é importante analisar se há essa intencionalidade nas propostas formativas organizadas pela Secretaria municipal de Vitória, em específico, um curso denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, que apostou na junção da teoria e prática com o objetivo de potencializar os saberes e fazeres docentes e tentou possibilitar aos cursistas o compartilhamento de experiências escolares, pois “é neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 206).

Constatamos o quanto é importante que os docentes sejam oportunizados a participarem de momentos formativos que propiciem a reflexão sobre sua prática pedagógica. Desta maneira, sendo um professor reflexivo, [...] ele percebe suas práticas passadas, aprimora e desenvolve maneiras futuras para uma melhor forma do ensino/aprendizado”. (BIAZI; TOMÉ, 2011, p. 137).

Por fim, concordamos com Nóvoa quando nos diz que “não há dois professores iguais” (NÓVOA, 2017. p. 1125). Cada docente tem a sua identidade pedagógica. Por isso, ressaltamos a importância de os professores compartilharem práticas pedagógicas que contribuam com sua docência, conforme buscamos analisar se ocorreu no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” realizado com os profissionais da rede de ensino de Vitória. Refletindo sobre a interação dos profissionais nos processos formativos, Nóvoa (1992) nos diz ainda que esses encontros podem colaborar para o aperfeiçoamento profissional, pois instigam o profissional da educação a pesquisar, a estudar, a refletir e constituir parcerias com seus colegas de profissão.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1983, 1989, 1997, 1998, 2007) e Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999, 2002, 2011, 2017) 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, p. 7) 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.

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 de mestrado: 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, p. 22) 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.

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 denominada “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 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, estudar 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).

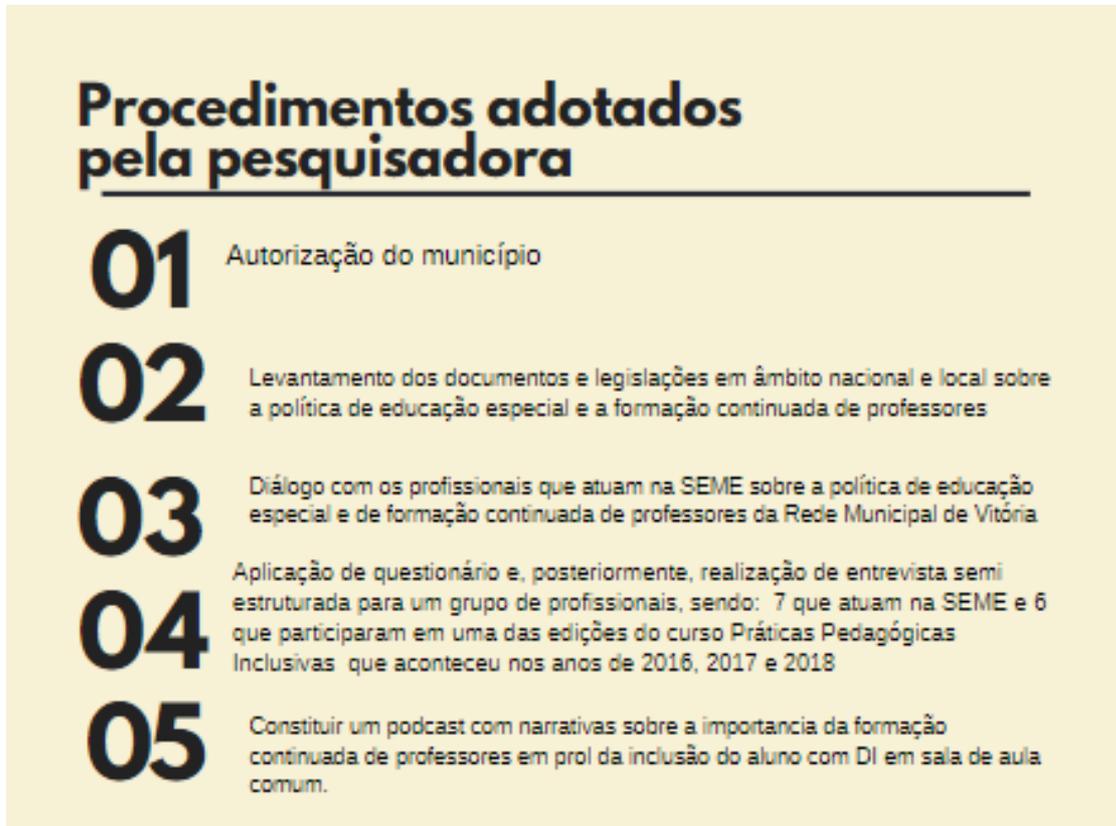
Nesse sentido, na seção que segue, apresentamos os caminhos percorridos pela pesquisadora para a produção dos dados que envolve: os procedimentos utilizados, o campo de investigação, o período no qual foi realizada a pesquisa, os participantes envolvidos e como as informações foram analisadas. Michel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

## 6.1 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, p. 39), 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 [...]”. Diante dessa afirmação, apresentamos o esquema adotado pela pesquisadora que colaborou na constituição dos procedimentos/fases do estudo.

Figura 6 – Fases da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

### 6.1.1 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.

### 6.1.2 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 8 – Documentos pesquisados

<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>20</sup>
Política de Formação para os Profissionais da Rede de Vitória	Municipal	2020
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.

<sup>20</sup> 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.

### **6.1.3 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.

### **6.1.4 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.

### 6.1.5 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 12 – Quantitativo de profissionais que participaram do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” por etapa de ensino

CURSO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”				
ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ASSESSORES QUE ATUAM NA SEME	TOTAL DE PARTICIPANTES
2016	19	74	24	127
2017	77	55	08	140
2018	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, dos quais 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. A 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).

#### **6.1.6 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 estudantes com deficiência intelectual; 4) no 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 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 9 – 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 10 – 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.

## 6.2 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, p. 71-72) 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 problematizar o momento, a partir das narrativas.

## 6.3 LOCAL DA PESQUISA

Conforme Lüdke e Andre (1986, p. 11), 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.

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 receber um aluno com deficiência em sua sala de aula, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 13 – 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.

#### 6.4 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo por meta a produção de conhecimentos a partir da problemática de pesquisa que sustenta a dissertação de mestrado para a 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, p. 139-140), 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.

## 7 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), criada 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>21</sup> existentes em cada sala de aula exige que os docentes devam permanecer estudando continuamente, aprimorar seus conhecimentos e procurar (re)aprender ou (re)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.

---

<sup>21</sup> Considerando os objetivos desta pesquisa, o enfoque será nos alunos com DI.

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 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, 2015 (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 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 (VITÓRIA, 2015b).

Assim, acreditamos que a formação continuada para os professores atuantes na rede municipal de ensino de Vitória e faz parte do plano de ação da Coordenação de Educação Especial (CEE), 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 tem sido ofertada 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, onde 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 a constituição de aprendizagens e a 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, p. 23) 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”.

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.

## 7.1 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.

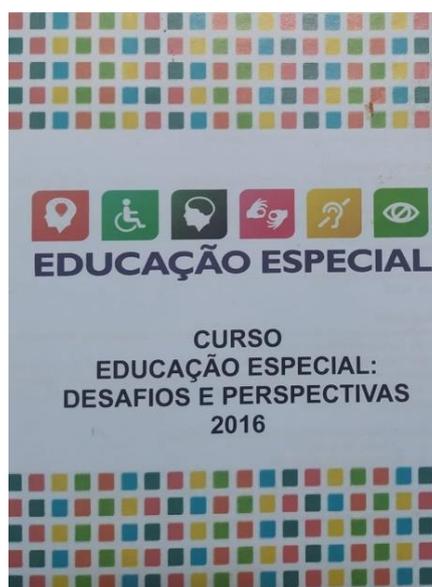
Para apresentação do curso, buscamos realizar a articulação entre a literatura, os participantes, as referências postadas na Plataforma Vix Educa<sup>22</sup> e em documentos que trazem informações sobre a ação formativa. Optamos por esta metodologia, buscando a conexão entre as temáticas apontadas na 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. Em ambos os anos de realização do curso, foram explorados textos, diretrizes, 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.

---

<sup>22</sup> A plataforma Vix Educa é um espaço virtual, na 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.

Figura 7 – Capa do *folder* da primeira edição do Curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”



Fonte: Seme (2016).

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

Quadro 11 – 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 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 (STAPELIA, coordenadora da GFDE).

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 12 – 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 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 13 – 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 14 – Quantitativo de participantes no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”

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

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 cursos fora dessa jornada, contemplam 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 da 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 a 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 tem dado certo nesta área tão complexa e desafiadora que é a Educação Especial. É muito importante dar visibilidade ao que tem dado certo nesta área. (AGAVE, professora de Português)

Dessa maneira, concordamos com Nóvoa (1992, p. 28) 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”. 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 Nóvoa e 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” (VYGOTSKY, 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” (VYGOTSKY, 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 conseqüentemente beneficiando a aprendizagem do aluno com deficiência.

Figura 8 – Cursista relatando a experiência de atendimento educacional especializado realizado com aluno DI



Fonte: Seme (2018).

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.

### **7.1.1 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>23</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

---

<sup>23</sup> Considerando os objetivos desta pesquisa, vamos focar nas discussões sobre os alunos com DI.

planejamento preestabelecido” (CERQUIER-MANZINI, 2007, p. 82). Nesse contexto, concordamos com Nóvoa (1995, p. 28) quando nos diz que

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.

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 assume caráter essencial para a condução de um trabalho pedagógico de qualidade alicerçado em bases teórico-práticas sólidas, consistentes e refletidas no cotidiano escolar.

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.

### 7.1.2 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 oportuniza, 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 formação 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 é que tem que dar conta do aluno público da educação especial. Infelizmente essa é a realidade vivenciada em muitas escolas, com professores que não tem uma prática pedagógica que incluam 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 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.

### **7.1.3 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. (FEROACTUS, técnica pedagógica da CEE)

Lembro que as dinâmicas e os relatos de experiências apresentados nos encontros nos tiravam da zona de conforto, pois, nos fazia 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 Vygotsky (1989a, p. 119):

[...] a tarefa da escola consiste em não adaptar-se 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.

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento dos processos mentais necessita da aprendizagem à 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 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.

#### **7.1.4 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” (VYGOTSKY, 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 (VYGOTSKY, 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 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 Vygotski (1995, p. 5), a educação dos alunos com deficiência deve estar na mesma direção daquelas 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.

Nessa direção, concordamos com Roquejani, Capellini e Fonseca (2018, p. 62) quando dizem que oportunizar “[...] as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com qualquer deficiência, podem ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência”. 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 materiais 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 às 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, p. 119), 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.

Com a mesma perspectiva dessa narrativa e com base em Vygotsky (1989b, p. 102), 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”, entendemos que é necessário que o professor conheça seu aluno, sua história, suas necessidades e potencialidades 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 a 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 e, que nesse ano, ele chega à escola fragilizado e pensando que a qualquer momento ele 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, p. 113), que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” e assim sucessivamente, durante todo seu percurso escolar, considerando práticas pedagógicas que verdadeiramente incluam e potencializem seu aprendizado.

#### **7.1.5 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 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” (, p. 67), ao passo que “[...] os processos psíquicos globalmente considerados [...] estão orientados à resolução de uma tarefa”

(VYGOTSKI, 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, 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 (1999), Minetto (2008) 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 podem 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, pode ser contestado 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. (COTILÉDON, 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 encontrar seu lugar na escola.

O currículo tem diferentes conceitos que vêm articulados a como e o 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, p. 18) afirmam que é “[...] por intermédio do currículo que ‘as coisas’ acontecem na escola e que devem passar por constantes discussões e reflexões. 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, p. 20) 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”. Os professores participantes da pesquisa concordam que o “[...] currículo se interpõe como um fio condutor da ação educativa, é aquela 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 a 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, norteadas 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, 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.

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, p. 439), “[...] 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”.

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 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 explorada nas formações de professores.

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

#### **7.1.6 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, p. 337), 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”.

Ao tratarmos nesta seção sobre a alfabetização do aluno com deficiência, apoiamo-nos na perspectiva vigotiskiana, 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 seguem

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. (FEROACTUS, 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) dizem que se sentem despreparados para atender esse alunado, destacando a necessidade de formação continuada para os professores 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, p. 24) 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.

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 Vygotski (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, nos aproximamos 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 idade entre 4 e 6 anos que nunca haviam frequentado a escola, uma criança com 9 anos de idade que frequentava a escola, e uma outra que apresentava deficiência intelectual. O objetivo deste 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 sobre 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.

### **7.1.7 Avaliação da aprendizagem do aluno com DI**

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema que requer ampla análise e discussão, pois demanda a constituição de preceitos culturais que atravessam o cotidiano dos espaços escolares. Aqui, nesta categoria, vamos discutir sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com DI, com apoio no nosso referencial teórico e nas narrativas dos docentes participantes deste estudo.

Vygotsky (1984), ao considerar o indivíduo como um ser sócio-histórico, aponta a importância do professor enquanto mediador do processo avaliativo, pois atua diretamente na zona de desenvolvimento proximal. Diante desse contexto, defendemos a interação dos discentes com e sem deficiência em sala de aula comum, pois, quando o sujeito interage com outras pessoas, interioriza as informações que circulam no meio que vive.

Na esfera da educação especial, de maneira geral, a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada para identificar uma possível deficiência e encaminhar para serviços especializados. Essa avaliação se baseia em critérios que levam em consideração a não aprendizagem do aluno, apontando seu sucesso ou fracasso acadêmico. Anache (2012) demonstra que as avaliações de alunos com deficiência intelectual, em grande medida, evidenciam as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela condição da sua deficiência e não valorizam as possibilidades de aprendizagem do discente. Isso mostra que, no processo de escolarização dos alunos com DI, prevalece o modelo clínico de diagnóstico como condutor para as práticas pedagógicas, conforme problematizam Pletsch e Glat (2012).

Ao serem perguntados como deve o processo de avaliação da aprendizagem do aluno com DI, todos afirmam que deve acontecer de forma contínua, observando-se aspectos que considerem as habilidades e as necessidades dos alunos. Concordamos com Ferocactus (técnica pedagógica da CEE):

[...] a avaliação deve ser analisada para além dos modos tradicionais de verificação (provas e outras atividades) e propor alternativas condizentes ao ritmo de cada estudante, acreditando no seu potencial.

Conforme os registros da rede municipal de ensino de Vitória, a avaliação da aprendizagem:

[...] deve ser assumida como ação pedagógica processual, diagnóstica e formativa, que acompanha e promove o desempenho da criança/estudante, considerando a relação dele consigo mesmo, com o conhecimento prévio e com as possibilidades de aprendizagem, respaldada no Plano de Trabalho Pedagógico (VITÓRIA, 2020d, p. 48).

Nesse contexto, avaliar o aluno com DI implica

[...] verificar se os objetivos traçados no Plano de Trabalho Pedagógico foram alcançados, se os recursos de tecnologia assistiva potencializam as

capacidades e habilidades da criança/estudante e se ele se apropriou do currículo trabalhado em sala de aula regular com plena participação junto aos pares, sendo que todas as avaliações deverão ser documentadas pela professora de turma regular e pelo profissional da Educação Especial. (VITÓRIA, 2020d, p. 48) .

As narrativas dos professores reiteram que a avaliação pode indicar [...] caminhos a percorrer para que o estudante com deficiência intelectual, como qualquer outro estudante, possa ter o seu direito de aprender garantido (ALOE, pedagoga). Para esse fim, o processo de ensino merece atenção:

[...] A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação das tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 342)

Ainda segundo os autores, a atividade didático-pedagógica colabora para o desenvolvimento psicológico dos alunos, favorecendo a estruturação de sua individualidade. No caso dos alunos com deficiência intelectual mais severa, sua aprendizagem fica comprometida, considerando que se investe mais na identificação da própria deficiência.

Anache (2011) aponta em suas pesquisas que as ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos com DI precisam utilizar um conjunto de práticas e recursos que potencializam sua aprendizagem. Nesse contexto, como nos diz Crassula (professor de Educação Física), a avaliação precisa ser no processo de ensino:

Como estou ensinando? Fazer uma avaliação de como estou ensinando me dará resposta sobre como o estudante está aprendendo. E o processo de avaliação precisa ser contínuo e sempre nas perspectivas de retomadas. Deu certo ou não deu certo essa estratégia para aquilo que o estudante precisa. Preciso de fato avaliar o que ele precisa. Para avaliar o que irei conduzir. E se de fato minha condução foi efetiva. Se ela chegou até o meu estudante.

Assim concordamos que a avaliação deve possibilitar “[...] identificar o que o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela, com ou sem apoios necessários para o enfrentamento e a superação das dificuldades escolares” (ANACHE; RESENDE, 2016, p. 576). É necessário valorizar o que os alunos aprendem e propor novas/outras ações pedagógicas que venham colaborar para o desenvolvimento

cognitivo do aluno. Dessa forma, Stapelia (coordenadora da GFDE) corrobora esse pensamento:

[...] a avaliação deve acontecer cotidianamente, de forma processual, com caráter formativo, pois, é preciso avaliar não somente o estudante mas também a minha prática pedagógica. É um processo diagnóstico mútuo.

Considerando o processo de escolarização do aluno com DI, a rede de ensino de Vitória adota como instrumento um documento denominado Plano de Trabalho Pedagógico que, dentro da sua organicidade, há um espaço para o registro sistemático da avaliação do estudante em tela. Esse documento também foi apresentado pelos participantes da pesquisa quando se discutiu a relação entre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas” e a questão da avaliação na educação especial, subcategoria que passamos a analisar.

#### *7.1.7.1. Plano de Trabalho Pedagógico*

Segundo o documento da política municipal de educação especial de Vitória, o Plano de Trabalho Pedagógico “[...] é um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica nas unidades de ensino (CMEI e EMEF), com as crianças/estudantes da modalidade no turno e no contraturno” (VITÓRIA, 2020d, p. 31).

Pelo que constatamos, o plano de trabalho é individualizado; portanto, cada aluno público-alvo da educação especial tem um documento com informações pertinentes ao seu atendimento educacional especializado. As informações no documento devem ser sistematizadas pelos professores especializados em articulação com os professores de sala comum e pedagogos, incluindo-se as respectivas famílias e outros atores das políticas intersetoriais. Sob a perspectiva vigotskiniana, percebemos que esse documento colabora para os “[...] aspectos tipicamente humanos do comportamento e elabora hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21). No plano de trabalho pedagógico, precisam ser registrados

[...] a organização curricular, os programas e projetos desenvolvidos na escola, considerando a descrição dos objetivos, da carga horária, das

atividades, dos materiais didáticos/pedagógicos, entre outros integrantes da proposta curricular da escola para a formação das crianças/estudantes (VITÓRIA, 2020d, p. 31).

Além dessas informações, esse instrumento colabora no processo de avaliação do ensino e aprendizagem do aluno, apresentando os instrumentos, as metodologias e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Também deve ser descrito o modo

[...] como se realiza a organização da prática pedagógica do contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais com atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar/suplementar à formação das crianças/estudantes público da Educação Especial, matriculados no Ensino Regular. ( VITÓRIA, 2020d, p. 31).

As narrativas dos professores participantes da pesquisa nos mostram que o Plano de Trabalho Pedagógico contribui para a sistematização das informações sobre o atendimento educacional especializado realizado no turno e contraturno com o aluno. Reiteram a importância do documento, pois o plano de trabalho

[...] colabora muito para o processo de avaliação do estudante. É um instrumento de acompanhamento pedagógico extremamente importante para os profissionais que atendem o aluno, bem como para os professores que o atenderão no ano seguinte, considerando que na rede de Vitória existe muita rotatividade de professores, pois a maioria dos professores especializados são contratados e não permanecem na mesma escola de um ano para o outro (SENÉCIO, professor de Matemática).

Graptopetalum (técnica pedagógica da CEE) reitera a importância desse instrumento para o registro do processo educacional do aluno, pois aponta o que ele aprendeu e aquilo que ainda precisa aprender. Nesse sentido, diz que

[...] não é justo que o aluno receba nota mínima, se ele alcançou os objetivos propostos para ele, respeitando suas necessidades. Ele pode ter nota máxima. Por que não? Ele é capaz! (GRAPTOPETALUM, técnica pedagógica da CEE)

Outro ponto que destacamos na fala dos professores indica a importância da continuidade dos registros, que no ensino fundamental se dá a cada trimestre. Essas informações poderão subsidiar, se necessário, a terminalidade específica, que garantirá o direito ao aluno concluinte do ensino fundamental finalizar essa etapa do percurso escolar.

Sabemos que muitos alunos com deficiências intelectuais, concluintes do ensino fundamental, por alguns motivos, não vão conseguir consolidar seu processo de alfabetização, nos referindo a esse processo de leitura e escrita socialmente aceito. Assim, para esse aluno é dada a conclusão por terminalidade específica. Mas só podemos fazer isso se tivermos todos os registros de sua trajetória escolar. Por isso o plano de trabalho é tão importante (GRAPTOPETALUM, técnica pedagógica da CEE).

Para a conclusão do ensino fundamental, conforme consta no art. 32 da LDB, nos incisos de I a II, o aluno precisa ter alcançado:

Art. 32 [...]

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Inciso II do art. 59, é garantida a “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]” (BRASIL, 1996), porém é de responsabilidade dos estados e municípios estabelecerem critérios para a administração desta normativa.

No município de Vitória, conforme as orientações da Seme, a expedição do Termo de Terminalidade Específica somente ocorrerá para os estudantes concluintes do 9º ano do ensino fundamental que apresentam severos comprometimentos decorrentes de sua deficiência intelectual ou múltipla. Para tal, o diretor da unidade escolar deverá encaminhar para o setor de inspeção escolar da secretaria municipal um relatório circunstanciado do percurso escolar do aluno, devidamente assinado e datado pelos profissionais responsáveis pela sua elaboração. Segundo consta, esse relatório deverá compor o acervo de documentação individual do discente com a avaliação pedagógica, e ainda os seguintes documentos:

Conjunto dos dados individuais do/da estudante, acompanhados do Plano de Trabalho Pedagógico e outros registros dos 9 (nove) anos de escolarização, realizados pelos/as profissionais, incluindo documento com a ciência da família; Descrição das competências e habilidades desenvolvidas pelo/pela estudante nas diversas áreas do conhecimento, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica - Ensino Fundamental; Histórico Escolar do/da estudante, em conformidade com as normas estabelecidas para o registro do rendimento escolar contendo no

campo de observações a seguinte ressalva: “Deverá ser anexado ao Histórico Escolar a Avaliação Pedagógica”; Cópia do Termo/Certificado de Terminalidade Específica.

Com toda documentação organizada, conforme indicado, deve ser escrito o termo “Terminalidade Específica” no histórico escolar expedido pela unidade de ensino, com a devida assinatura do gestor da escola.

Ressaltamos a importância do documento Plano de Trabalho Pedagógico nesse processo, que registra todo o período escolar do aluno, considerando seus avanços na aprendizagem e respeitando seus ritmos, suas necessidades e suas potencialidades.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa experiência 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

educação especial. Segundo Nóvoa (1995), 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.

Acreditamos que, 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.

Na sexta categoria, ao discutirmos sobre a avaliação da aprendizagem, todos afirmam que esse processo deve se dar de forma contínua, observando aspectos que analisem as habilidades e as necessidades dos alunos, “[...] considerando a relação dele consigo mesmo, com o conhecimento prévio e com as possibilidades de aprendizagem, respaldada no Plano de Trabalho Pedagógico” (VITÓRIA, 2020d, p. 48), que é um documento no qual se registram todas as informações sobre o atendimento educacional especializado realizado com o aluno público da educação especial, no turno e contraturno.

Após a análise dos dados à luz do referencial teórico utilizado, com Vigotski e Nóvoa 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. Dessa forma, para chegarmos a essa compreensão, foi importante dialogar com outros autores e estudos que fazem a aposta na formação continuada de professores a fim de ampliar os saberes e fazeres docentes. Assim, na revisão de literatura, identificamos que os vários estudos analisados destacam o despreparo de muitos professores para a efetivação dos processos inclusivos. Para isso, enfatizam a necessidade de investimento na formação de professor que favoreça o processo de acesso ao ensino e sua democratização ao aluno com deficiência intelectual na escola comum. Constatamos ainda que são raros os estudos similares, embora essa discussão já tenha sido apontada por Caetano (2002) e Pletsch (2005) ainda no início do século XXI.

Assim, 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 em continuar aprendendo e possam potencializar seus saberes e fazeres, valorizando a diversidade humana

existente em suas salas de aula, com o foco no desenvolvimento do aluno com e sem deficiência.

A partir de tudo que foi apresentado até aqui, acrescentamos a esta pesquisa o produto educacional, que se configurou em um *videocast* e um *podcast*, intitulado *A inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola comum*, que objetivou discutir a temática. O diálogo foi constituído com a professora Dr<sup>a</sup> Vasti Gonçalves de Paula, que possui vasta experiência na educação especial, e relevou importantes considerações sobre elementos que foram suscitados na dissertação pelos docentes e apontaram a necessidade de discutir sobre a inclusão do aluno com DI na escola comum. Enfim, concluímos esta dissertação, mas não a pesquisa. Que venham novos/outros estudos!

## 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

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 FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

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.

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, Gidéia. 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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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, 2011.

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, 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

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.

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.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória). **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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). 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, 2001a. Despacho do Ministro em 17 jan. 2002, publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **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, 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN7201](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN7201)

[0.pdf?query=diretrizes%20curriculares](#). Acesso em: 5 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **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, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **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, 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

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 Assuno. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei , v. 1, p. 28-37, 2007.

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, Oliria 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. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0432.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. (Pesquisa em Educação).

GOBETE, Girlene. **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, Girlene. **Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações na política de educação especial**. 2005. 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 (Cotidiano escolar: ação docente).

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200009>.

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.

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. DOI: <http://dx.doi.org/10.15687/rec.2015.v8n3.437452>.

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 maio 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.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2019**. Brasília, 2019.

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: Papirus, 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.

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>.

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.

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. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50593>.

MAGALHÃES, Abigail Guedes *et al.* A Formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V COLÓQUIO 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>.

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.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (Brasil). **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

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>.

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: EDUCA, 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.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; 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.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia 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.

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.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1039–1054, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>.

PRAÇA da Ciência, em Vitória, tem oficinas científicas nas férias. Texto disponibilizado em 25 dez. 2015. *In*: **G1 ES**. 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.

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, Ticiano 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.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória). **Arquivos online**. Vitória, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vitória). **Folder do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”**. Vitória, 2016.

SOARES, Rosemar Santos. **Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual**: contribuições da sala de recursos multifuncionais. 2020. 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.

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>.

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. Madrid: Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología**. *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.

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>.

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 (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). **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 maio 2022.

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.

VITÓRIA (Município). **Decreto nº15.540, 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). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

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. 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). **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 maio 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 maio 2022.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Vitória – PMEV. Alterada pela Lei nº 8.848, de 31 de junho de 2015. Vitória, 2015b.

VITÓRIA (Município). **Lei Orgânica do Município de Vitória, de 5 de abril de 1990**. Disponível em: [https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html\\_impressa/O11990.html](https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html_impressa/O11990.html). Acesso em: 22 maio 2022.

VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

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 maio 2022.

VITÓRIA (Município). Sistema de Gestão Escolar. 2022c. *In: Prefeitura de Vitória*. Acesso em: 23 maio 2022.

VITÓRIA (Município). VITORIA. **Plano de ação 2000**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

VITÓRIA coleciona prêmios nacionais e internacionais em diversas áreas. Texto disponibilizado em 23 set. 2019. *In: 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 maio 2022.

VITÓRIA já conta com mais de 355 mil habitantes. Texto disponibilizado em 28 ago. 2015. *In: Prefeitura de Vitória*, 2015. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-ja-conta-com-mais-de-355-mil-habitantes-18787#:~:text=Vit%C3%B3ria%20j%C3%A1%20registra%20uma%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20mais%20de%20refer%C3%Aancia%20em%201%C2%BA%20de%20julho%20de%202015>. Acesso em: 22 maio 2022.

VYGOTSKI, Lev S. (1995). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor/MEC, 1995.

VYGOTSKY, Leo Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WIELEWICKI, Vera. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA PARA PEDAGOGOS E PROFESSORES QUE ATUAM NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Questionário**

1. Na sua concepção, considerando o cotidiano vivido na escola, qual sua avaliação em relação às formações propostas pela Seme com temáticas relacionadas à educação especial?
2. Percebemos que muitos educadores demonstram que não sabem lidar com os alunos com deficiência. Analisando o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, ofertado consecutivamente nos anos de 2016, 2017 e 2018 pela Seme, diga que avaliação crítica você faz sobre a referida formação.
3. Em sua opinião, as temáticas abordadas no curso colaboraram para a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula comum? Justifique sua resposta.
4. Em relação ao curso “Práticas pedagógicas inclusivas”, na sua opinião, quais temáticas da referida formação tiveram maior relevância para a docência dos profissionais da rede de ensino de Vitória?
5. Pensando nos estudantes com deficiência intelectual, foco desta pesquisa, quais os temas abordados no curso que você achou mais relevantes e que possibilitaram possíveis mudanças na sua prática em sala de aula?
6. Você acha que é possível ensinar ao aluno com deficiência? Quais são as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência? Eles aprendem?
7. Como deve ser o ensino para esse público?
8. O que você entende por práticas pedagógicas inclusivas?
9. O que você entende por acessibilidade curricular ?
10. Como professor ( ou pedagoga) dos anos finais do ensino fundamental, como você avalia receber em sala de aula um estudante com DI que ainda não está alfabetizado? É possível alfabetizá-lo?

11. Como o processo de aprendizagem do aluno com DI deve ser avaliado?

### **Entrevista semiestruturada**

1. Considerando o cotidiano vivido na escola, qual é a sua avaliação em relação as formações propostas pela Seme com temáticas relacionadas à educação especial?

2. Analisando o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, ofertado consecutivamente nos anos de 2016, 2017 e 2018 pela Seme, que avaliação crítica você faz sobre a referida formação.

3. As temáticas abordadas no curso colaboraram para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum? Explique.

4. Em relação ao curso, quais temáticas possibilitaram possíveis mudanças na sua prática em sala de aula?

5. Você acha que é possível ensinar ao aluno com deficiência intelectual? Você acha que é possível eles aprenderem? Como deve ser o ensino para eles?

6. Para você, o que são práticas pedagógicas inclusivas?

7. O que você entende por acessibilidade curricular?

8. Como professor ( ou pedagoga) dos anos finais do ensino fundamental, como você avalia receber em sala de aula um estudante com DI que ainda não está alfabetizado? É possível alfabetizá-lo?

9. Como o processo de aprendizagem do aluno com DI deve ser avaliado?

10. Você conhece o Plano de Trabalho Pedagógico? Quais suas considerações sobre o referido documento? Ele colabora para a avaliação do aluno com DI?