

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento
Licenciada em Matemática
Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGÉCID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGÉCID**

**PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado de
Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento

Aprovada em: 15 de fevereiro de 2023.

Prof^a. Dr^a. Luiza Olivia Lacerda Ramos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Edna Cristina do Prado
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Aos estudantes com Deficiência Intelectual da escola na qual trabalho, com os quais todos os dias aprendo o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus, alicerce da minha vida.

À minha mãe Tina e ao meu pai Cícero, *in memoriam*, por me ensinarem que sem o esforço da busca é impossível a alegria do achado. Gratidão eterna por todo amor com o qual fui amada, ouvida e apoiada.

Às professoras Membros da Comissão Avaliadora, a Prof^a. Dr^a. Susana Couto Pimentel e a Prof^a. Dr^a. Edna Cristina do Prado, pelo compromisso com o conhecimento científico e pela responsabilidade com a pesquisa, tendo contribuído de forma significativa para o desenvolvimento do estudo.

Em especial, à minha Orientadora, a Prof^a. Dr^a. Luiza Olivia Lacerda Ramos, pelo apoio incansável e escuta sensível, principalmente, nos momentos de insegurança, com maestria proporcionou uma orientação de excelência no planejamento da pesquisa e no desenvolvimento da escrita.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - PPGECID, por contribuírem significativamente de forma profissional e pessoal para a filosofia inclusivista que caracteriza o Programa, do qual tenho a honra de participar.

Aos professores Linda e José Moacir pela participação na pesquisa e importante contribuição no desenvolvimento do estudo.

Ao Prof^o Mestre e amigo Alcides Alves de Souza Filho, pelo apoio esperançoso germinado na experiência de uma vida e pela atenção especial e incansável nas madrugadas solitárias na alimentação deste sonho.

Às servidoras do Núcleo Acadêmico de Pós-Graduação da UFRB/CETENS, Aline Matos e Mayne Cerqueira, pelo apoio à pesquisa.

Aos colegas da turma pelo encorajamento quando a esperança e as forças pareciam findar, em especial a Diego, Milena, Mayne e Hely.

Às companheiras da turma anterior, Magali Albuquerque e Rafaela.

A todos e a todas, minha gratidão!

O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.

Todos gostaríamos de olhos mansos...

A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio.

O que muda não é a diferença.

São os olhos.

Rubem Alves, 1987.

PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RESUMO

O presente estudo foi realizado em escola da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da cidade de Feira de Santana - BA, inserindo-se no campo da Educação Especial, voltou-se para a discussão da participação e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na escola comum como uma prerrogativa para além do acesso à matrícula e à presença física dos estudantes. A escola, entendida como um espaço plural, mas por ainda manter resquícios culturais homogeneizadores e padronizantes, enfrenta dificuldade no atendimento educacional aos estudantes. O estudo apresentou como objetivo geral, analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI. Especificamente, buscou: caracterizar as práticas dos docentes que atuam na turma comum com estudantes com DI; construir com os professores participantes da pesquisa uma sequência didática voltada à participação e aprendizagem de estudantes com DI; e, verificar a relevância da sequência didática no favorecimento da participação e da aprendizagem desses estudantes. As reflexões erigidas ancoraram-se na perspectiva histórico-cultural. Como estudo qualitativo, pautado na pesquisa-ação, direcionou a discussão para os problemas que envolviam o ensino e as implicações na participação e aprendizagem de estudantes com DI na turma comum, constituindo a pesquisa como um espaço de reflexão e intervenção na atuação docente. Os resultados do estudo apontaram práticas de ensino assentadas em resquícios culturais tradicionais e falta de diálogo entre os processos de ensino e as necessidades e potencialidades do estudante, justificados pelo desconhecimento sobre a DI e sobre estratégias didático-metodológicas adequadas ao estudante. A efetividade da Sequência Didática (SD) residiu na centralidade do trabalho de mediação realizado pelos professores. A participação e aprendizagem do estudante na turma comum prescinde, fundamentalmente, da mudança de olhar da escola em relação ao seu potencial; da revisão do modelo de ensino; da disponibilidade e mediação dos professores; do gosto pela docência criadora; e, certamente, de políticas públicas que contemplem a formação dos educadores.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Participação e aprendizagem de estudantes com DI na sala comum; Sequência didática.

TEACHING PRACTICES FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

The present study was carried out in a Basic Education school of the State Education Network in the city of Feira de Santana - BA, in the field of Special Education, focused on the discussion of the participation and learning of students with Intellectual Disability (ID) in regular school as a prerogative beyond access to registration and the physical presence of students. The school, understood as a plural space, but because it still maintains homogenizing and standardizing cultural remnants, faces difficulties in providing educational assistance to students. The general objective of the study was to analyze how the practices of teachers who work in the common class can favor the participation and learning of students with ID. Specifically, it sought to: characterize the practices of teachers who work in the common class with students with ID; build with the teachers participating in the research a didactic sequence aimed at the participation and learning of students with ID; and, to verify the relevance of the didactic sequence in favoring the participation and learning of these students. The reflections erected were anchored in the historical-cultural perspective. As a qualitative study, based on action-research, it directed the discussion to the problems that involved teaching and the implications for the participation and learning of students with ID in the common class, constituting the research as a space for reflection and intervention in the teaching practice. The results of the study pointed to teaching practices based on traditional cultural remnants and lack of dialogue between the teaching processes and the student's needs and potential, justified by the lack of knowledge about ID and about didactic-methodological strategies suitable for the student. The effectiveness of the Didactic Sequence (SD) resided in the centrality of the mediation work carried out by the teachers. The student's participation and learning in the common class fundamentally dispenses with the school's change of perspective in relation to its potential; the review of the teaching model; the availability and mediation of teachers; the taste for creative teaching; and, certainly, public policies that contemplate the training of educators.

Keywords: Intellectual Disability; Participation and learning of students with ID in the common room; Following teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AEE - Atendimento Educacional Especial

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

CID 10 - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CIFIS - Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID – 19 - Coronavírus - 2019 (Doença do Coronavírus)

DI - Deficiência Intelectual

DR - Desenvolvimento Real

EE - Educação Especial

F71 - Retardo Mental Moderado

LDBENs - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP - Mestrado Profissional

OMS - Organização Mundial de Saúde

PPGECID - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade

QI - Quociente de Inteligência

SARS - Síndrome Respiratória Aguda Severa

SD - Sequência Didática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso da pesquisa	25
Figura 2 - Compreensão dos professores sobre a Deficiência Intelectual	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	18
1.1 A NATUREZA DA PESQUISA	18
1.2 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA	22
1.2.1 Os procedimentos iniciais	23
1.3 A PESQUISA-AÇÃO	24
1.3.1 Sistematização do grupo focal	26
2 RELAÇÃO CONCEPÇÃO-EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	32
2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI À LUZ DAS LDBENs	39
2.3 OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI NO ESPAÇO DA PESQUISA.....	45
3 A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA COMUM	49
3.1 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
3.2.1 A prática docente desenvolvida em turmas com e sem estudante com DI	54
3.2.2 O planejamento da prática	55
3.2.2.1 Os materiais utilizados no planejamento	55
3.2.2.2 A frequência de realização do planejamento	55
3.2.2.3 A elaboração do planejamento	56
3.2.3 A prática docente na turma com estudante com DI	57
3.3 O PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA PESQUISA	58
4 RESULTADOS, DISCUSSÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
4.1 UM RETRATO DO PERFIL DOS PROFESSORES	68
4.2 A AÇÃO EDUCATIVA VOLTADA A ESTUDANTES COM DI	70
4.2.1 Compreensão dos professores sobre a deficiência intelectual	70
4.2.2 A relevância da sequência didática na participação do estudante com DI na escola comum, na análise dos professores	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84

APÊNDICES	89
APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	89
APÊNDICES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	100
APÊNDICE A – Figuras vamos dialogar?.....	101
APÊNDICE B - Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante.....	102
APÊNDICE C – Roteiro de leitura	104
ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	105
ANEXO A – Figura bairros circunvizinhos à escola	105
ANEXO B – Figura Brasil 1500	106
ANEXO C – Entrevista	107
APÊNDICE B - CARTA À GESTORA DA ESCOLA	108
APÊNDICE C - CARTA CONVITE AOS PROFESSORES E ÀS PROFESSORAS	111
APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE SONDAAGEM.....	114
APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	117
APÊNDICE F - PLANO DE AÇÃO DO GRUPO FOCAL	122
APÊNDICE G- FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO	125
ANEXOS	126
ANEXO A - CARTA DE AQUIESCÊNCIA DA GESTORA DA ESCOLA.....	126
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP/CONEP/UFRB.....	127

INTRODUÇÃO

A Educação Especial (EE) contempla o interesse de promover e assegurar a educação e formação humana de pessoas com deficiência seja ela de natureza física, intelectual, linguística e/ou sensorial. Neste viés, essa modalidade volta-se para as questões relacionadas à educação daqueles (as) que historicamente estiveram excluídos (as) do processo de escolarização, trazendo-os (as) para agenda de discussão política, enquanto sujeitos de direitos à formação e à inserção participativa na escola, trabalho, lazer e nas diferentes instâncias da vida social.

Essa modalidade transversal da educação escolar perpassa todos os níveis de ensino, de modo a considerar o constante diálogo entre os pressupostos e a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, com o fito de cumprir os princípios legais e político-filosóficos que lhe fundamentam.

No Brasil, a EE surge de forma tímida à margem do sistema de ensino comum, entre o final do século XVIII e início do século XIX, marcada muito mais por interesses políticos e econômicos, que sociais e humanitários. Nesse contexto, estudos realizados na Área mostram que esta modalidade de Educação não pode ser compreendida se perscrutada fora da dinâmica das transformações sociais ocorridas no Brasil e no mundo.

Assim, as primeiras experiências na área da EE estiveram marcadas pelas ideias do liberalismo econômico. Por conseguinte, a forma de organização do sistema produtivo e o caráter das relações de produção influenciaram significativamente no delineamento das concepções sociais sobre o fenômeno da deficiência e configuração do modelo de educação voltado para este público.

A EE no Brasil foi concebida e organizada fora da dinâmica do sistema de ensino comum e, enquanto modalidade de educação transversal, vivenciou na prática não apenas os reflexos dos problemas específicos da sua área, mas àqueles da educação como um todo. Isto pode ser explicado em função das dificuldades na compreensão do fenômeno da deficiência, na identificação do público alvo e no entendimento do conceito de educação especial

A proposta de construir um modelo de escola com todos os estudantes, constitui-se um desafio a ser superado, por compreender que o atendimento educacional especial não se limita aos fazeres circunscrito no âmbito da sala de aula, mas a todo um conjunto que engloba leis, políticas, serviços e condições que

confirmam organicidade e efetividade à estrutura de um trabalho educativo de qualidade.

Por assim dizer, numa sociedade como a nossa, marcada por desigualdades socioeconômicas e culturais, a luta pela inclusão social perpassa pela criação de condições que favoreçam ao máximo a interação e a ação real das pessoas como membros ativos e produtivos na escola, trabalho, família e sociedade.

Na promoção dessas condições, a escola exerce papel fundamental e a sua importância decorre da sua implicação no processo de formação das pessoas através do trabalho na socialização do conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a escola precisa constituir-se em um espaço plural favorável à construção de identidades singulares; em defesa das diferenças, seja de qualquer natureza; pela inclusão social, que comporta a luta pela eliminação das desigualdades; e, em defesa da democratização e acesso à educação de qualidade para todos (as).

Assim, pensando na função social da escola e em um modelo de educação que dialogue com as necessidades e potencialidades das diferentes identidades presentes na sala de aula, invocou-nos o caráter inclusivista da escola que nos levou a questionar: como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI)?

O tensionamento dessa questão decorreu da nossa convivência com estudantes com DI e dos significados da prática na participação e aprendizagem desses sujeitos na turma comum, frente ao que preconiza a política de inclusão, disposta no Artigo 28 da LBI (BRASIL, 2015), que envolve a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem no espaço escolar com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência.

O problema norteador da presente investigação emergiu da nossa implicação com o tema e itinerância profissional na Educação Básica. A crescente presença de estudantes com DI no lócus da pesquisa e a qualidade da participação e aprendizagem desses sujeitos nas atividades de ensino, questionam os pilares atuais sob os quais se assenta o trabalho educativo desenvolvido na escola e reclama respostas adequadas ao favorecimento do direito de participação e aprendizagem desses escolares.

Face a esse contexto, nos deparamos com a necessidade de questionar a existência e o poder de uma identidade “ideal”, preexistente e estável, instituída

socialmente como instrumento de classificação e avaliação de sujeitos culturais desiguais.

Diante das transformações da sociedade atual motivadas pelos progressos teóricos-científicos, a presença de estudantes com Necessidade Educacional Especial (NEE) na escola comum não é apenas uma necessidade, mas, principalmente, uma realidade.

Ainda que, não temos respostas imediatas para os problemas relacionados ao ensino na turma comum com estudantes com DI, ao questionar a prática docente, compartilhamos do entendimento que o reconhecimento do direito do estudante à educação, não coaduna com uma escola que se limita meramente a admitir e a tolerar a presença do aprendiz no quadro de matrícula, mas, que ainda resiste em refletir sobre o que se convencionou como padrão de normalidade e em rever as relações de poder subjacentes, historicamente constituídas e engendradas no pensamento pedagógico e na forma de organização e sistematização do trabalho escolar.

No contexto que tomamos como cenário para este estudo, focalizamos uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Feira de Santana, Bahia. Face à expectativa de discussão da temática e a partir do questionamento, elencamos como objetivo geral: analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI.

Tencionando ampliar a compreensão sobre o problema norteador do estudo, especificamente, buscamos: caracterizar as práticas dos docentes que atuam na turma comum com estudantes com DI; construir com os professores participantes da pesquisa uma sequência didática voltada à participação e aprendizagem de estudantes com DI; e, verificar a relevância da sequência didática no favorecimento da participação e da aprendizagem desses estudantes.

O crescimento de matrículas de estudantes com DI, assim como no lócus da pesquisa, justificou uma das razões pela qual abraçamos o estudo. Ademais, os dados apresentados pelo INEP (2021), apontaram que no período de 2017 a 2021, houve um crescimento de matrículas na Educação Básica de estudantes com deficiência.

Nessa direção o percentual de matrículas, que era de 90,8% em 2017, passou para 93,5% em 2021, subentendendo que esse crescimento foi influenciado, especialmente, pela expansão no número de estudantes atendidos, exclusivamente

em classes comuns, sem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que era de 51% em 2017 passando para 53,8% em 2021 (INEP, 2021).

Em si mesmos, os dados trazem apontamentos que justificam a relevância do presente estudo na discussão dos problemas relacionados ao ensino e à participação e aprendizagem de estudantes com DI na escola comum. Para além da afirmação do direito à educação em uma sociedade na qual o conhecimento constitui-se capital social e condição à participação, a educação inclusiva constitui-se uma das dimensões de um movimento que comporta uma luta de monta maior: a luta contra a desigualdade social.

Tratamos de um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, desenvolvida por meio da tipologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2004), instrumentalizada pela técnica do grupo focal (GATTI, 2005) aplicada no ambiente virtual com apoio de videochamadas do Google Meet, em atendimento às medidas epidemiológicas de distanciamento social em virtude do contexto de Pandemia Mundial de Infecção Humana pelo novo Coronavírus (SARS - CoV-2).

A análise e discussão dos dados foram fundamentadas na abordagem Histórico-Cultural, à luz de estudos desenvolvidos por autores da área, dentre eles: Mantoan (1997, 2003, 2011), Sasaki (1997), Jannuzzi (1985, 2004), Deichichi (2008), e Mendes (1995, 2006, 2010), tendo na ancoragem principal as ideias de Lev Vygotsky (2007, 2011), tangente ao processo de desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência.

Buscamos contemplar o diálogo e a coerência das ideias organizando o desenvolvimento da escrita dissertativa em quatro seções: a primeira, a apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa; a segunda e a terceira trazem uma abordagem teórica focalizando a relação entre as concepções e os modelos de educação voltados para a pessoa com deficiência, bem como uma discussão sobre a ação educativa; a quarta, oferece uma análise e discussão dos resultados. Finalizando, apresentamos as considerações finais, destacando as questões de maior relevância.

Esperamos que esse estudo possa oferecer elementos significativos na discussão das questões relacionadas à Educação Especial e auxilie os professores da Educação Básica na construção de práticas que favoreçam a ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com DI na classe comum.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No processo de busca por um caminho metodológico que possibilitasse a compreensão das práticas de professores (as) da Educação Básica na perspectiva da participação de estudantes com Deficiência Intelectual nas turmas da escola comum, pensamos em um conjunto de procedimentos sistemáticos aproximados à natureza da pesquisa, com segurança à colaboração dos participantes, traçando o sentido a ser trilhado, detectando erros e auxiliando nas decisões em grupo, objetivando a produção de conhecimentos válidos.

Dada a dimensão do tema, a construção da presente pesquisa não teve por objetivo abarcar a totalidade do mesmo, nem tão pouco produzir um conhecimento hermético, mas se propôs a favorecer espaços de reflexão e (re) visitas sobre os modos de pensar e atuar docentes, fomentar estudos futuros e alimentar o interesse sobre o tema.

Nesta seção apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, com destaque para a interconexão entre a sua natureza qualitativa descritiva em consonância com o problema e objetivos que nortearam o processo investigativo. Para além disto, a seção se dirige para a caracterização do lócus do estudo, seguida da descrição dos procedimentos na tipologia de pesquisa adotada.

1.1 A NATUREZA DA PESQUISA

As concepções epistemológicas que fundamentam a discussão sobre o que é e como fazer pesquisa, levou-nos a pensar uma tipologia que abarcasse o papel da pesquisadora e dos professores participantes no processo investigativo com base nas abordagens teórico-metodológicas promotoras do diálogo aproximado às peculiaridades do objeto de estudo.

Gil (1999), Marconi e Lakatos (2017), Ludke e André (2018) e Minayo (2018), apontam uma diversidade de veredas e abordagens metodológicas concernentes à dimensão social da prática educativa, visto que o estudo não fora compreendido apenas como uma busca de conhecimento, mas, igualmente, uma atitude intencional e interessada e, por isso, uma ação política, uma forma de intervenção em um espaço microssocial da realidade – a sala de aula.

Essa visão corrobora com a ideia de que a pesquisa, enquanto atividade humana, não é suficientemente neutra, isenta de interesses ou distanciada das vidas dos seus protagonistas, mas com eles se entrelaça refletindo as marcas dos valores, intenções, percepções e escolhas que orientaram a pesquisadora e os professores

envolvidos, conferindo à investigação uma forma, direção e significado, veiculando, portanto, um sentido em termos de poder e de saber (BARBIER, 2004), a respeito de nós mesmos e das nossas ações, do estudante, da escola e da sala de aula.

A partir do conjunto metodológico adotado, construímos um caminho para compreender a prática docente e aprofundar o conhecimento sobre a implicação do ensino desenvolvido na turma comum na participação e aprendizagem de estudantes com DI, uma vez que a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2018, p. 16), cujo fito é a compreensão e explicação de fenômenos da vida real.

Nesse caminhar, encontramos a pesquisa aplicada à educação como um importante contributo na análise das questões relacionadas à atuação docente e ao ensino, pela possibilidade de diálogo e intercompreensão entre teoria e a prática, as concepções e a atuação docentes.

Neste sentido, debruçamo-nos sobre o estudo motivados pelo interesse em compreender: como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e aprendizagem de estudantes com DI?

Na busca pela compreensão do problema da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que, dentro das Ciências Sociais, ela se volta para:

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2018, p. 20).

Corroborando com o entendimento da autora, os instrumentos selecionados e aplicados aos procedimentos da pesquisa, se ocuparam de trazer à tona o universo das subjetividades dos participantes com um potencial de análise e interpretação que possibilitou o conhecimento dos modos como os participantes pensavam, agiam e compreendiam as suas experiências na prática social.

A análise desses insumos favoreceu a identificação das forças e fraquezas do exercício docente junto aos escolares; as implicações dos condicionantes culturais engendrados no pensar e agir docentes, os estereótipos normalizadores, as concepções carregadas de preconceitos e as práticas marcadas por ideologias e ilegítimos culturais, historicamente assumidos pela cultura escolar como verdades.

Destarte, a partir da utilização da técnica da pesquisa-ação colaborativa, segundo o referencial de Thiollent (1986), buscamos construir um conhecimento singular, tecido no contexto das experiências e itinerância pessoal e profissional dos

professores, configurando, assim, a investigação como um estudo por “[...] dentro do universo humano” (MINAYO, 2018), cunhado nos significados e representações, explicados a partir do entendimento e sentidos atribuídos pelos próprios docentes.

Justificamos a seleção da técnica na dimensão social do objeto em estudo e na potencialidade da pesquisa colaborativa na construção de um conhecimento mais efetivo sobre as questões que envolviam o contexto de atuação dos professores envolvidos. Apoiamo-nos nos estudos de Pimentel (2013), Carvalho e Vitaliano (2015), Paixão (2018) e Costa (2019), para consolidar a ideia da pesquisa colaborativa como uma importante ferramenta na investigação de problemas na área da Educação Especial.

Esses estudos destacam a pesquisa colaborativa como um importante caminho de reflexão e (re) invenção permanente das práticas docentes, na medida que possibilita condições para que os participantes compartilhem experiências, dúvidas, temores, conhecimentos, práticas e, a partir de objetivos comuns, possam selecionar estratégias e definir ações para compreender/atenuar os problemas que afetam a atuação do coletivo e limitam a participação e aprendizagem dos estudantes.

Nessa mesma direção Braun (2014), compreende que a metodologia de pesquisa colaborativa tem relevância comprovada sobre as demandas concretas da escola e da sala de aula, dada a possibilidade de viabilizar:

[...] a localização – da ‘demanda concreta’ – no contexto cotidiano da prática pedagógica (na sala de aula, na escola) com a intenção de estudo compartilhado com os professores e de intervenção junto aos alunos, revela a pesquisa-ação como uma possibilidade de implementar ações de formação continuada, ao mesmo tempo em que viabiliza questionarmos os mecanismos sociais e políticos que engendram a mesma prática e cultura escolar, insuficiente para ensinar a todos os alunos (BRAUN, 2014, p. 100).

O entendimento do autor foi revelado no movimento reflexivo e formativo que a metodologia da pesquisa-ação colaborativa incorporou ao estudo. O espaço de compartilhamento possibilitou aos participantes a reflexão das marcas dos condicionantes engendrados na cultura da escola, que de certa forma atravessavam o pensar docente e acabavam interferindo no ensino desenvolvido na turma e no nível das interações, desencadeando resultados de participação e aprendizagem muito desiguais.

Segundo corrobora Ibiapina (2016), “[...] é no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise,

interpretação” (IBIAPINA, 2016, p. 44), favorecendo possibilidades reais de formação dos envolvidos e, a partir destes, a mudança das atitudes e práticas.

Na aposta no potencial da pesquisa de natureza reflexiva-formativa, vinculamos à pesquisa a dupla intenção: refletir a prática no interesse de compreender os problemas que na sala de aula atuavam como barreiras à participação e aprendizagem dos estudantes com DI e, ao mesmo tempo, constituir a pesquisa como um espaço de formação e atualização da prática dos professores, a partir da construção de espaços de discussão, reflexão, estudo, planejamento, execução e nova reflexão sobre as ações inicialmente aplicadas sobre os problemas identificados.

O caráter formador e transformador inerente à dimensão reflexiva-formativa manifestou-se no processo em espiral desencadeado no percurso metodológico da pesquisa: conhecimento do contexto e condições nas quais a experiência educativa era realizada, dos problemas relacionados ao ensino e à participação e aprendizagem dos estudantes com DI; planejamento de uma prática a partir da estratégia de Sequência Didática (SD) com foco nesses estudantes (apêndice A); implementação da prática na turma na qual havia estudantes com DI e, validação da efetividade da prática na participação e aprendizagem desses escolares.

Nesse sentido, o processo reflexivo-colaborativo enquanto indutor de formação e transformação, exportou das experiências pessoais e profissionais dos participantes um significativo potencial de análise, interpretação e ação, possibilitando a estes a oportunidade de ressignificar a percepção sobre si, o estudante e a sua relação com ele.

Para subsidiar a metodologia da pesquisa-ação, optamos pelo grupo focal como técnica instrumental, compreendida como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas pela pesquisadora para discutir um tema comum, que se constituiu como o objeto da pesquisa, a partir da experiência pessoal e profissional dos participantes (GATTI, 2005).

Por assim dizer, o desenvolvimento da pesquisa a partir do grupo “focalizado” (GATTI, 2005), captou de modo singular um material discursivo enraizado nas experiências, percursos de formação pessoal e profissional e percepções cunhadas na prática social dos envolvidos, visto que o grupo focal voltou-se para a apreensão de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível a partir de outros métodos, como, por exemplo, a observação, entrevista ou questionários.

Assim, o desenvolvimento da metodologia da pesquisa-ação instrumentalizada pela técnica do grupo focal, constituiu-se em momentos privilegiados de ricas interações e trocas de conhecimentos e experiências, que favoreceu a construção de saberes e fazeres multirreferenciais, mais significativos e de uso mais efetivo à realidade dos estudantes, dos professores e da escola.

1.2 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES E O LÓCUS DA PESQUISA

Para fins de recrutamento, enviamos convite (apêndice C) para o endereço de e-mail dos (as) docentes, consideramos as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, naquele momento, sinalizavam para o distanciamento social, em virtude da Pandemia Mundial com a Covid-19.

Os participantes foram selecionados a partir dos critérios: ser docente do lócus da pesquisa; possuir experiência mínima de dois na Educação Básica; lecionar em turma com estudante com DI e; ter disponibilidade de tempo para as atividades focais.

A partir desses critérios, o grupo focal contou com a participação de dois docentes, doravante identificados como José Moacir e Linda.

Os demais professores que também atendiam aos critérios de seleção demonstraram interesse pela temática, porém justificaram indisponibilidade de tempo para participar das discussões, haja visto, possuíam 40 horas ou mais de trabalho semanal e, às noites (único horário disponível para a maioria do grupo), precisavam dar conta de atividades pessoais ou lecionavam em outra escola.

O lócus da pesquisa foi selecionado em atenção às condições: pertencer à Rede Pública de Ensino; possuir estudante com DI matriculado; ter a aquiescência da gestão; afirmar a pesquisa como um estudo desenvolvido no espaço de atuação profissional da pesquisadora.

A escola na qual a pesquisa foi realizada, aqui denominada Escola E, fundada em 1984 com sede na cidade de Feira de Santana, Bahia, à época da pesquisa, em 2021, oferecia o Ensino Fundamental e Médio a um total de 556 estudantes.

Entre os estudantes, destacamos 9 com diagnóstico de DI, compreendidos na faixa etária de 13 a 30 anos, sendo 5 matriculados no Ensino Fundamental e 4 no Ensino Médio. No estudo realçamos o estudante Y, 15 anos, diagnosticado com Deficiência Intelectual Moderada (CID 10: F71), matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental, na turma A, constituída como o espaço de estudo.

A estrutura física da escola compreendia nove salas de aula, uma sala de professores (as), uma sala para as atividades de estudo/pesquisa/reunião, um espaço administrativo, uma cozinha e quatro sanitários.

O quadro de pessoal compreendia duas gestoras, uma secretária, dezenove professores e onze pessoas de apoio administrativo, entre elas, merendeiras, auxiliar de limpeza, agentes de portaria e administrativo.

1.2.1 Os procedimentos iniciais

Considerando o contexto mundial de crise sanitária em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (SARS - CoV-2), acentuado em março de 2020, os trabalhos do grupo focal foram desenvolvidos por via remota, através dos recursos da plataforma digital.

Inicialmente, providenciamos o encaminhamento de carta (apêndice B) para o e-mail da escola, apresentando a intenção da pesquisa e, na oportunidade, solicitamos da gestora, a aquiescência para realizar o estudo. A autorização foi concedida através da carta de anuência (anexo A) enviada para o e-mail da pesquisadora.

A partir da aquiescência da gestora, juntamos ao projeto de pesquisa as demais documentações exigidas e enviamos para a apreciação e aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Após aprovação do projeto da pesquisa, conforme o Parecer Consubstanciado (anexo B), demos início aos procedimentos realizando a pesquisa-piloto ou pré-teste (MARCONI; LAKATOS, 2017), aplicando o formulário de sondagem (apêndice D), junto a três professores da escola que não participaram do recrutamento para o grupo focal. O intuito era evidenciar: questões ambíguas ou supérfluas; clareza e acessibilidade ao vocabulário; adequação ao número e à ordem das questões.

Face à constatação de não haver necessidade de ajustes no instrumento, seguimos com o processo de recrutamento dos participantes da pesquisa.

Nos apêndices do corpus do texto, apresentamos a cópia da carta convite (apêndice C), encaminhada aos endereços de e-mail dos professores, juntamente com o formulário de sondagem (apêndice D) e o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice E).

A partir das respostas aos e-mails encaminhados, com o formulário de sondagem devidamente respondido, consolidamos o interesse dos docentes em participar da pesquisa. Respondemos a comunicação ressaltando a importância da participação, agradecendo a acolhida ao convite e, já agendando o início dos encontros focais para o dia 28 de setembro de 2021.

1.3 A PESQUISA-AÇÃO

A técnica da pesquisa-ação se apresentou como uma estratégia que reuniu a pesquisadora e professores da Educação Básica para discussão e reflexão dos problemas do contexto da atuação docente na turma com estudantes com DI. Os encontros exploraram o interesse de melhor compreendê-los e, colaborativamente, estudar possibilidades didático-metodológicas para atenuá-los, assim foi compreendida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nesta acepção, a participação constituiu-se condição fundamental para o êxito da proposta colaborativa, portanto, procuramos construir um clima de respeito e empatia entre os participantes, a fim de que todos estivessem à vontade para trazer à discussão suas experiências, crenças, valores e percepções mais profundas e pudessem submetê-las à análise e interpretação sem nenhum constrangimento.

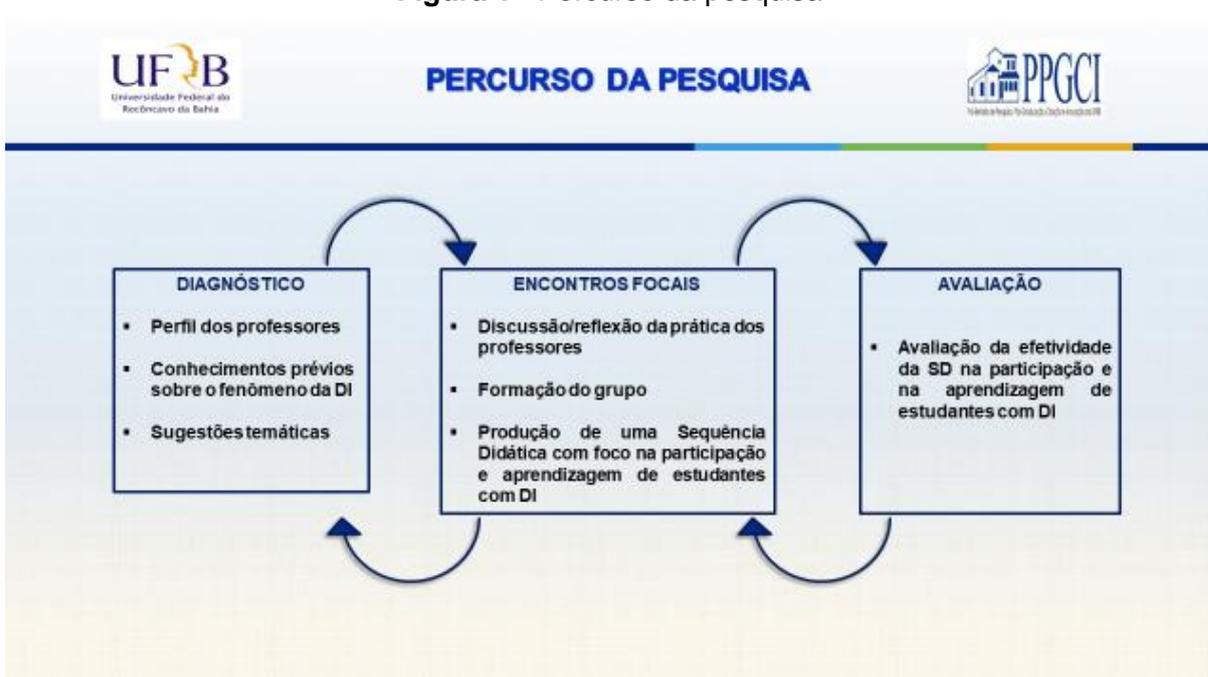
Segundo entendimento de Thiollent (1986), Barbier (2004), Franco (2005), Ibiapina e Bandeira (2016), a perspectiva de pesquisar na ação é atribuída a Kurt Lewin (1946). A abordagem orientou a presente investigação, na qual destacamos dois aspectos da expressão “pesquisar na ação docente”.

O primeiro assinalou a ação como uma oportunidade na qual os participantes, cooperativamente, se reuniram para captar um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto da sala de aula e os problemas que limitavam a participação e aprendizagem dos estudantes com DI; e, o segundo referiu-se à ação planejada a partir de objetivos comuns, compreendida como melhoradora/atenuadora dos problemas inicialmente identificados e, que, posteriormente, constituiu-se como objeto de avaliação.

Para o propósito, foram realizados 11 encontros focais, com cerca de duas horas de duração cada, os quais foram basilares nas etapas de caracterização da

prática dos professores, seguindo das etapas de preparação/formação do grupo para a intervenção, planejamento da ação e, por fim, a avaliação da mesma.

Figura 1 - Percurso da pesquisa



Fonte: Pesquisadora, 2021/2022.

Cada etapa ofereceu subsídios para análise e deliberação na fase seguinte, configurando a pesquisa como um trabalho processual.

A Figura 1 apresentada acima sintetizou a relação estabelecida entre os procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, dado a importância do diálogo entre as informações. Intencionalmente, desenrolamos um processo que possibilitou o diálogo e a interação entre todas as etapas, tais quais: o diagnóstico, os encontros focais e a avaliação.

Nessa direção, o plano de ação do grupo focal foi desenvolvido em três etapas, conforme descrito no quadro 1 (apêndice F). Na primeira etapa, procedemos à discussão e reflexão da prática desenvolvida pelos professores, na segunda, direcionamos esforços para a formação do grupo e planejamento de uma intervenção por meio de sequência de atividades didáticas e, na terceira, nos dedicamos à discussão e avaliação da efetividade da SD, na perspectiva do favorecimento da participação e aprendizagem de estudantes com DI.

Para a produção de dados, utilizamos o formulário de sondagem e grupo focal pela pertinência desses instrumentos com a natureza da pesquisa, possibilidade de favorecimento na reflexão e no protagonismo dos participantes durante o processo.

Na pesquisa, o formulário - compreendido como um instrumento essencial na investigação de natureza social (MARCONI; LAKATOS, 2017) - foi aplicado em dois momentos: 1) na etapa da sondagem para o levantamento dos aspectos relacionados ao perfil dos docentes, conhecimentos prévios sobre a DI e as sugestões temáticas relacionadas ao objeto de estudo (apêndice D) e, 2) na etapa de validação da ação de intervenção que foi construída no grupo focal e desenvolvida na turma na qual havia um estudante com DI (apêndice G).

1.3.1 Sistematização do grupo focal

O grupo focal constituiu-se como espaço dialógico/reflexivo, formativo e propositivo. Não focalizou apenas o que os participantes pensavam, buscou captar a forma e a razão pela qual pensavam; como esse pensamento atravessava e marcava a relação com o estudante e a prática e, sobretudo, nos levou a refletir sobre o que e como poderíamos melhorar.

No curso da investigação buscamos: favorecer um clima de tranquilidade para que os professores se sentissem à vontade para trazer à discussão seus sentimentos, percepções, compreensões, conhecimentos, técnicas e experiências; construir um espaço colaborativo; oferecer subsídios teóricos na elucidação dos problemas relacionados à prática junto ao estudante; e auxiliar os docentes na seleção de estratégias didático-metodológicas para alcançar os problemas identificados.

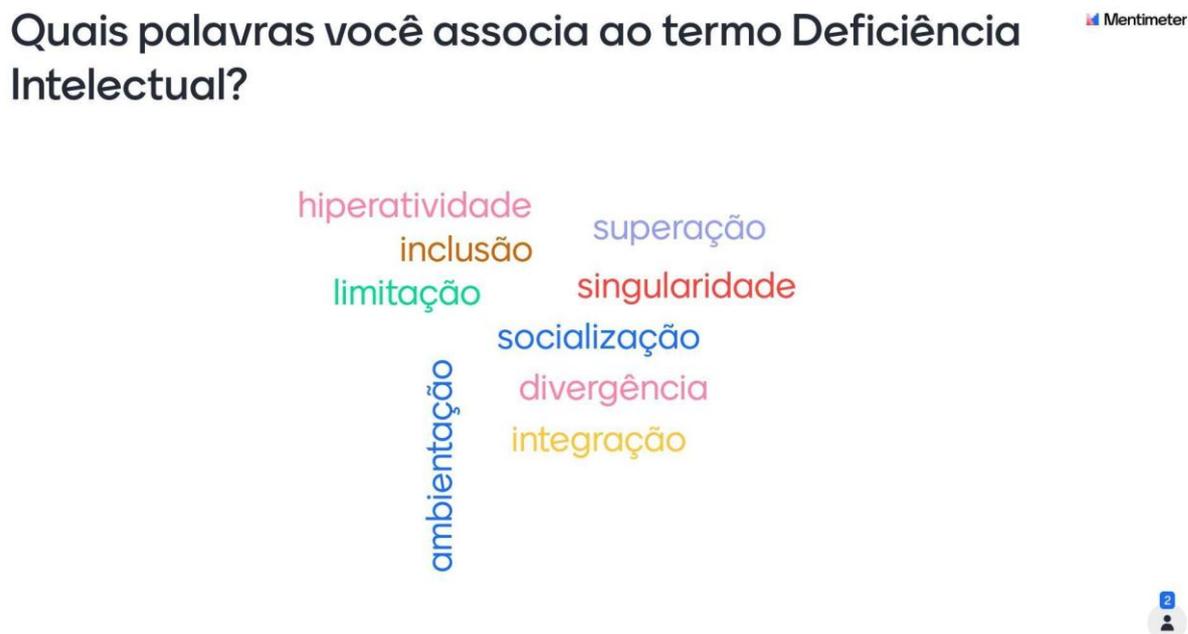
A etapa inicial do plano de trabalho focal consistiu em quatro encontros que focalizaram as explicações dadas pelos próprios docentes, sobre: suas representações com relação ao fenômeno da DI; a caracterização da prática que eles vinham desenvolvendo na turma com estudante com DI; e, a identificação dos problemas que limitavam a participação e aprendizagem do estudante.

As discussões e reflexões iniciais foram suscitadas a partir de uma dinâmica realizada na plataforma Mentimeter¹, através do link <https://www.mentimeter.com/> com o código 188885885, na qual os professores foram estimulados a responder, individualmente, o seguinte questionamento: Quais palavras você associa ao termo Deficiência Intelectual?

¹ A Mentimeter é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas. Após fazer o login na sua conta da Mentimeter, você poderá criar a sua primeira apresentação seguindo as orientações disponíveis no vídeo <https://help.mentimeter.com/pt-BR/articles/375437-como-criar-sua-primeira-apresentacao>.

O objetivo da dinâmica era apreender as representações dos professores sobre o fenômeno da DI e o modo pelo qual eram afetados. As respostas foram apresentadas em tempo real, formando um *word cloud* (nuvem de palavras) conforme evidencia a figura 2.

Figura 2- Compreensão dos professores sobre a Deficiência Intelectual



Fonte: Pesquisadora, 2021.

As palavras destacadas na nuvem provocaram as primeiras reflexões do grupo que foram aprofundadas a partir dos questionamentos: 1. Por que vocês escolheram, especificamente, cada uma dessas palavras para associar à Deficiência Intelectual? 2. Quais experiências influenciaram vocês na seleção dessas palavras?

As discussões e reflexões realizadas nesta etapa demarcaram a oportunidade para a apreensão de aspectos gerais e particulares da prática docente nas dimensões do planejamento e execução, a partir da explicação dos próprios professores, quando descreveram suas experiências, expuseram dúvidas, dificuldades e preocupações no que tange à participação e aprendizagem do estudante na sala de aula.

No presente momento, observou-se que os docentes refletiram sobre as condições e problemas que afetavam diretamente a sua atuação e, dentre os elegidos, destacaram a necessidade de formação complementar para atender as necessidades educativas do estudante com DI.

Esta fase foi marcada pela valorização das falas dos professores, debate de ideias e resgate das compreensões, de onde emergiram os pontos de vista pessoais

e coletivos. Observamos também, que veio à tona uma arena de convergências e divergências, recusas e entendimentos, dos opostos às aproximações e críticas.

No intuito de possibilitar a ampliação da compreensão do grupo sobre os problemas e condicionantes que perpassavam a experiência educativa, refletimos a prática como a materialidade de uma forma histórica de pensar a educação e, de pensar a nós mesmos, enquanto professores (as) da Educação Básica, bem como, entender a prática como objeto permanente de ressignificação e reinvenção das condições materiais do trabalho docente, das relações interpessoais e da forma de tratamento dos objetos do conhecimento.

O grupo refletiu que, embora a prática esteja subordinada a diferentes condicionantes e variáveis, que por vezes, gera obstáculos ao trabalho da escola e à ação docente. Ela também é nutrida pela intencionalidade e pela liberdade dos gestores, coordenadores e docentes, na escolha de uma política pedagógica e na seleção de estratégias didático-metodológicas que possam atenuar a influência desses condicionantes e (re)organizá-la em diálogo com as necessidades e especificidades educacionais dos estudantes.

Discutimos, que no exercício educativo sempre haverá espaço para a liberdade de decisão e de ação docente no processo de reorganização do cotidiano da aula. A liberdade docente foi, portanto, compreendida como o fio condutor à ação significativa do ponto de vista da participação e aprendizagem do estudante, uma vez que na ação livre somos oportunizados ao conhecimento de nós mesmos e do outro, e nos é possibilitado a expertise para a seleção de condições para intervir com ele.

Neste sentido, ressaltamos o caráter potencializador da reflexão da/na experiência educativa para a profissionalização docente e na atualização do ensino em diálogo com uma sociedade dinâmica e com sujeitos diversos nas suas capacidades, necessidades, histórias pessoais e projetos de vida.

Afirmamos que, somente a capacidade reflexiva e o reconhecimento de que a experiência do ensino se vincula à experiência do aprender, é que nós, professores, poderemos submeter a nossa atuação à crítica e, compreender que embora afetados por diferentes condicionantes que não dependem diretamente do nosso interesse, “[...] o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade” (FREIRE, 2011, p. 55).

Assim, passamos para a segunda etapa da investigação compreendendo que as intenções e finalidades que orientam a experiência educativa dirigem a liberdade

de decisão de seus atores, e por outro lado, penetram o mundo das determinações, (re) organizando a escola, a sala de aula e a experiência docente em significativos espaços de possibilidades.

Nesse sentido, a segunda etapa da investigação se constituiu como espaço de formação do grupo e foi desenvolvida em seis encontros. Refletimos a experiência pessoal e profissional dos participantes a partir das marcas das diferentes formas de pensar a DI, auxiliando os professores na identificação das concepções e práticas marcadas por ideologias e mitos, ainda presentes na escola.

Os trabalhos focais contemplaram nas discussões as sugestões temáticas apresentadas pelos docentes: “Primeiramente, o que de fato é a Deficiência Intelectual? ” e “Como os professores podem direcionar as suas práticas pedagógicas para este público?” (PROF.º JOSÉ MOACIR); e, conhecer “Instrumentos de socialização e aprendizagem para inclusão de alunos com DI” (PROF.ª LINDA).

Nesse propósito, realizamos estudos, discussões e reflexões referendadas por alguns autores da área. Os textos em arquivos digitais foram encaminhados para os professores a fim de possibilitar uma leitura prévia às discussões e o aprofundamento na compreensão do fenômeno.

Na etapa formativa, iniciamos as discussões com o apoio de slides que apresentavam os diferentes termos utilizados ao longo da história para designar a pessoa com DI. Nosso intuito foi oportunizar ao grupo a reflexão da relação entre as diferentes nomenclaturas utilizadas, concepções sociais e modelos de educação voltados a esse público, favorecendo ao grupo a compreensão da DI como um fenômeno historicamente produzido.

Em exposição participada, discutimos os aspectos conceituais, sociais e práticos relacionados à DI. Nesse momento, os professores pontuaram alguns elementos relacionados ao comportamento e potencialidades do estudante Y, comparativamente, às expectativas e os discursos veiculados na escola; as condições contextuais; e, a qualidade da ação educativa desenvolvida por eles.

A partir da apresentação de uma animação em vídeo, discutimos o duplo aspecto da deficiência preconizado pelos estudos da Defectologia. Vimos a partir de Vygotsky (2011), que, se por um lado, a deficiência coloca o organismo em contextos que representam dificuldades e desafios à participação, à aprendizagem ou à adaptação, levando-o à desestabilização, por outro lado, esses contextos de

desafios atuam como estímulos ao desenvolvimento de caminhos alternativos que possibilitam ao organismo responder a esses contextos.

Esses caminhos, por sua vez, favorecem o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de novas formas de comportamento que buscam compensar a deficiência e conduzir o organismo a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011).

Com base nesse entendimento, voltamos para a discussão e valorização de práticas inclusivas a partir de Pimentel (2013), Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018). Nesse caminhar, fomos dirimindo dúvidas que foram surgindo no curso das discussões, problematizamos visões equivocadas e/ou ideológicas, as quais favoreceram a elaboração de interconexões entre os textos estudados e a prática dos participantes, motivando-os a exploração de estratégias metodológicas, considerando a DI nos domínios conceituais, sociais e práticos.

As discussões/reflexões suscitadas nessa etapa conduziu-nos à sistematização do planejamento da ação concreta na perspectiva de favorecer a participação e a aprendizagem do escolar nas atividades relacionadas ao ensino: a elaboração de uma Sequência Didática a partir do encontro dos conhecimentos teóricos e práticos, associados às experiências da pesquisadora e professores. Essa etapa marcou o momento da elaboração da Sequência Didática como o produto da pesquisa, requisito exigido pelo Programa de Mestrado Profissional - PPGEICID.

Como subsídio ao planejamento do produto da pesquisa: a SD, assistimos a uma oficina didático-pedagógica para docentes da Educação Básica sobre os fundamentos teóricos e práticos de sequências de atividades didáticas (RAMOS, 2020) e, posteriormente, fizemos algumas considerações, como: as finalidades da atividade e as singularidades do estudante; a aderência da atividade ao currículo das disciplinas envolvidas (História e Geografia) nas quais os professores lecionavam; e a disponibilidade de recursos e tempo.

No décimo encontro, o grupo voltou-se para a leitura e revisão da SD produzida, focalizando a consonância com os objetos dos conhecimentos explorados, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, as atividades propostas e a avaliação. Levamos em consideração o cronograma de trabalho em curso para a turma do 7º ano, na qual o estudante Y frequentava, chegando à definição pelos participantes, o início da implementação da SD para o dia 21 de março de 2022.

Corroboramos com Barbier (2004) que o traço principal da pesquisa-ação é o *feedback*, que impõe que os resultados sejam socializados, discutidos e tenham sua

relevância avaliada, o que ocorreu no décimo primeiro encontro, o qual demarcou a terceira etapa da investigação. Nesse momento, voltamo-nos para a avaliação da efetividade da SD, no favorecimento da participação e aprendizagem de Y na sequência de atividades planejadas.

Objetivamos a análise das reações dos envolvidos e a predisposição do grupo em buscar novos conhecimentos e construir novas ações que implicassem no melhoramento da prática como um esforço permanente.

Essa etapa foi compreendida como a ocasião da avaliação da efetividade da SD e, para esse fim, as questões do formulário enviado aos docentes (apêndice G) contemplaram os seguintes aspectos: o potencial da prática desenvolvida através de SD na participação e aprendizagem de Y, estudante com DI; as implicações das discussões/reflexões focais sobre as concepções dos professores com relação a DI; e, o levantamento de sugestões temáticas relevantes para discussão em propostas de estudos futuros.

Destacamos a participação dos professores na pesquisa. Sugerimos que o contexto de pandemia por Covid-19, período no qual a investigação foi iniciada, implicou negativamente a pesquisa, tendo em vista a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para pesquisar e selecionar estratégias metodológicas para alcançar as necessidades do estudante com DI, acusadas pelos professores.

Por fim, compartilhamos as dificuldades para conciliar a agenda de trabalho do grupo focal diante do cenário pandêmico. As discussões só puderam ser realizadas à noite, período no qual os professores já estavam cansados, após um dia de trabalho exaustivo.

Concomitantemente, a instabilidade e o acesso à rede de internet, bem como a falta de computador ou notebook de um dos participantes não favoreceu o melhor aproveitamento do tempo e prejudicou a produtividade no grupo focal.

Ressaltamos que a metodologia colaborativa no estudo da prática docente, revelou-se como um espaço de compartilhamento de conhecimentos, métodos, experiências, dificuldades, anseios, preocupações e, sobretudo, do desejo de ressignificar a prática no sentido de construir a sala de aula comum o lugar onde o estudante com DI tenha, não apenas o direito ao acesso, mas, efetivamente possa participar e aprender.

2 RELAÇÃO CONCEPÇÃO-EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A política educacional contemporânea erigiu-se a partir do compromisso de assegurar oportunidades educacionais equitativas e revelou-se como uma política de afirmação de direitos à diversidade, interessando-se por alcançar as minorias, aqueles (as) que até então estavam excluídos (as) da escola e da sociedade.

Buscava-se, portanto, a superação de um modelo marcadamente segregacionista e excludente, com enfoque na deficiência em si mesma, para uma perspectiva que compreendesse as questões relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência em consonância com a promoção da cidadania e participação plena nas diferentes instâncias da vida social.

Essas ideias contribuíram para a consolidação de importantes mudanças nas concepções, com impactos significativos no campo legal, em que pese, na prática, mudanças significativas precisam ser operacionalizadas no sistema de ensino em geral e na escola.

Com o intuito de contribuir com a discussão sobre o atendimento educacional a estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na escola comum, o objetivo desta seção esteve pautado em discutir os modelos de educação formal desenvolvidos com pessoas com deficiência no decorrer da história.

Para contemplar esse propósito, a seção encontra-se organizada em três subseções: na primeira, versamos sobre as concepções históricas e os modelos educacionais destinados a estudantes com deficiência; na segunda, discutimos o tratamento dado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) à escolarização de pessoas com deficiência; por fim, na terceira tecemos algumas considerações sobre os desafios da atuação docente junto ao estudante com DI no espaço da pesquisa.

Nesse sentido, a presente discussão abarca o conceito de DI como um construto sócio histórico, marcado por concepções ideológicas e atravessado por relações de poder, cuja compreensão implica na análise do modelo sociocultural e do projeto político e econômico sob os quais a sociedade está estruturada.

2.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E MODELOS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nas sociedades moldadas pela cultura da normalidade, a deficiência sempre esteve associada à incapacidade e à improdutividade. Nesse entendimento, uma pessoa com deficiência era considerada como um corpo com impedimentos para

aprender e participar da vida social. Essa compreensão influenciou o reconhecimento tardio do direito ao acesso, a participação e a aprendizagem na escola comum, enquanto um espaço legítimo à pessoa com deficiência.

Nessa direção, o histórico da educação formal para pessoas com deficiência desde a sua origem é marcado por diferentes modelos e práticas que variam segundo as concepções predominantes da cultura em que a pessoa nessa condição está inserida. Diferentes estudos como: Sasaki (1997); Silva (2000); Jannuzzi (2004); e Deichichi (2008), compartilham a compreensão de Mendes (1995) no tocante às concepções sobre a deficiência e os modelos educacionais voltados a esse público, bem como suas interconexões com a forma de organização social e condições materiais de produção da vida em sociedade.

Na antiguidade (AC), por exemplo, eram comuns e legitimadas pela sociedade as práticas de abandono, extermínio e perseguição aos corpos que apresentavam condições e comportamentos anômalos, isso porque o fenômeno da deficiência era concebido como um infortúnio, maldição, etiologia hereditária ou degenerescência da espécie (MENDES, 1995; SASSAKI, 1997).

Os grupos de culturas nômades costumavam abandonar as pessoas com deficiência à própria sorte, devido ao descrédito nas suas possibilidades de desenvolvimento e de auto-defesa às intempéries. Entretanto, outros povos desenvolveram sentimentos e práticas de veneração com relação às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, pois acreditavam que eram dotadas de poderes sobrenaturais.

Em relação aos estudos científicos relacionados ao fenômeno da DI, somente no século XIX surgem as primeiras contribuições fundamentadas no conceito de educabilidade do potencial humano. Dentre os estudos, ganhou destaque o método desenvolvido pelo médico Jean Marc Itard (1801) que consistia na repetição de experiências positivas para a educação de um menino de doze anos com diagnóstico de idiotia, no Sul da França.

No Brasil, o modelo de atendimento institucional de caráter assistencial e terapêutico foi muito difundido. A ideia consistia na oferta de serviços, como: moradia, alimentação, atenção médica e educacional em espaços segregados, a exemplo de instituições e asilos-escolas. Em geral, esses serviços eram projetados para atender todas as especificidades da deficiência e aconteciam em áreas rurais, uma vez que a sociedade os excluía do atendimento nos serviços disponíveis na comunidade (SASSAKI, 1997).

Na Bahia, somente em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira com o intuito de prestar assistência médica às pessoas com DI e, em 1887, foi fundada no Rio de Janeiro a Escola México para atendimento de pessoas em condição de deficiência física e intelectual (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2013).

A análise dos diferentes modelos de atendimento à pessoa com deficiência reafirma os estudos (OMOTE, 2008; AMARAL, 1998; DINIZ, 2012) que compreendem que a caracterização de cada um deles está intrinsecamente relacionada ao grau de importância que a sociedade atribui à determinada habilidade. Assim, as limitações e as funcionalidades da pessoa dependem da valorização social conferida à competência afetada. Isto explica a diversidade de práticas de atendimento à pessoa com deficiência nos diversos espaços e tempos.

Conforme compreensão de Deichichi (2008), as frequentes mudanças na terminologia relacionada aos indivíduos com DI refletem a complexidade que envolve a compreensão do fenômeno como uma construção cultural. Para a autora, essas mudanças resultam das diferentes concepções sobre os sentidos e o significado de “Educação Especial” e de “pessoa com deficiência” que vão se delineando em função das transformações sociais e culturais ocorridas no Brasil e no mundo.

A literatura destaca duas concepções à interpretação da deficiência, não exclusivas no tempo e no espaço: a concepção médica, fundamentada na manifestação orgânica da deficiência e na valorização dos respectivos processos de cura ou reabilitação; e, a concepção social, que procura estabelecer intercompreensão entre a deficiência e o contexto socioeconômico e cultural no qual a pessoa está inserida (MENDES, 1995).

O modelo médico da deficiência durante muito tempo orientou as políticas e as práticas de educação formal das pessoas com deficiência no Brasil. A partir dessa concepção o fenômeno estava relacionado a uma doença, o que justificava a centralidade dos serviços médicos no processo de reabilitação ou cura na tentativa de “melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da escola e às expectativas sociais vigentes, como condição para inseri-las na vida em sociedade.

O desenvolvimento dos estudos no campo da psicologia possibilitou uma nova abordagem para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humana. A frente da concepção psicopedagógica, Alfred Binet (1905) enfatizou o diagnóstico a partir da utilização da escala de Quociente de Inteligência (QI) cujo objetivo era

identificar e selecionar os estudantes ditos “normais” com potencial acadêmico para as turmas comuns e encaminhar aqueles (as) considerados (as) “anormais” para as classes ou escolas especiais (DEICHICHI, 2008).

Os períodos seguintes ao ano de 1930, foram marcados por forte entusiasmo pela educação (Movimento Escolanovista) como mecanismo necessário à política de industrialização e urbanização em uma sociedade atravessada por altas taxas de analfabetismo, assim, foi atribuída uma grande ênfase aos métodos e às técnicas de ensino.

Nesta época, os trabalhos desenvolvidos pela psicóloga Helena Antipoff à frente da Sociedade Pestalozzi (1932), possibilitaram um novo olhar para as questões relacionadas à educação das pessoas com deficiência, deslocando o eixo da educação especial, da perspectiva médica para a psicológica.

Apesar das contribuições à interpretação das questões relacionadas à aprendizagem da pessoa com deficiência, a perspectiva psicopedagógica, por sua vez, também mostrou o seu caráter segregador ao relacionar o fenômeno da deficiência à ideia da anormalidade e estabelecer critérios de avaliação das características individuais, principalmente a nível do funcionamento intelectual para justificar a segregação de estudantes que não atendiam às expectativas normalizadoras da escola e da sociedade.

Autoras como Deichichi (2008) e Jannuzzi (2004) atribuem essa seleção como responsável pela difusão da falsa ideia de classes homogêneas nas escolas comuns e pela origem e expansão das classes e instituições especiais para os (as) supostos (as) "anormais". Notadamente, nos casos de pessoas diagnosticadas com DI (graus leves), a institucionalização era justificada na necessidade de receber uma educação adequada à condição do aprendiz.

A ênfase da concepção psicopedagógica nas características individuais para a identificação do fenômeno deu margem à construção de estereótipos e reforçou o preconceito, legitimando a exclusão de todos os (as) estudantes que não correspondiam aos padrões sociais incorporados à estrutura organizacional e expectativas da escola.

O processo de diferenciação estruturado em torno de relações binárias, tais como “normal” e “anormal” representa uma das mais excludentes formas de classificação, visto que um dos entes é sempre o privilegiado e agrupa todo um sistema de valor positivo, enquanto sobre o outro recai todo um julgamento negativo que o expõe a segregação e exclusão.

As expectativas sociais que constituem o perfil “normal” e o “anormal” traduzem operações de classificação, demarcação de fronteiras e lugar social, ao tempo em que afirmam relações de poder e produzem contextos de diferenciação, preconceito e desigualdade. Coadunamos com a compreensão de Anache (2011), ao explicar que a avaliação constituída a partir dessa base legítima um modelo de ensino para um determinado perfil, que certamente, não é o estudante com DI.

Destarte, a superação dessa perspectiva requer o entendimento que o conceito de anormalidade decorre de um julgamento estético e representa um valor moral sobre os modos e estilos de vida da pessoa e, por isso, não pode ser compreendido como parâmetro para naturalizar a classificação universal e absoluta de corpos impedidos pelas condições do meio, tão pouco para legitimar estereótipos às pessoas a ele referido, tornando-as objetos de preconceito e de discriminação (DINIZ, 2007).

No Brasil, o período entre o final das décadas de 60 e 70 foi marcado por forte convergência entre a economia e a organização da política da educação. As ideias veiculadas pela Teoria do Capital Humano (ADAM SMITH, 1776) enfatizaram o desenvolvimento humano enquanto ideologia e compreenderam a educação como um instrumento necessário para o desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2018).

Nessa perspectiva, a pedagogia de base tecnicista apresentou-se como uma estratégia para vincular a educação ao setor produtivo, assim, o interesse mercadológico passou a ser o principal objetivo do processo de escolarização de uma população marcada por altas taxas de analfabetismo, como a nossa.

À luz da teoria do Capital Humano, a educação estaria contribuindo para equacionar os problemas sociais na medida em que fossem formados indivíduos eficientes para colaborar para o aumento da produtividade do capital. Assim, o atendimento à educação das pessoas com deficiência passou a ser objeto de discussão e a superação da institucionalização apresentou-se como condição ao favorecimento da equalização social e promotora do desenvolvimento econômico.

No movimento pela desinstitucionalização, o interesse do capital orientava que os deficientes de todas as matrizes fossem escolarizados, na perspectiva de torná-los aptos para participar da dinâmica produtiva. Assim, a Educação Especial inaugurou o modelo integrativo, que consistia na tentativa de inserir as pessoas consideradas como inaptas e improdutivas na educação e no mercado de trabalho (DEICHICHI, 2008).

O modelo integrativo baseado no princípio da normalização pautou-se na ideia de que todas as pessoas com deficiência, especialmente àquelas com DI, tinham o direito de vivenciar condições e estilos de vida o mais próximo possível da realidade do contexto social no qual faziam parte.

Sassaki (1997) compreende que embora associado ao movimento da desinstitucionalização, a prática da integração foi insuficiente para desconstruir as condições de discriminação historicamente submetidas às pessoas com deficiência, ainda que inseridos no fluxo dos serviços disponíveis na comunidade.

Para o autor, este modelo não foi capaz de favorecer a participação escolar desse público em condições equânimes ou lhe possibilitar o alcance dos benefícios dos serviços educacionais, tendo em vista que não imputou à sociedade, nem a escola a responsabilidade pela modificação da sua estrutura e das suas práticas em prol da participação da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, garantiu-se o acesso do estudante à escola comum, mas a participação deste encontrava-se condicionada à sua capacidade de adaptar-se ao contexto e às condições nos quais o trabalho educativo era desenvolvido e, assim, beneficiar-se deste. Na realidade, a escola e seus profissionais, recebem os estudantes, mas, colocam sobre eles e suas famílias, a responsabilidade na superação das barreiras que margeiam a sua aprendizagem, sem que a escola se reconheça na obrigação de construir um modelo de ensino adequado às especificidades dos processos de participação e aprendizagem do estudante.

O modelo integrativo expõe a facilidade da escola em eximir-se do seu papel na educação dos estudantes com deficiências e de todos aqueles que, na escola, não conseguem se adequar ao modelo padronizado de ensino. Do ponto de vista de alguns educadores, a escola comum para o estudante com DI é compreendida como espaço de socialização e entretenimento, o que explica a resistência da escola em rever as suas práticas ou buscar redes de apoio para responder às necessidades desses estudantes.

Outra compreensão para o fenômeno da DI é oferecida pela abordagem social. Nessa perspectiva, a deficiência é compreendida como um valor para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas dos estudantes, portanto, a reestruturação da escola comum, apresenta-se como condição essencial do processo no qual,

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de

procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

A vertente social desloca o eixo do debate sobre os problemas relacionados à educação das pessoas com deficiência, para a discussão da cultura institucional, das condições e da forma como se organiza o trabalho escolar e o ensino.

Nessa acepção, faz-se referência a mudança nos valores que orientam o trabalho educativo, esperando-se que a escola construa um clima de receptividade, flexibilidade e sensibilidade e volte-se à qualidade do processo educativo nas suas múltiplas dimensões e responda adequadamente às necessidades atuais de estudantes diversos e reais.

No modelo social, a deficiência é compreendida como um fenômeno produzido pela cultura caracterizado por:

[...] uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas de diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 69-70).

Essa releitura tangente ao fenômeno esclarece que as ideias sob as quais repousam a concepção médica não podem ser evocadas para reforçar o estereótipo do corpo com deficiência como anormal, tão pouco, imputar-lhe a responsabilidade pelas dificuldades no processo de aprendizagem.

Segundo a compreensão de Diniz, Barbosa e Santos (2009), a especificidade presente no corpo não pode servir de parâmetro para definir o nível de funcionalidade das capacidades de participação do estudante, uma vez que os princípios que determinam os padrões sociais, pertencem ao campo das subjetividades e decorrem do universo no qual esse parâmetro é um valor subjetivo definido socialmente pela cultura da qual o sujeito participa.

Para evitar interpretações equivocadas, os estudos orientados por Mantoan (1997) e Sasaki (1997), destacam a necessidade de distinguir nos problemas relacionados ao ensino junto ao estudante com deficiência, o que é da ordem da deficiência em si, decorrente da especificidade orgânica que limita a capacidade intelectual do aprendiz, daquilo que é de natureza circunstancial, compreendido como determinantes socioculturais que atravessam os discursos, as condições, os ambientes e as práticas da escola e da vida social.

A partir da vertente social, a DI é compreendida como um déficit intelectual de natureza real que apresenta comprometimento significativo das funções intelectuais e do comportamento adaptativo, porém mutável quando favorecido pelas condições, apoios e respostas do contexto escolar e social (MANTOAN, 1997).

Nessa mesma direção, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIFIS), compreende a deficiência intelectual como:

[...] uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os fatores ambientais, no entanto, podem afetar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida (UNA-SUS/UFMA, 2017 p. 195).

A caracterização dada à DI pela CIFIS (2017), dialoga com a perspectiva social e ambas convergem para o esvaziamento da percepção normalizadora, ao compreenderem a especificidade do organismo como uma “experiência de desigualdade” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 69), reforçada pelo desajuste entre a capacidade da pessoa ao acesso às oportunidades e às condições do espaço de estudo e de trabalho no qual a pessoa está inserida.

Assim sendo, as condições materiais da escola, a qualidade das escolhas metodológicas e os procedimentos utilizados definem os efeitos da ação educativa junto ao estudante com DI. Estas podem atuar tanto como facilitadoras da participação e aprendizagem do estudante, como podem potencializar as suas dificuldades e limitações.

À compreensão social da deficiência foi creditada a qualificação da política educacional instituída a partir dos anos 90, mas enquanto um projeto político emanado de interesses predominantemente econômicos, a Educação Especial não consegue abarcar as questões relacionadas ao ensino e imprimir mudanças qualitativas na condição escolar da pessoa com DI.

No chão da escola ainda existem grandes desafios a serem superados. A qualidade do atendimento educacional reclama mudanças complexas que vão desde a estrutura física e condições materiais da escola à forma de organização e sistematização do trabalho educativo, além de políticas de formação docente, para que assim o “especial” da educação deixe de ser uma luz no horizonte, sempre distante.

2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI À LUZ DAS LDBENS

O propósito de construir uma escola equitativa, inclusiva e transformadora orientada pelos princípios de “participação plena e igualdade” (BRASIL, 2015) requer

a discussão dos instrumentos normativos enquanto ferramentas de caráter constitutivo e estruturante da educação formal.

O período do pós-guerra, seguido pela instituição da República Populista no Brasil (1945 a 1964), revelou o interesse da sociedade pelos problemas relacionados à escolarização da população em geral e daqueles com deficiência, face ao interesse do projeto de reestruturação da economia.

Visando contemplar as demandas econômicas, várias mudanças foram implementadas na política do sistema geral de educação, bem como na Educação Especial. Entre as iniciativas, destacou-se a assistência financeira do Ministério de Educação às secretarias de educação e às instituições especializadas, referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61.

A referida lei trouxe artigos dedicados à “educação de excepcionais”, recomendando que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Na oportunidade, o termo “excepcionais” apresentava-se como um fenômeno associado ao sentimento da rejeição, tendo como referência o desviante ou àquele que não se encontrava “dentro dos padrões ou limites considerados normais”, isto é, pessoa anormal, atípica, diferente, excêntrica ou incomum (FERREIRA, 1999).

No texto legal, o termo empregado para designar uma pessoa com deficiência, implicitamente, relacionou-se à ideia da contradição entre um corpo considerado atípico e outro, percebido pela cultura hegemônica como o padrão social de adequação física e/ou intelectual.

No âmbito da escola, esse sentimento expresso ou velado, ainda demarca a estrutura e a forma de organização do trabalho escolar, contribuindo para exacerbar a cultura do preconceito e da discriminação já vivenciada por esses estudantes.

A redação do texto legal não deixou dúvidas quanto à influência do movimento escolanovista na política da Educação Especial, uma vez que o entendimento residia na busca da adaptação do indivíduo até o limite possível como uma estratégia para integrá-lo na sociedade.

A expressão “no que for possível” revela a descrença que marcava as expectativas da sociedade da época e da escola em relação à educação e ao potencial acadêmico das pessoas com deficiência. O descrédito na capacidade intelectual dos estudantes, que a escola “normalizadora” caracterizava como

“excepcionais” representou e ainda vem representando um dos maiores entraves à revisão do trabalho escolar e do ensino nele ministrado.

Não raras vezes, a origem do problema pela não aprendizagem é atribuída aos próprios estudantes. A escola, por sua vez, não se percebe responsável em construir respostas educativas para atendê-los. Esse processo, além de alimentar os índices anuais de reprovação, contribui para a manutenção das práticas baseadas em processos de padronização e massificação de caráter excludente.

Segundo a compreensão de Mendes (2010), o crescimento do número de instituições especializadas esteve associado aos interesses econômicos mundiais e a incapacidade da escola comum em responder à escolarização dos estudantes com deficiência. As ideias implementadas a partir da ditadura militar contribuíram para a reestruturação do ensino e para a definição da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDBEN nº 5.692/71, que no artigo 9º, traz como público alvo da educação especial, aqueles,

[...] alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Ao nosso olhar, o artigo 9º da LDBEN 5.692/71, apontava imprecisão quanto à definição do público da Educação Especial. Segundo esta lei, essa categoria passou a englobar além dos estudantes com deficiência física ou intelectual, incluiu também aqueles que estavam em defasagem idade-série pelas dificuldades de acompanhar os processos de ensino na escola comum.

Na realidade, muitos dos estudantes definidos pela lei como público para o atendimento especial, efetivamente, correspondiam às expectativas e aos padrões normalizadores, que fundamentavam o trabalho desenvolvido na escola comum. Por assim dizer, muitos estudantes não tiveram suas necessidades contempladas pelo ensino; enquanto outros conviviam em contextos de fragilidade econômica e social e, por isso, não conseguiram se beneficiar da prática educativa. Assim, foram considerados como “anormais”, ainda que não fossem necessariamente deficientes.

Diante disto, estudantes de todas as matrizes enquadrados pela cultura escolar na categoria genérica de “inaptos” eram também encaminhados para o “tratamento especial”, reforçando as crenças e as visões estereotipadas sobre os problemas da aprendizagem, permitindo que a escola se eximisse dos questionamentos ao seu modelo normalizador, da necessidade de rever crenças e

dogmas e da responsabilidade de prover um ensino de qualidade adaptado às necessidades de todos os estudantes da turma.

Neste sentido, a instituição da Lei 5.692/71, não possibilitou a sistematização de uma modalidade de educação com procedimentos e serviços especiais capazes de responder às necessidades do processo de escolarização do público com deficiência.

Outro ponto considerado como um equívoco se referia à orientação que os estudantes com deficiência deveriam receber “tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A definição daquilo que se caracterizava como “tratamento especial” na perspectiva de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009), esteve diretamente implicado com o universo de valores e das concepções dos gestores dos Conselhos Estaduais de Educação. Assim, a interpretação do conceito de “especial” encontrava-se muito mais no campo ideológico, que humanista ou social.

Estudos realizados por Mendes (2006), Jannuzzi (2004) e Deichichi (2008) confirmam que a expansão das classes e escolas especiais motivadas pela Lei nº 5.692/71, soou muito mais como uma falsa resposta à inadequação da escola comum e do ensino por ela administrado, do que como uma política para promover e assegurar os direitos educacionais e sociais aos estudantes com deficiência.

Nos anos setenta, o pensamento pedagógico esteve pautado no entendimento da relação entre o fracasso escolar e a deficiência intelectual dos estudantes, especialmente, aqueles com grau leve. Assim, a expansão das escolas e turmas especiais se constituiu muito mais como uma estratégia para excluir da escola comum os estudantes cujo comportamento não se adaptava à expectativa do modelo “oficial” e, por isso, “fracassam”, do que para favorecer a educação desses sujeitos.

Segundo Carvalho (1997), os rumos da política da Educação Especial neste período, refletem o modelo econômico em vigência na época. A orientação da política de internacionalização da economia sobre as diretrizes educacionais, enfatizou a formação de mão de obra especializada para atender a divisão internacional do mercado de trabalho em expansão e, trouxe consigo os mecanismos sutis de discriminação e segregação educacional e social.

Como reflexo desse modelo econômico, houve um avanço dos estudos na área da Educação Especial e passou-se a incentivar a formação de especialistas no campo da excepcionalidade e a criação de escolas e turmas especiais para esses profissionais atuarem no projeto de “adequação” dessas pessoas para a sua “suposta” integração na escola comum, no trabalho e outras instâncias da vida social.

No final dos anos oitenta, contextualizado pelas transformações sociais em alguns países da Europa e dos EUA, surge o conceito de inclusão social como resultado do processo de evolução histórica das discussões e dos movimentos sociais em torno das questões que envolviam a organização da Educação Especial, bem como das críticas às limitações do modelo educacional integrativo na promoção da inserção participativa da pessoa com deficiência.

No Brasil, incorporando acerto e modificações das LDBENs anteriores, o modelo de Educação Especial na perspectiva inclusiva começou a tomar vulto nas discussões desenroladas no limiar dos anos 90 e a partir da Lei nº 9394/96, passou a orientar os sistemas de ensino e as escolas.

O paradigma inclusivo refere-se a uma forma de inserção radical e sistemática de toda e qualquer pessoa na escola comum (MANTOAN, 1998), e concilia-se com a ideia da “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), como um compromisso mundial no estabelecimento de garantias a todas as pessoas ao acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, como condição essencial para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Nessa perspectiva, a adoção do ensino inclusivo propõe ao estudante o direito de ser diferente e de ter as suas potencialidades e necessidades reconhecidas e consideradas no planejamento do trabalho educativo, através da oferta de condições, recursos e meios adequados e suficientes ao favorecimento da participação, aprendizagem e desenvolvimento nas dimensões pessoal, escolar e sócio-emocional.

O inciso I do Artigo 59, da Lei nº 9394/96, atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar aos estudantes com deficiência o acesso a: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Ao focalizar a importância dos elementos que constituem a experiência educativa, tais como o currículo, a metodologia, os recursos e a forma de organização do trabalho educativo na perspectiva do atendimento das necessidades

do educando com deficiência, a referida Lei destaca a compreensão e o empenho necessários dos profissionais (gestores, coordenadores e professores) da escola na adequação dos processos de ensino em torno do propósito inclusivo.

Conforme a compreensão de Mantoan (1998), a construção de um ensino de qualidade depende muito mais das mudanças nas relações interpessoais e nos modos através dos quais os processos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos, que dos recursos físicos e das condições materiais da escola.

Galvão (2009), ressalta que a transformação da escola tradicional em diálogo com os interesses e necessidades dos educandos, constitui condição essencial para o processo de inclusão de todos os estudantes – deficientes ou não – na escola comum. Corroboramos que promulgar leis e instituir uma modalidade de educação que tenha como meta a oferta de um ensino especial não assegura que as demandas educativas do estudante com deficiência estejam, efetivamente, sendo atendidas.

Ao nosso entendimento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, representou um salto qualitativo na direção da promoção da equidade educacional e social da pessoa com deficiência, mas, ainda não foi suficiente para assegurar a qualidade da educação para esse público.

A construção de uma educação com foco no desenvolvimento humano requer um processo que abarque a revisão de crenças e concepções; o conhecimento das necessidades educativas dos estudantes; a adoção de outras formas de interação dos sujeitos entre si e destes com os objetos do conhecimento; e, portanto, a reorganização da prática educativa.

Esse processo depende da política de formação (inicial e continuada) dos educadores, do interesse e da disponibilidade dos profissionais da escola (gestores, coordenadores e professores), do currículo, das escolhas metodológicas e procedimentos de ensino e da gestão dos processos educativos.

O direito à educação constitui uma das dimensões do direito à vida e a liberdade, portanto, o “especial” da educação é assegurar condições na escola comum para que todos os estudantes com ou sem deficiência possam participar e aprender. Nesse sentido, o diálogo permanente entre o trabalho educativo da escola e os interesses dos estudantes, bem como as circunstâncias que envolvem as suas vidas e seus projetos pessoais são objetos essenciais de análise permanente.

2.3 OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI NO ESPAÇO DA PESQUISA

Contraditoriamente ao curso dos movimentos sociais iniciados no limiar dos anos 90 pela democratização do direito à educação de qualidade, o atendimento educacional aos estudantes com DI na escola comum, guardadas raras exceções, parece ser baseado na cultura da padronização e massificação, caracterizando a escola como um organismo separado da dinâmica da vida em uma sociedade diversa e em permanente transformação.

Por essa razão, a escola ainda mantém um modelo de ensino de tamanho único, com métodos e procedimentos padronizados, marcadamente caracterizados por práticas de transmissão e memorização de informações, distantes dos interesses, circunstâncias e contextos reais que caracterizam a vida dos estudantes. Contrapondo-se a esse contexto, Amaral (1998) reafirma que o postulado maior que cabe à educação na contemporaneidade é a construção de uma escola adequada à diversidade de seus estudantes e não estes adequarem-se a ela.

Não diferente de muitas escolas, levantamos a hipótese de que o lócus desta pesquisa trazia essa caracterização para a discussão das questões relacionadas à participação e aprendizagem do estudante com DI na escola comum. Nesse prisma, a ação docente se aproximou do modelo integrador expondo a sua fragilidade na perspectiva do favorecimento do direito à educação do estudante.

Neste sentido, as preocupações dos professores participantes da pesquisa deram maior centralidade às dificuldades, do que as potencialidades relacionadas à participação e aprendizagem do estudante. As narrativas giravam em torno de apontamentos de respostas e de comportamentos que destoavam dos padrões esperados e identificados na maioria dos estudantes da turma. Portanto, qualificaram uma identidade com dificuldade do ponto de vista do alcance dos objetivos do ensino planejado, na perspectiva da normalidade que marcava as expectativas da escola e a percepção dos docentes.

Perspectivados na cultura do corpo “normal”, os participantes focalizavam a deficiência somente na explicação dos problemas relacionados ao atendimento do estudante na classe comum, desconsiderando a condição de sujeito quanto às suas necessidades, conhecimentos, dúvidas, interesses e, sobretudo, possibilidades.

Dessa forma, destacaram as dificuldades do estudante quanto à funcionalidade afetada pela deficiência e pelos problemas que entendiam como

decorrentes dela, imputando à família a responsabilidade em buscar condições e serviços de apoio que favorecessem a sua adequação à cultura do trabalho escolar e, ao esforço do próprio estudante em alcançar o nível de desenvolvimento dos demais educandos da turma.

A partir das comunicações dos professores, observamos que no contexto da escola, era comum a polarização dos entendimentos e das expectativas quanto à efetividade do trabalho educativo. Compreendendo a implicação da escola no desenvolvimento no domínio intelectual e das habilidades práticas da vida pessoal e social, as famílias esperavam o auxílio da escola ao acessarem o espaço. Por outro lado, a escola relacionava as dificuldades do estudante à deficiência e apontava os desafios e dificuldades da atuação docente para ensiná-lo.

Na centralidade da problemática trazida para o estudo, encontra-se o estudante, negligenciado pelo discurso da falta de condições da escola e da ausência de formação dos seus profissionais (gestores, docentes e coordenadoras), sendo a ele negado o direito à educação e participação na escola.

Face a esse contexto, o estudante com DI tinha, na escola, a garantia do acesso, mas, o benefício dos processos de ensino por ela ministrado, era pouco expressivo. Os aspectos que envolviam a aprendizagem do estudante não faziam parte das discussões curriculares da escola, tão pouco eram considerados no planejamento da ação educativa.

A falta de conhecimento dos profissionais da escola sobre o fenômeno da DI e sobre os processos relacionados ao ensino na perspectiva da participação e aprendizagem do estudante representava o maior desafio à prática educativa, segundo o entendimento dos professores.

A ausência de fundamentação teórica ao exercício da atuação docente contribuía para desqualificar o significado da ação educativa, ao tempo que fortalecia os mitos, preconceitos e a descrença acerca do potencial intelectual do estudante, dificultava a superação dos problemas relacionados à escolarização desse sujeito, reforçando as contradições da escola quanto ao processo da inclusão/exclusão.

A esse respeito, a partir do entendimento de Bourdieu e Passeron (2018), afirmamos que o trabalho educativo cujas características, estrutura e funcionamento encontram-se comprometidos com a manutenção de processos de classificação, normalização e de inferiorização, em virtude dos diferentes resultados de

aprendizagem por ele produzidos, constitui-se como uma ação a-cultural e, por isso, uma violência simbólica.

A partir de um projeto homogeneizador e meritocrático, incompatível com as possibilidades de desenvolvimento do potencial acadêmico do estudante, a escola vem a cada ano produzindo quadros de reprovação e evasão com prejuízo no percurso escolar de grande parte de seus estudantes – com DI ou não – excluindo-os da participação em outras esferas da vida em sociedade, tais como: familiar, trabalho e lazer.

Face a essa realidade, não seria absurdo admitir que o processo de democratização da educação no contexto de prevalência do princípio da normalização, tem legitimado a lógica perversa de exclusão escolar e social de alguns estudantes, especificamente aqueles com DI, visto o direito à educação de qualidade transitar no campo da utopia quando admitidos os processos civilizatórios.

A aprendizagem humana, compreendida como um processo cultural, se desenvolve como uma síntese produzida pela confluência de duas dimensões: a individual, constituída pela maturação orgânica do indivíduo; e a social, definida pela qualidade das experiências culturais nas quais o indivíduo participa. E, segundo a qual as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das funções intelectuais, quando o desenvolvimento através da dimensão individual encontra-se limitado por uma deficiência (VYGOTSKY, 2011).

No processo de aprendizagem, a qualidade do contexto educativo e o papel nele desempenhado pelo professor, assumem centralidade. A prática educativa se configura como um espaço mediado de produção e significação de conhecimentos, que decorrem da ampla interação de diferentes pessoas, que se distinguem por valores, interesses, percepções, ideias, capacidades, perfis cognitivos e intelectuais, projetos pessoais e sociais. Enquanto, o professor é o sujeito intencional dotado de liberdade na escolha das ações e dos procedimentos na produção e significação do conhecimento.

Dessa acepção, o significado da prática de ensino se orienta para a interação social, pois na verdade, a interação constitui condição *sine qua non* para a aprendizagem, pois somente ela possibilita o conhecimento de si e do outro, bem como, as condições para intervir com ele.

Assim, o ambiente interativo da prática é o cenário no qual se desenvolvem as estratégias necessárias para promover a participação e a aprendizagem de pessoas com características intelectuais especiais. A compreensão do fenômeno e

dos processos relacionados à aprendizagem constitui a base fundamental para a significação da prática a partir da criação de outras formas de ensiná-las.

Conhecer o estudante e identificar os caminhos a partir dos quais ele aprende é um dos grandes desafios para os educadores, pois os impõe à superação dos padrões instituídos sobre a capacidade intelectual do estudante e sobre os sentidos da escola e do ensino na sua escolarização e formação.

Compreendemos que, o falseamento da política inclusiva da educação pela incapacidade da escola comum no atendimento ao estudante, compromete a realização de um projeto mais amplo - a universalização do direito à educação como um projeto vinculado à vida - à participação, à liberdade e à humanização.

3 A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA COMUM

Nesta seção trazemos uma breve discussão sobre as variáveis que medeiam e se interceptam no plano da atuação docente e, seguidamente, daremos sequência à discussão da caracterização da prática dos professores, a partir dos destaques dados por eles mesmos. Posteriormente, tratamos do planejamento da intervenção pedagógica estruturada por meio de sequência de atividades, desenvolvida no curso da pesquisa, como uma possibilidade no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante com DI.

A prática docente na perspectiva do atendimento à pessoa com DI define-se a partir da identificação do estudante com déficit das funções intelectuais; do conhecimento das suas necessidades, interesses, capacidades e talentos; e, da aplicação de intervenções que contemplem suas particularidades e prevejam seus progressos.

No Brasil, estudos científicos no âmbito da educação parecem não ter suscitado mudanças significativas no sistema escolar para atender o público com limitações orgânicas expressadas por impedimentos motores, sensoriais, linguísticos e/ou intelectuais. Evidências empíricas apontam as dificuldades que a escola comum vivencia para traduzir os resultados desses estudos na prática (AMARAL, 1998; CANDAU, 2011).

Segundo Guadagnini (2018), Nardino (2018), Paixão (2018) e Nantes (2019), no contexto real, os esforços ainda parecem inexpressivos, uma vez que, mesmo inserido na escola comum, o estudante com DI não é alcançado pelo ensino por ela desenvolvido devido a fragilidade da prática educativa.

Constatações dessa natureza, conduzem-nos a pensar a prática como uma unidade autônoma cujo significado decorre de si mesma e não depende das referências culturais e materiais do contexto no qual se desenvolve. Por isso, de certo modo, comporta-se indiferente às necessidades e às circunstâncias relacionadas aos estudantes.

De certa forma, a resistência da prática à revisão tem minimizado os impactos dos movimentos vanguardistas sobre o projeto inclusivo, uma vez que a escola comum encontra-se acessível à pessoa com DI. Entretanto, a participação do estudante constitui-se em outra dimensão do processo de formação, cuja realização depende da atualização da política de educação em geral e, particularmente, do trabalho educativo desenvolvido pela escola.

Importa instigar o debate entre educadores e educadoras, ainda que distante de entendimentos significativos, sobre a qualificação da prática educativa na perspectiva da participação do estudante com DI nas turmas da escola comum. Interessamo-nos corroborar com a emergência de pensar a diferença que marca a heterogeneidade do espaço escolar como uma vantagem, face às solicitações por uma prática educativa transformadora (FREIRE, 2011).

3.1 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Pensar a escola na dimensão das humanidades é compreendê-la como um espaço articulado com as especificidades e necessidades humanas, contrária a toda e a qualquer forma de classificação e de discriminação; é percebê-la como um espaço legítimo de “todos”, independente das diferenças físicas, intelectuais, linguísticas e/ou sociais que marcam a diversidade presente na escola.

Neste sentido, compreendemos que esta ideia constitui a base para o desenvolvimento do ensino inclusivo, entretanto, é necessário,

[...] que se compreenda que a escola não é por si só transformadora, são as práticas que nela se constroem cotidianamente que podem contribuir para uma educação libertadora e comprometida com a transformação social (PIMENTEL, 2018, p. 68).

Destacamos a escola como um projeto político engendrado nas tramas da racionalidade econômica, por isso, responde a interesses outros e apresenta possibilidades muito desiguais entre sujeitos iguais no direito de participar e aprender. Não obstante, para Pimentel (2018), são as práticas construídas cotidianamente na escola que podem contribuir para a construção de uma educação comprometida com a emancipação e transformação das realidades de vida dos estudantes.

Face às expectativas educacionais inclusivistas anunciadas pela autora, não é incomum na escola posições demarcadas pelo pensamento pedagógico normalizador e imobilizante, tais como: “aqui na turma são todos iguais”; “ele (a) tem deficiência intelectual, por isso não aprende”; “nós professores não estamos preparados, o que podemos fazer?”.

À luz desses posicionamentos só há uma alternativa à prática educativa: adaptar o (a) estudante ao ensino, já que este não pode ser mudado. Por isso mesmo, “ele (a) está aqui apenas para se socializar, brincar, correr e pular”, tendo em vista que “não consegue alcançar o mesmo nível dos demais estudantes da turma”.

Discursos dessa natureza são reveladores da falta de diálogo entre os processos de ensino e as circunstâncias que envolvem a aprendizagem do estudante. Revelam também, que na base das práticas voltadas ao atendimento de estudantes com DI, encontram-se concepções equivocadas pautadas na crença de que o problema pelo não aprendizado está no indivíduo.

Não é incomum o entendimento que se trata de uma etiologia pré-estabelecida, imutável e incapacitante e que na turma existe um certo grau de homogeneidade no funcionamento psíquico, nas capacidades cognitivas, nos interesses e nos tempos de aprendizagem dos estudantes, o que justifica o modelo de ensino uniforme baseado na padronização.

Se, de certo modo, a prática docente apresenta uma relativa recusa ao diálogo com o aprendiz e o modo pelo qual ele aprende, parece importante conhecermos em que consiste a prática, como condição à superação de discursos deterministas que “[...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar quase natural” (FREIRE, 2011, p. 21).

Situamos, então, no entendimento de que uma realidade não surge do nada, ela se constitui na relação dialética entre as múltiplas determinações, fruto de forças contraditórias, que no interior da própria realidade interagem, fazendo-se e refazendo-se, a cada momento, como manifestação e produto sociocultural.

De igual modo, uma prática docente atual, enquanto um fenômeno social é resultado de experiências passadas que são consolidadas no espaço escolar e, por sua vez, deixa as suas marcas sobre as ações educativas futuras (SACRISTÁN, 1999), como registros históricos de uma forma de pensar e atuar, constituindo-se, portanto, como constructo/construtor de significados agregados à cultura de trabalho docente.

Cada experiência da educação formal é marcada pelo perfil pessoal e profissional de educadores e estudantes que dela participam e pelas condições que caracterizam o contexto no qual se desenvolve. Assim, ao tempo que exerce influência sobre seus atores, suscitando elementos que cooperam para a consolidação de tradições, rotinas, formas de atuação que reforçam a cultura escolar, noutra direção, traz consigo possibilidades de superação e mudança, destacando-se, portanto, como um fenômeno “[...] oscilante, contraditório e renovador” (FRANCO, 2016, p. 548).

Na percepção de Sacristán (1999), a prática educativa é constituída pela bagagem cognitiva dos docentes, pelas experiências acumuladas, além do acervo de valores, crenças, tradições e intenções compartilhadas no espaço escolar.

A esse acervo, designado por Franco (2016) como subjetividades pedagógicas, ainda são incluídos: a política de gestão da escola, a qualidade das relações interpessoais, as condições materiais, os conteúdos culturais veiculados, as formas de organização e a sistematização do tempo escolar. Assim, a compreensão da experiência do ensino se dá na inter-relação de todos os elementos que medeiam e integram a sua totalidade.

Dessa forma, compreendemos que um discurso pedagógico progressista ou uma boa relação com os estudantes ou, ainda, a qualidade dos recursos utilizados pelos (as) docentes na aula, não definem o grau de impermeabilidade da prática à mudança, “[...] pois o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm” (ZABALA, 1998, p. 17).

Percebemos que na escola, a estrutura organizacional, ou seja: as diretrizes curriculares; a distribuição do tempo escolar; o número de estudantes na turma; o prédio escolar; a política de avaliação externa e os parâmetros sob os quais repousam, estão preestabelecidos e, muitas vezes, representam um obstáculo à qualidade do ensino, pela influência que exercem sobre a ação docente.

Nesse sentido, a ação educativa integra um complexo de variáveis muito além do observável na sala, cuja origem não decorre do interesse dos docentes. Sendo assim, a sua manutenção/transformação se processa na própria dialeticidade entre as variáveis que se inter-relacionam no interior desse complexo, orientada por compreensões e interesses de sujeitos diversos e não apenas dos professores. Por isso, corroboramos com o pensamento de Sacristán (2000), que a prática não pertence inteiramente aos educadores.

Na sala de aula, esse complexo de determinação à margem dos interesses da escola e dos professores, responde a finalidades diversas, podendo suscitar significados outros à prática educativa, com possibilidades de aprendizagens muito desiguais.

Todas essas realidades no contexto concreto da sala de aula se manifestam, se interceptam e geram forças diversas - na maioria das vezes antagônicas - que condicionam, dão forma, significado e, mutuamente, explicam a natureza sociocultural da prática docente.

Por outro lado, compreender que a prática educativa se encontra submetida a um referencial cultural não deve nos conduzir ao posicionamento fatalista e ao imobilismo.

Pelo contrário, este entendimento possibilita uma maior elucidação dos problemas relacionados à educação e ao ensino e nos permite a recusa à racionalidade pedagógica que compreende a prática como um espaço de atuação racional e objetivo e a denúncia ao pensamento que impõe aos docentes a responsabilidade unilateral pela qualidade do ensino.

Também nos possibilita o anúncio de que os condicionantes à prática geram obstáculos, mas esses não se eternizam e, por fim, nos convida a mantermos vivos a curiosidade e o gosto pela busca, que estimula a capacidade de ir além e experimentar o novo, que, de certa forma, minimiza as forças dos condicionantes sobre a experiência educativa.

Vale ressaltar que, embora a prática educativa esteja subordinada à cultura, ela também é nutrida pela intencionalidade e pela liberdade dos seus atores no processo de reorganização do cotidiano da aula.

Nesse sentido, o exercício da prática solicita dos (as) educadores (as) o conhecimento crítico sobre os obstáculos relacionados à ação educativa e a forma como esses empecilhos marcam a cultura de trabalho da escola, a profissionalidade docente e a participação e aprendizagem dos estudantes.

No entanto, é necessária uma atuação profissional reflexiva sobre a qualidade das experiências compartilhadas no espaço escolar e sobre os seus efeitos sobre as vidas dos estudantes, uma vez que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta subseção, dirigimo-nos para a caracterização da prática desenvolvida pelos professores participantes da pesquisa na turma do sétimo ano A, com um estudante com DI inserido. A seleção desta turma decorreu da sincronidade entre os professores que aderiram à pesquisa atendendo aos pré-requisitos para a participação; as turmas onde os mesmos lecionavam; e, a presença de estudante com DI. As três variáveis triangularam indicando a turma do sétimo ano A como espaço do estudo.

A caracterização apresentada apoiou-se na percepção e nas explicações dadas pelos próprios docentes sobre as suas experiências no ensino das disciplinas

História e Geografia, possibilitando assim, a constituição de uma caracterização mais precisa e mais autêntica dessas práticas.

A exposição contemplou as dimensões que os docentes destacaram no desenvolvimento da prática na turma e foram agrupadas nas seguintes categorias: a) a prática docente desenvolvida em turmas com e sem estudantes com DI; b) o planejamento da prática; c) a prática docente na turma em que o estudante com DI estava inserido.

3.2.1 A prática docente desenvolvida em turmas com e sem estudante com DI

A prática de ensino desenvolvida pelos docentes participantes da pesquisa na turma do sétimo ano A, turno matutino, na qual havia a presença de um estudante com DI, não apresentava diferenciação significativa com relação à configuração da prática realizada na turma do sétimo B, também no turno matutino, que não possuía estudante com DI.

A dinâmica da ação educativa aplicada em ambas às turmas era basicamente desenvolvida através da metodologia expositiva, apoiada nas estratégias de leitura, interpretação de textos e aplicação de atividades do livro didático que, em geral, eram realizadas individualmente pelos estudantes.

Esporadicamente, os professores faziam uso de outras estratégias visando dinamizar a aula para que esta não se tornasse cansativa, vez que os estudantes apresentavam uma certa rejeição em relação à rotina das atividades de sala de aula. Assim, eram aplicadas atividades diferenciadas, como: leitura de publicações em revistas, jornais, documentos, imagens, charge, tirinhas, quadrinhos, exposição de documentários, filmes e aplicação de atividades que envolviam caça-palavras e produção em grupo, para melhorar o interesse e participação da turma.

Os docentes, não percebiam diferença na prática desenvolvida em cada uma das turmas e afirmavam que se tratava da mesma prática – as atividades, os recursos e o modo através do qual os conteúdos eram apresentados. Entretanto, a professora Linda, na aula de História, possuía a compreensão que o estudante com DI possuía um ritmo mais lento. Por isso, ela entendia a necessidade de utilizar um maior tempo para as atividades do ensino na turma.

Também, era compreendido a necessidade de trabalhar com textos que tivessem uma linguagem clara para favorecer a recepção e sistematização da informação por este estudante.

Como estratégia para incentivar e oportunizar a participação desse estudante, e, ao mesmo tempo, fazê-lo perceber-se presente e atuante, a professora proporcionava à turma um maior espaço de participação tencionando motivar o estudante a contribuir a partir das habilidades que ele dominava e mais gostava de fazer na aula: a leitura de textos.

Com relação às aulas de geografia – até a data de início dos trabalhos da pesquisa – o professor desconhecia a condição intelectual do estudante, mas já havia observado que o mesmo era mais “caladinho” e possuía um ritmo mais lento na compreensão do conteúdo. Contudo, não percebia tanto nesta turma como nas demais, a necessidade de mudar alguma coisa na prática ou construir estratégias específicas para mediar a participação do estudante.

3.2.2 O planejamento da prática

Na análise da categoria relacionada ao planejamento da ação educativa, focalizamos as seguintes subcategorias: b.1) os materiais que os professores usavam como suporte no planejamento da aula na turma na qual o estudante com DI frequentava; b.2) a frequência de realização do planejamento e, por fim, b.3) os aspectos relacionados ao seu processo de elaboração.

3.2.2.1 Os materiais utilizados no planejamento

Em geral, o planejamento da aula tinha como suporte o livro didático utilizado pelos estudantes. Porém, algumas vezes, quando o conteúdo envolvia aspectos relacionados à cidade ou ao bairro no qual os estudantes moravam, os professores se apoiavam em publicações de revistas e reportagens jornalísticas como textos complementares.

3.2.2.2 A frequência de realização do planejamento

A realização do planejamento de ensino para a turma na qual o estudante com DI estava inserido tinha uma frequência semanal. A cada período de três horas/aulas semanais, os docentes (re)visitavam o plano do ensino incorporando novos conteúdos, leituras e tarefas do livro didático.

Na elaboração do planejamento didático, os professores levavam em consideração o comportamento e as reações manifestadas pelos estudantes em relação ao conteúdo apresentado objetivando identificar a eficácia dos procedimentos, a fim de decidir sobre a continuidade do conteúdo ministrado ou a retomada do mesmo.

3.2.2.3 A elaboração do planejamento

A ação educativa desenvolvida pelos docentes era organizada no encontro entre os conteúdos curriculares para o segmento do sétimo ano, no qual a turma estava situada, e os assuntos abordados no livro didático adotado pela escola.

Na turma do estudante Y, cada um dos professores atuava no ensino de uma disciplina (Geografia ou História) e, certamente, enfrentava problemas análogos à realização do processo de ensino. No entanto, não havia entre eles diálogo e colaboração na elaboração do planejamento da prática educativa.

Os docentes, individualmente, a partir de suas habilidades profissionais e conhecimentos adquiridos através de erros e acertos referentes às experiências anteriores, organizavam e sistematizavam semanalmente aulas expositivas para as turmas que lecionavam.

A prática, sistematizada a partir dos comportamentos sociais e cognitivos esperados pela escola para todos os estudantes, era pensada e elaborada no isolamento docente e se constituía em um roteiro organizado por itens que servia para orientar a atuação dos professores.

Nos roteiros, faltava a definição das intenções do ensino, tais quais: o detalhamento das ações operacionalizadas em torno dessas intenções; os recursos pedagógicos utilizados como estímulos; e os critérios de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, as ações do ensino nos seus diferentes aspectos não eram algo sistematicamente planejado. Elas surgiam ao decorrer da aula, no calor da exposição do conteúdo, como resposta aos comportamentos e reações manifestados pelos estudantes durante a apresentação dos conteúdos pelos docentes.

As singularidades relacionadas ao processo de aprendizagem do estudante Y não eram consideradas na elaboração do planejamento da aula. Os professores demonstravam preocupação quanto à efetividade do ensino desenvolvido na turma em relação às necessidades educativas do estudante e sentiam dificuldades de pensar e sistematizar a prática na perspectiva de atendê-lo.

Na aula de história, as intervenções se desenrolavam no momento da realização da atividade e se constituíam em perguntas diretas ao estudante: “Você compreendeu? Você chegou a entender? Você quer que eu explique de novo?” (Prof^a. LINDA). Era esperado que o aprendiz verbalizasse a sua experiência com relação ao ensino e, a depender da resposta, a professora voltava a explicar o

assunto utilizando outros exemplos e informações ou orientava outra atividade de reforço à aprendizagem.

A dosagem do conteúdo no planejamento dependia do nível de compreensão da turma. Esta percepção era obtida através dos sinais expressos nos comportamentos e reações dos estudantes durante a aula. Na medida em que a maioria dos estudantes atendiam aos critérios objetivados pelos docentes como parâmetros de validação da aprendizagem, as próximas aulas eram então alimentadas com novos conteúdos programáticos e, assim, sucessivamente, até o final do percurso letivo.

3.2.3 A prática docente na turma com estudante com DI

As aulas tinham como estratégia uma breve conversa com o intuito de iniciar o diálogo e descontrair a turma. Na oportunidade, eram dirigidas algumas questões relacionadas ao conteúdo que seria tratado ao longo da aula e era esperado que os estudantes participassem relatando as experiências e conhecimentos prévios acerca do conteúdo.

Dentre as contribuições, apesar de todas serem valorizadas, apenas as mais relevantes eram utilizadas como base para a introdução da temática da aula. O conteúdo era apresentado através da metodologia expositiva e tinha como objetivo a compreensão do assunto independente do interesse, disponibilidade, expectativas e circunstâncias que envolviam as experiências dos estudantes.

As interações ficavam restritas aos momentos da exposição do conteúdo, nos quais os docentes abriam espaço à participação e alguns estudantes traziam suas dúvidas com relação às questões da aula. Entretanto, apesar do curto período de interação, um dos empecilhos encontrados pelos professores era o tempo insuficiente para a finalização das atividades conforme planejado.

No geral, após a exposição do conteúdo, os estudantes realizavam individualmente a atividade no livro didático, e, quando o tempo da aula se esgotava, eram orientados a realizá-la em casa, ainda que na maioria das vezes ela não fosse executada.

Conforme explicação dada pelos docentes, a experiência educativa era diluída entre as atividades: 1. Lançamento de perguntas sobre o conteúdo; 2. Exposição, por parte do (a) professor (a); 4. Leitura e atividade individual no livro didático; 5. Repetição do assunto aprendido pelos estudantes a partir da correção da

atividade; 6. Testes ou provas individuais; e 7. Validação da aprendizagem a partir da aplicação de uma nota.

A partir do modelo expositivo, todos os (as) estudantes da turma, independente das suas potencialidades, dificuldades e interesses, eram submetidos às mesmas atividades, procedimentos e orientações. Nessa rotina, cotidianamente, os docentes seguiam nos seus afazeres individuais, carregando as marcas das dificuldades e dúvidas de como pensar, planejar e realizar a prática na perspectiva do atendimento às necessidades educativas de todos os estudantes.

3.3 O PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa intenção nesta subseção foi apresentar a Sequência Didática (apêndice A), como produto da experiência dos professores e da pesquisadora e possibilidade pedagógica para o melhoramento do ensino na perspectiva do favorecimento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes da turma do sétimo ano A, em especial, àquele com DI.

As propostas dos programas dos Mestrados Profissionais (MP) têm centralidade na articulação entre a pesquisa e a atuação dos pós-graduandos e focalizam a formação de professores da Educação Básica, propiciando a oportunidade para que os participantes da pesquisa possam desenvolver a reflexão crítica sobre a atuação profissional; adquirir habilidades de investigação sobre o saber e o fazer no contexto do trabalho escolar; e, desenvolver produtos e serviços que possibilitem uma intervenção pedagógica com maior capacidade de respostas aos problemas do contexto da atuação profissional.

Uma intervenção pedagógica organizada a partir do modelo em SD, pode ser entendida como um conjunto de atividades articuladas em torno de um problema ou situação relacionada às vivências do estudante. Seu sentido não se limita à apreensão de conceitos, mas influi, igualmente, no aprendizado de procedimentos, caminhos, estratégias e na imagem que o estudante constrói sobre si mesmo (ZABALA, 1998).

Assim, o planejamento da SD configurou-se como expressão das intenções a partir das quais os procedimentos foram orientados. Sua opção pedagógica dialógica foi revelada no encadeamento entre os objetos do conhecimento e as experiências cotidianas do estudante, seus objetivos preteridos, estratégias e o processo de avaliação.

Buscamos ancorar o planejamento das ações de modo a assegurar o diálogo entre as opções metodológicas e as intencionalidades incorporadas, bem como possibilitar que esse diálogo fosse diluído em todas as etapas da SD para que a sua organização se expressasse como um todo sistematizado, coerente e exequível.

Nessa perspectiva, destacamos a participação do estudante como condição à sua aprendizagem na escola, o que solicitou que considerássemos “[...] não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos” (BRASIL, 2020).

Compreendemos a aprendizagem como uma experiência pessoal construída pelo estudante, a partir da mediação de outra pessoa, sendo esta condicionada por diferentes variáveis, como: o interesse, os saberes cotidianos e as experiências do estudante; o modo através do qual o docente apresenta o conteúdo; o nível das interações durante os processos; e, a qualidade e quantidade das intervenções realizadas pelo educador no encontro das necessidades, conflitos e progressos manifestados pelo estudante.

A partir dessa compreensão e da discussão dos fundamentos teóricos e práticos da experiência educativa desenvolvida a partir da SD, constatamos que o planejamento de ensino por meio da estratégia da SD, se apresentava como uma intervenção pedagógica com possibilidades reais de melhorar os níveis de participação e de aprendizagem do estudante.

Conforme destaca Zabala (1998), a prática por meio de SD conforma um modelo metodológico criativo nutrido por intencionalidade política, baseado nos princípios do diálogo, problematização, interação, colaboração e criticidade. Tem como ponto de partida e de chegada a prática social dos estudantes e, didaticamente, se desenvolve em três etapas abertas à bilateralidade nas ações do ensino: mobilização dos conhecimentos prévios articulados à práticas sociais dos conteúdos; intermediação entre os saberes cotidianos e científicos; e, a ressignificação da prática.

Nesta direção, destacamos no seu planejamento as seguintes intenções educativas: 1. Identificar os conhecimentos cotidianos do estudante; 2. Apresentar ao estudante um conteúdo a partir de um problema ou situação interessante capaz de promover a atividade intelectual, em superação do ensino tradicional e da aula magistral; 3. Promover uma atitude favorável em relação à participação; 4. Estimular ao autoconceito; 5. Desenvolver esquemas de ação e aprender formas de coordená-los; 6. Melhorar as interações, significando a superação do espaço de transmissão

unilateral e da condição de passividade para a viabilização do diálogo, colaboração, respeito ao diverso, participação e da coautoria; e 7. Mudança na forma de tratamento dos conteúdos curriculares para o favorecimento de redes de diálogos entre os professores, estudantes, conhecimentos, concepções, experiências, metodologias e práticas.

Nossa intenção era oportunizar ao estudante com DI o conhecimento de mapas históricos, a partir da sua atuação/experiência no espaço de vida, ao projetar e interpretar ações e acontecimentos vividos no plano da representação simbólica.

Nessa intenção, privilegiamos a sistematização das seguintes atividades: 1. Levantamento dos conhecimentos prévios do estudante; 2. Conversa mediada; 3. Situação problema I; 4. Busca de solução em pequenos grupos; 5. Explicitação verbal/reconsideração das interpretações produzidas; 6. Situação problema II; 7. Planejamento da investigação; 8. Realização da investigação; 9. Sistematização; 10. Generalização e síntese; 11. Explicitação/discussão dos resultados; 12. Divulgação; e 13. Auto avaliação.

O significado de uma intervenção a partir de uma SD não consiste em si mesma. A relevância reside na sua capacidade em promover a tomada de consciência do estudante em relação ao modo como compreendem/aprendem o objeto, uma vez que, somente explicitando-o e tomando consciência das suas próprias ações na elaboração dos conceitos construídos, é que os (as) estudantes poderão realizar o movimento de passagem do conhecimento empírico ao concreto, através da mediação do abstrato (SAVIANI, 2011).

Nessa perspectiva, o planejamento da SD precisou conformar um modelo que permitisse ao estudante elaborar problematizações, buscar soluções, realizar investigações a partir de um objeto de estudo e estabelecer relações acerca do mesmo, pois segundo assevera Pimentel (2012), essas intervenções são favorecedoras de habilidades na formação de conceitos científicos e na construção de processos psicológicos superiores.

Buscando alcançar essas condições, como atividade disparadora da SD, planejamos a apresentação dos objetos e da proposta metodológica com o apoio de recursos de vídeo e da plataforma mentimeter.

As ações preliminares tiveram o objetivo de provocar nos (as) estudantes um clima de expectativa sobre “o que e como vou aprender” e envolvê-los nas discussões e decisões relacionadas à seleção das estratégias que melhor se

adequassem ao interesse, ritmo, talentos, capacidades cognitivas e habilidades de cada um deles.

O planejamento da primeira etapa da SD fundamentou-se no entendimento que “[...] ensinar exige o respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2011, p. 31). A consideração aos saberes da prática comunitária, refere-se ao esforço pedagógico requerido pelo docente no sentido de associar as realidades concretas do estudante ao conteúdo do ensino e, com ele, construir intercompreensões entre os saberes da prática e os conceitos científicos estudados no componente curricular.

Nesta etapa, planejamos a realização de uma conversa livre sobre o tema e a produção de um mapa conceitual em painel, construído a partir das percepções e das respostas dos estudantes, que ficará afixado na sala para discussão posterior.

A conversa livre possibilita trazer à tona as vivências concretas, compreensões, saberes espontâneos sobre as interpretações captadas a partir de propriedades perceptivas, funcionais e contextuais e o modo como o estudante articula os conceitos científicos às suas experiências concretas.

No entendimento de Pimentel (2012), a aprendizagem dos saberes empíricos/cotidianos ocorre de maneira espontânea e não há preocupação com a apreensão verbal dos objetos. Eles apontam o nível de Desenvolvimento Real (DR) do (a) estudante, isto é, tudo aquilo que ele é capaz de fazer sozinho.

Com relação à aprendizagem dos saberes científicos, o estudante precisa aprender a definir termos, ou seja, internalizar. No entanto, a internalização desses saberes é realizada a partir das experiências cotidianas, uma vez que essas constituem “[...] a base vivencial e cultural necessária para a formação dos conceitos científicos” (PIMENTEL, 2012, p. 65).

Desse entendimento, a mediação ao saber científico/sistematizado requer do (a) docente conhecer e interpretar as respostas espontâneas, reações e comportamentos manifestados pelo estudante. Essas informações possibilitarão a produção de um perfil do nível de desenvolvimento do estudante, que subsidiará o (a) docente a atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (VYGOTSKY, 2007), isto é, sobre aquilo que hoje o estudante precisa de ajuda para realizar.

Este momento requer do (a) professor (a) a atenção no sentido de assegurar que todos os (as) estudantes participem, se expressem e manifestem suas ideias e compreensões sobre o objeto. No intuito de evitar equívocos, o planejamento deve considerar os saberes e experiências de todos os estudantes e a ZDP de cada um

deles, para que vá ao encontro do que eles realmente necessitam para a superação das dificuldades e, portanto, para a evolução.

A segunda etapa da SD foi planejada com foco na articulação dos conhecimentos construídos nas experiências cotidianas dos estudantes, com o objetivo de realizar com eles, o movimento de passagem ao conhecimento científico. Portanto, nesta etapa, foram propostas duas situações problemas, tais quais: o mapeamento do trajeto de casa até a escola e uma investigação.

Entendemos que a passagem do saber do senso comum construído da pura experiência ao saber sistematizado, não se dá de forma automática. Assim, uma das tarefas do docente é provocar no estudante “[...] a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (FREIRE, 2011, p. 33). A curiosidade provoca o *foreground* do estudante (SKOVSMOSE, 2014), ou seja, o interesse, imaginação, expectativas e as motivações em relação ao objeto.

Também, cabe ao (a) docente oferecer ao estudante condições que possibilitem o máximo possível da tomada de consciência dos esquemas de ação que permeiam o seu encontro com o objeto, uma vez que:

A compreensão do mundo evolui quando o sujeito, em consequência do desenvolvimento de suas estruturas mentais, torna-se capaz de tomar consciência do funcionamento mental, que está por detrás de seus comportamentos adaptativos e que confere aos conhecimentos um nível lógico de explicação (MANTOAN, 1989, p. 133).

Dessa forma, compreendemos que o movimento de ascensão de uma percepção espontânea e imediata para a elaboração de uma ideia, explicação e conceito se realiza gradualmente e reflete a evolução da estrutura intelectual do estudante. Ou seja, pouco a pouco ele vai se libertando de um estado em que o ato de conhecer está centrado na concretude do objeto.

Consequentemente, o (a) estudante adquire consciência da atividade intelectual que orienta a própria ação e apreende formas de coordená-la, possibilitando assim, a progressão do conhecimento a categorias cada vez mais complexas.

Neste propósito, o planejamento das atividades se revestiu de algumas particularidades orientadas pelos estudos da defectologia: o estudante aprende na ação a partir de processos interacionais assentados na colaboração; e, a atividade intelectual tem origem numa situação conflituosa que o estudante busca resolver mediante uma série de atos voluntários (VYGOTSKY, 2011).

A partir desse entendimento, planejamos a apresentação do conteúdo a partir de situações problemas alinhadas ao nível de desenvolvimento intelectual do estudante, sua dinâmica de vida e contextos afetivos. Desse modo, foram utilizadas estratégias para desencadear atitudes favoráveis à participação e possibilitar a elaboração de conceitos, apreensão de procedimentos, o desenvolvimento da empatia, colaboração e protagonismo.

A elaboração conceitual de mapas históricos teve como marco o planejamento de uma conversa livre com os (as) estudantes, no intuito de explorar ativamente o espaço geo-histórico focalizando o trajeto percorrido por cada um deles, no deslocamento de casa até a escola. Nesse sentido, buscamos destacar nessa atividade o mapeamento do espaço real do escolar do ponto de vista espaço-temporal e causal no processo de mediação para a construção de suas representações conceituais.

Assim, o planejamento focalizou as seguintes ações: 1. Reconstrução mental do trajeto de casa até a escola; 2. Exploração das referências espaciais, temporais e causais na dinâmica do trajeto; 3. Avaliação de distâncias, distinguindo direções e posições entre diferentes pontos de referências; 4. Identificação de itinerários diferentes no trajeto casa-escola; 5. Representação de itinerários através de desenhos em painéis com sinalização de trajetos e referências; e, 6. Explicação verbal/reconsideração de itinerários reproduzidos pelos estudantes.

Nesta atividade, assim como nas demais, a figura do (a) docente se reveste de grande importância. Seu papel consiste em mediar o estudante na mobilização e na coordenação de estratégias/informações que dispõe para resolver o problema, bem como, disponibilizá-lo ajuda e condições necessárias para que ele possa criar novos esquemas de ação para resolvê-lo, quando a solução do problema lhe representar dificuldades que requer outros conhecimentos que ele ainda não possui.

O planejamento do segundo procedimento pedagógico - a investigação - desenvolveu-se a partir do questionamento: “como surgiu o bairro no qual você mora?” Nosso intuito foi levar o estudante a vivenciar aspectos relacionados ao seu espaço de vida, na perspectiva da elaboração do conceito de mapas históricos.

Para iniciar os trabalhos, planejamos uma conversa mediada a partir da observação de duas imagens: o mapa dos bairros circunvizinhos à Escola (prováveis locais de moradia dos estudantes) e o mapa Brasil 1500. Nesse quesito, o (a) professor (a) incentivará o estudante a identificar elementos que levem ao

conhecimento do que a imagem quer informar e as experiências e histórias que cada estudante possui com o espaço representado.

A atividade de observação de uma imagem vai além da contemplação estática do conteúdo captado meramente através dos sentidos. Revela-se uma ação intencional e interessada, uma atitude curiosa que penetra a dinâmica que constitui a paisagem, trazendo à tona memórias afetivas, experiências e desvelando acontecimentos que justificam a forma de organização espacial, sociocultural e as intenções dos atores na produção do espaço no tempo histórico representado (VIEIRA, 2010).

O procedimento da investigação foi planejado através da técnica de entrevista estruturada, em que o estudante/entrevistador utiliza de um roteiro previamente estabelecido (MARCONI; LAKATO, 2017).

Sendo assim, o trabalho de investigação contemplará um leque de estratégias abertas à participação-intervenção, dentre elas: 1. Discussão sobre a técnica da entrevista com o apoio de vídeo; 2. Orientação de atividades extraclases; 3. Organização e planejamento da entrevista: discussão de ações e de comportamentos, definição colegiada sobre o produto final e sobre as estratégias de divulgação, elaboração e revisão das questões, simulação da entrevista no próprio grupo com o apoio de recursos de gravação, confecção de tiras de cartolinas com cada uma das perguntas em letra bastão e confecção de ficha para registro das respostas dos entrevistados; 4. Execução da entrevista; 5. Tratamento dos dados produzidos a partir da transcrição das respostas em tabela, leitura, discussão e registro de apontamentos.

Ao final dos procedimentos desta etapa, será esperado que o estudante tenha desenvolvido a habilidade de destacar a dinâmica do lugar e os aspectos históricos, espaciais e sociais mais importantes e o significado que lhe parece; reconsidere suas experiências e informações ao cotejar com outros pontos de vistas e vivências; ressignifique conhecimentos; desenvolva a proatividade e a autoestima; e, respeite a vez de falar e a opinião dos demais colegas.

Na terceira etapa, os procedimentos sinalizarão a partir de resultados que indicam se houve aprendizagem, produzindo rearranjos nos processos psíquicos do estudante. Neste sentido, planejamos uma atividade na qual o estudante deverá reproduzir o espaço de vivência em mapas históricos, a partir dos dados produzidos nas entrevistas.

Portanto, caberá ao (a) docente: 1. Dispor de materiais para os grupos; 2. Solicitar aos estudantes que representem, sequencialmente, as mudanças, ocorridas em função do tempo, no lugar e na vida dos moradores, revelando com clareza o que é, onde, quando e os principais aspectos relacionados a sua dinâmica; 3. Solicitar que os (as) estudantes explicitem o objeto e a forma como a atividade foi realizada; 4. Levar os estudantes a confrontar os diferentes achados sobre o mesmo espaço, debater pontos de vista, discutir e reconsiderar compreensões.

A comparação entre pontos de vista diferentes sobre um mesmo objeto, busca identificar elementos de compatibilidade ou incompatibilidade tanto a nível dos conceitos, quanto a nível da funcionalidade, o que vai favorecer no processo de mudança no universo das compreensões e na ação dos estudantes.

Dessa forma, o planejamento contemplará a retomada das problematizações iniciais. Assim, o (a) docente deverá resgatar o painel com o mapa conceitual elaborado a partir das explorações feitas durante a atividade para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo que eles reflitam se o entendimento que possuíam sobre mapas históricos foi ampliado e ressignificado.

O exercício da comparação entre duas compreensões ou conceitos (o cotidiano e o científico) sobre um mesmo objeto, possibilita ao estudante enriquecer, completar ou construir outros significados sobre esse objeto, que muitas vezes, ele só conhecia no âmbito das práticas cotidianas.

Com relação às estratégias de avaliação, compreendemos que as produções dos estudantes no curso da SD, podem constituir elementos consistentes. A observação dos estudantes em processos de interação e trocas, identificação das diferentes habilidades, modos e ritmos para lidar com os conteúdos, procedimentos, com os colegas e docentes, constitui a melhor estratégia de avaliação.

Visando qualificar o processo de aprendizagem em relação aos objetivos pretendidos, elaboramos um formulário de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, para que o (a) docente, desde o início dos trabalhos, construa um perfil do estudante e acompanhe o seu progresso a partir da observação da sua participação e dos esforços empreendidos ao longo da SD.

A observação do percurso trilhado por cada estudante subsidiará a produção deste formulário, mas não como algo definitivo, acabado. Ele será construído ao longo dos trabalhos, no curso do desenvolvimento de cada atividade, favorecendo ao docente o acompanhamento do estudante, individualmente, e a obtenção de uma melhor percepção dos seus avanços, na medida em que, destaca a identificação das

aprendizagens que o escolar já conquistou e o estado de compreensão desses saberes, bem como aqueles que estão em vias de desenvolvimento.

A utilização deste formulário, também oferecerá elementos para que o (a) docente reflita sobre a sua prática e avalie as estratégias didático-metodológicas planejadas, possibilitando a realização de intervenções, rearranjos e seleção de outras estratégias ainda no processo, tendo em vista que o planejamento dessa SD não se constitui como algo engessado.

Também, compreendemos cada estudante como um sujeito singular, por isso, não existe um parâmetro único a partir do qual as diferentes expectativas de aprendizagem possam ser avaliadas. Assim, planejamos a complementação do formulário com a proposição de instrumentos que favoreçam uma prática de avaliação reflexiva.

Nosso interesse será o de oportunizar ao estudante, enquanto sujeito do processo, a tomar consciência e a expressar de maneira própria a sua experiência de aprendizagem, destacando o que aprendeu e apontando as necessidades de aprendizagem no percurso construído.

Para tal, o docente solicitará que o estudante escreva um pequeno texto, orientado pelas seguintes questões: 1. O que aprendi durante o estudo sobre mapas históricos? 2. Do que mais gostei nesse estudo? E do que menos gostei? 3. Em que momento mais aprendi?. Ao final dos trabalhos, os instrumentos utilizados na avaliação serão socializados e discutidos com a turma, subsidiando a produção de um resultado expresso em uma nota.

Todo o processo percorrido nos permitiu coadunar com o entendimento de Ramos e Ferreira (2020), ao assegurar que a proposição do ensino a partir da prática de SD representa uma ação educativa de grande monta, marcada de intencionalidade política e social e aponta uma nova lógica na forma de pensar e de atuar no ensino dos conteúdos curriculares e no enfrentamento dos problemas relacionados à participação e aprendizagem de todos os estudantes da classe, em especial, daquele com DI.

4 RESULTADOS, DISCUSSÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa sobre práticas docentes voltadas à participação e aprendizagem de estudantes com DI na sala de aula da escola comum, realizada a partir da tipologia de pesquisa-ação e da técnica do grupo focal, estabelecendo diálogos com autores referenciados.

Para tanto, dispomos de dois momentos: o primeiro, descrevendo o perfil dos professores participantes; e, no segundo, trazendo os resultados acompanhados das discussões sobre a ação educativa voltada a estudantes com DI. Este segundo momento foi organizado considerando as seguintes subseções: a compreensão dos docentes sobre a DI; e, a percepção dos mesmos sobre a efetividade da sequência didática desenvolvida na turma com um estudante com DI.

Os primeiros contatos dos participantes com pessoas com DI ocorreram mediante a interação direta com estudantes que possuem o diagnóstico ou através de experiências vivenciadas em outros espaços sociais.

As discussões realizadas no grupo focal trouxeram o entendimento que o fenômeno da DI não tem existência em si mesmo, é constituído pela cultura na dinâmica das relações humanas e é manifesto nas diferentes formas de apreensão. Isto significa que a DI não existe fora dos homens, mas, através deles tem origem e pela linguagem se faz conhecer.

Por assim dizer, a forma como cada participante compreendia a DI, marcava a linguagem utilizada na sua caracterização e, por isso, a análise desta, constituiu-se “[...] uma das formas relevantes para estudar como o homem tenta explicar a condição da deficiência” (MENDES, 1995, p. 7).

Nessa direção, os trabalhos de tratamento e análise dos dados foram realizados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016), a qual, está para além de ser compreendida como um único instrumento, pois assume formas adaptáveis a um campo muito vasto: as comunicações.

Sua utilização na pesquisa consistiu em três etapas que asseguraram a relevância e a validade dos dados, sendo elas: pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos resultados ou inferência e interpretação.

A AC nos possibilitou um papel ativo na produção do conhecimento, ao oferecer um variado leque de procedimentos sistemáticos para tratamento e análise dos dados em diálogo com a base teórica assumida na pesquisa.

A partir da exploração de dados primários, a técnica de AC permitiu alcançar dimensões do conteúdo da linguagem, para além daquilo que cada um dos professores trouxe na sua comunicação. A AC nos possibilitou ultrapassar a esfera meramente descritiva da mensagem e, mediante a inferência, foi possível alcançar o universo valorativo que permeava a compreensão dos docentes acerca da DI, do potencial do estudante em tal condição e da qualidade da relação com ele.

Para tratamento e análise foram exploradas: as informações provenientes dos formulários de sondagem; as transcrições das videograções das discussões do grupo focal; e, o formulário de avaliação respondido pelos docentes. Ressaltamos que este material ficou arquivado eletronicamente em ambiente seguro e pessoal da pesquisadora, disponível ao PPGECD da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para fins do estudo.

A organização das informações e a definição das unidades de análise partiram do problema motivador do estudo e dos objetivos a ele vinculados. De posse das informações, procedemos a leitura de todo o material produzido e definimos as unidades temáticas, que após sistematizadas em categorias e subcategorias, foram analisadas à luz do referencial teórico adotado.

Optamos pela estrutura de análise com base nas temáticas por entendermos que o tema enquanto unidade de significação, fluía naturalmente da comunicação analisada e comportava uma gama de enunciados que podiam ser representados por uma palavra, frase ou um texto resumido. Portanto, trabalhar a análise por temática, “[...] cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 99), possibilitou identificar os núcleos de sentido e interpretações presentes nas comunicações.

Destacamos que as discussões emergidas no grupo focal deram origem a um vasto leque de informações sobre o ensino e a atuação dos professores, portanto para atender o foco da pesquisa fizemos um recorte dos dados, para privilegiar a análise das categorias e as descrições mais significativas ao estudo.

4.1 UM RETRATO DO PERFIL DOS PROFESSORES

O perfil dos docentes participantes da pesquisa foi elaborado a partir do formulário de sondagem (apêndice D) que abarcou as seguintes questões: aspectos sociodemográficas e as dimensões relacionadas às compreensões dos professores sobre o fenômeno da DI; as experiências docentes e os problemas identificados na prática com o estudante; e, as sugestões temáticas a serem abordados nas

discussões focais, considerando a realidade da turma do sétimo ano A, na qual havia um estudante com o diagnóstico.

A partir das respostas para as questões do formulário, organizamos um retrato descritivo do perfil e do sentimento de cada um dos professores, conforme segue:

1. O professor José Moacir licenciado em Geografia possuía 37 anos de idade e dois anos de experiência na docência da Educação Básica da Rede Pública do Estado da Bahia. A época da pesquisa, marcou a sua primeira experiência com estudante com DI, entretanto, não possuía formação na área da Educação Especial. Reconheceu que a sua participação na pesquisa foi uma oportunidade para conhecimento. No percurso dos trabalhos focais, revelou-se interessado pelo estudo, aberto às discussões e predisposto ao planejamento colaborativo.

Percebeu os estudantes como sujeitos únicos, ao ressaltar que “[...] todo estudante independente de ter ou não DI possui as suas especificidades, e cabe aos docentes colhê-los da melhor forma possível” (PROF.º JOSÉ MOACIR).

Considerando o contexto de sua atuação, trouxe para as discussões o interesse em estudar sobre o que de fato é a DI e sobre como os professores poderiam direcionar as suas práticas para atender a esse público.

2. A professora Linda possuía 50 anos de idade e 30 anos de experiência no ensino de História na Educação Básica. Informou não possuir formação na área da Educação Especial, mas ressaltou que o tempo vivenciado na docência lhe possibilitou o conhecimento de alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem de estudante com DI.

Revelou interesse em conhecer estratégias pedagógicas voltadas à participação do estudante, uma vez que na sala de aula esforçava-se para acompanhar a sua linha de raciocínio como auxílio à compreensão da forma através da qual o mesmo aprendia.

Trouxe como destaque o interesse do estudante Y em participar das leituras e o entendimento que o desenvolvimento das capacidades do escolar obedece a um tempo próprio. Compreendia que a diversidade da sala de aula permitia ao estudante perceber a pluralidade do convívio e lhe favorecia na construção de caminhos a partir das suas experiências e dificuldades, enquanto aprendia a conviver com a diferença.

4.2 A AÇÃO EDUCATIVA VOLTADA A ESTUDANTES COM DI

Dirigimo-nos para a discussão da compreensão dos professores sobre o fenômeno da DI, com o propósito de entender o modo pelo qual essa compreensão afetava cada um deles e repercutia sobre a prática desenvolvida na turma em que um estudante com DI estava inserido.

Na subseção seguinte, discutimos a relevância da intervenção pedagógica organizada a partir de sequência de atividades didáticas construída no grupo focal e desenvolvida na turma do sétimo ano A com um estudante com DI. O propósito foi verificar a efetividade da prática organizada através da SD no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante.

4.2.1 Compreensão dos professores sobre a deficiência intelectual

Para apreender o modo através do qual os docentes compreendiam a DI, foi realizada uma dinâmica através da plataforma Mentimeter na qual os docentes, individualmente, responderam a seguinte pergunta: Quais palavras você associa ao termo Deficiência Intelectual? As respostas formaram um *word cloud* (nuvem de palavras), na qual foi destacada, a princípio, a palavra ambientação.

Além do consenso no realce da palavra ambientação, o professor José Moacir fez referência aos termos integração, hiperatividade, limitação, superação e inclusão enfatizando os aspectos patológicos, o reforço à ideia do nivelamento e o esforço do estudante na superação das limitações.

A professora Linda, por sua vez, relacionou a DI aos elementos que permeavam a sua experiência junto ao estudante Y: socialização, acolhimento, singularidade e divergência. Ressaltou os aspectos relacionados à integração do estudante na escola, particularidades do seu processo gnosiológico e a resistência dos professores na consideração dessas particularidades no momento do planejamento da aula.

O destaque da palavra ambientação oferecida pelos docentes, referiu-se aos aspectos relacionados às relações e estratégias empreendidas pela escola em favor de uma convivência saudável para a integração do estudante.

Nessa perspectiva, os docentes sinalizaram que a qualidade das relações estabelecidas na escola constitui-se condição essencial para a construção dos sentidos de aceitação, segurança, bem-estar, pertencimento e integração de Y com/na escola.

A referência ao termo ambientação trouxe para a discussão o clima organizacional, enfatizando os aspectos pertinentes à socialização, acolhimento e à capacidade da escola em integrar o estudante, para que ele se sentisse parte do todo e não à parte no todo, conforme destacou a professora Linda:

[...] é essa a questão da socialização a respeito dele se sentir fazendo parte do todo, não é? Ele se sentir presente ali, sendo aquela pessoa que ele não é o diferencial e sim o diferencial de forma construtiva, de uma forma contributiva também, porque ele contribui para o processo do ensino-aprendizagem, não é? Mesmo com suas limitações, mesmo com suas dificuldades (PROF.^a LINDA).

[...] o acolher... gente, na realidade é ele se sentir aceito, né? Se sentir [...] igual a todos. Então essa forma do acolher, do respeitar o aluno é um acolhimento necessário, porque ele precisa se sentir seguro (PROF.^a LINDA).

No excerto, o termo ambientação traduziu o exercício do respeito como condição para a socialização e integração de Y na escola. Vinculou-se à ideia da participação, ensejando o entendimento que a professora compreende que o estudante tem potencial para realizar as atividades com intencionalidade, controladas a partir dos seus próprios meios, favorecendo a este participar e contribuir nas tarefas do ensino.

Na perspectiva da professora Linda, o estudante, mesmo com limitações e déficits reais (MANTOAN, 1997), possuía potencial para participar e contribuir para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem, por isso ela o percebia como um valor, um “diferencial” dotado de potencialidades.

Nesse sentido, entendemos que o reconhecimento da capacidade de contribuição de Y constitui um dos pilares centrais do processo de mediação docente à participação e aprendizagem do mesmo.

Numa perspectiva vigotskiana, uma ação educativa bem sucedida, requer do docente a adoção de algumas estratégias, dentre elas: o mapeamento das possibilidades cognitivas e do nível de aprendizagem já consolidado pelo estudante; e, identificação das aprendizagens que estão em estágio de desenvolvimento, a partir da verificação das atividades/tarefas nas quais o estudante já possui condições para realizar sozinho, de modo autônomo (Zona de Desenvolvimento Real - ZDR), e aquelas que ele só consegue realizar a partir de um mediador (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP).

Segundo Vygotsky (2007) é neste espaço particular (ZDP) que o estudante tem todo o potencial para se desenvolver, assim é também, o lugar onde a mediação docente deve atuar nessa intenção.

O conhecimento das possibilidades cognitivas do estudante oferece pistas para que a professora Linda possa identificar em cada aprendizagem a particularidade que precisa de atenção e intervenção específica e, assim, empreender estratégias pedagógicas mais promissoras.

Discutindo o termo ambientação, o professor José Moacir reafirmou o entendimento da professora Linda ao asseverar que:

[...] é preciso que ele se sinta bem no ambiente que ele está né! naquele momento. Então cabe não só aos professores, como a direção da escola, a família, os colegas. É preciso que haja uma coletividade que ele possa ser aceito naquele ambiente em que ele está ali frequentando (PROF.º JOSÉ MOACIR).

Assim,

[...] a palavra integração também faz todo sentido né! o aluno só vai se sentir integrado naquele ambiente a partir daquele momento que ele seja bem tratado, bem acolhido, então ele só vai se sentir integrado em um ambiente se a convivência e o acolhimento permitir (PROF.º JOSÉ MOACIR).

O fragmento da narrativa do professor José Moacir, revelou que ele compreende que a integração do estudante não é responsabilidade apenas dos professores, mas de todos os atores da escola, inclusive a família e demais estudantes.

Dessa forma, a construção da escola inclusiva não requer apenas ações pontuais de atores isolados no seu interior, mas perpassa pela participação de toda a sociedade na construção de um novo modelo de organização do trabalho educativo e do trabalho escolar, em particular.

Nessa direção, a escola precisa contar com uma rede integrada de serviços especializados, que abarque desde as necessidades formativas dos profissionais da escola (gestores, coordenadores e professores), como a suplementação do atendimento educacional ao estudante e o apoio à família (BRASIL, 1996).

Retomando o pensamento da professora Linda, é provável que a percepção que ela possui acerca das potencialidades e necessidades educativas do estudante e o seu modo particular de aprender frente ao modelo de ensino desenvolvido pelos profissionais da escola possa ter influenciado para que ela fizesse a associação da DI, à:

[...] divergência... às vezes você não está aceitando o que está sendo colocado ali né! ... essa questão do tempo, ele tem o seu tempo, tem o seu tempo de conhecimento (PROF.ª LINDA).

[...] a singularidade, cada pensamento, cada realidade, cada vivência e a qual o professor [...]. Ele tem que respeitar a singularidade de cada um, o potencial de cada um e a sua competência (PROF.ª LINDA).

Nos fragmentos, é possível observar que a palavra divergência se refere a incompatibilidade entre o modo pelo qual o estudante constrói o conhecimento e a ação educativa desenvolvida na turma comum. Também aponta a resistência dos docentes em considerar o tempo solicitado pelo estudante na construção do conhecimento, elaboração do pensamento e na explanação das ideias e experiências vividas, bem como considerar o potencial peculiar do estudante no planejamento das atividades do ensino.

Mantoan (1989) esclarece essa resistência a partir do entendimento acerca da dedicação dos (as) docentes no ensino nas turmas comuns, por isso ficam restritos ao que é característico na maioria dos estudantes, sem levar em conta que cada indivíduo é um ser único em suas particularidades de desenvolvimento. Por isso, as ponderações da professora Linda sugeriram que as singularidades do processo gnosiológico do estudante Y, constituíram-se como desafios à atuação docente e à prática desenvolvida na turma.

A fala da professora Linda denuncia a incompatibilidade entre a lógica normalizadora da educação tradicional e os paradigmas da educação na perspectiva inclusiva. A concepção da identidade “normal”, atribuída ao estudante “ideal”, falsamente justifica a organização de turmas homogêneas e a operacionalização de um modelo de ensino baseado na padronização.

Essa incompatibilidade denuncia que este modelo não suporta a presença das diferenças na escola, devido a sua incapacidade de responder às necessidades reais de formação de todos os seus estudantes, sem exceções e exclusões.

A comunicação do professor José Moacir parece reveladora das marcas da presença do protótipo “normal”, que historicamente vem sendo utilizado pela escola como referência para classificar/valorar o estudante que pela sua condição de deficiência não consegue beneficiar-se dos mesmos processos de ensino desenvolvidos para toda a turma, visto que para ele “[...] é preciso que esse sujeito acredite que ele pode superar essas limitações, e que ele pode chegar no mesmo nível dos demais colegas” (PROF.º JOSÉ MOACIR).

O exposto no fragmento narrativo sugere que o potencial dos demais colegas da turma, considerados “normais”, é utilizado como parâmetro não apenas para avaliar o estudante Y, mas também para definir o limite do seu desenvolvimento ou determinar até onde este pode chegar – “[...] no mesmo nível dos demais colegas”. Assim, a maioria considerada “normal” (erroneamente concebida como homogênea), aparece como uma espécie de molde no qual o estudante singular deve se adequar.

A identidade “normal” idealizada foi facilmente adaptada aos mecanismos acionados pelos interesses dominantes e incorporados ao trabalho escolar. Sua docilidade não questionou ou desestruturou as concepções que orientavam a prática educativa. A diferença, aqui representada pelo estudante Y, perturbou e desestabilizou as práticas da escola no seu objetivo de alcançar todos os estudantes da turma, a partir de um único modelo de ensino.

A nosso ver, isto não significa que esta maioria considerada “normal”, aparentemente ajustada aos padrões culturais da escola, estava efetivamente se beneficiando das práticas desenvolvidas na turma, ou tendo suas especificidades e necessidades contempladas no planejamento do ensino.

Entretanto, sendo a maioria persuadida e hospedeira de uma identidade naturalizada segundo os mecanismos de reprodução engendrados na cultura escolar, suas respostas são reflexos da violência, desinteresse, sentimento de inferioridade, inadequação, insegurança, descontentamento, comportamento de compensação, atitude defensiva e evasão.

Provavelmente, a complexidade que envolve a compreensão da DI enquanto um fenômeno cultural tenha influenciado o professor José Moacir ao relacionar essa particularidade a um aspecto patológico e, conseqüentemente, a uma limitação, reforçando a prática do nivelamento educacional e a ideia da superação a partir do esforço unilateral do estudante junto ao apoio familiar, ao afirmar que:

O estudante com deficiência intelectual, eu acredito que ele precisa na medida do possível, né! se superar, né? Porque penso eu que um estudante com essas características pode se sentir limitado, inferiorizado com relação aos seus colegas. Então é preciso que esse sujeito acredite que ele pode superar essas limitações, e que ele pode chegar no mesmo nível dos demais colegas. Então isso cabe também muito à família e o apoio familiar também é muito importante (PROF.º JOSÉ MOACIR).

A narrativa do professor José Moacir, ao afirmar que “o estudante com deficiência intelectual [...] precisa na medida do possível [...] se superar”, sugeriu na expressão “na medida do possível”, o entendimento que a compreensão do professor tinha uma relação direta com a falsa ideia que o potencial da aprendizagem do estudante Y estava limitado à deficiência.

Diante da compreensão do professor José Moacir, Vygotsky (2007, 2011) apresenta uma visão contrária, ao evidenciar o potencial da inteligibilidade humana - dado o importante papel exercido pela qualidade das interações nas quais as pessoas com DI participa - ao reconhecer o desenvolvimento humano como um processo cultural construído pelo indivíduo ao longo da sua existência, cujo vetor

repousa nas experiências significativas decorrentes dos desafios que lhes são oferecidos face a ordenação do mundo real.

Ainda, o autor apresenta o cérebro humano como um sistema aberto caracterizado por grande plasticidade, cuja estrutura e modo de funcionamento são moldados na interação com a cultura ao longo da vida. Por conseguinte, afirma que: “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Compreendemos pela sinalização do autor, que os estímulos externos cumprem o papel de mobilizar o cérebro a criar novas redes neurais ou novas funções quando o caminho direto à aprendizagem está impedido pela deficiência. Desta forma, defendemos a dimensão positiva da deficiência, vez que as limitações interpostas pelos déficits reais - face à necessidade de interação do indivíduo - funcionam como propulsores que estimulam o cérebro a construir caminhos alternativos para superar as dificuldades na execução da atividade ou na superação do desafio.

Esse entendimento auxilia na desconstrução da relação da deficiência com a ideia da limitação, do reforço ao aspecto patológico e estigma, ressaltados na comunicação do professor José Moacir ao afirmar:

[...] penso eu que um estudante com essas características pode se sentir limitado, inferiorizado com relação aos seus colegas. [...] penso ser uma possibilidade de ser um aspecto físico que o estudante tenha hiperatividade, como eu acredito que é um aspecto, mas eu não tenho embasamento. [...] penso que o estudante com deficiência intelectual [...], ser hiperativo ou algo nesse sentido [...] eu associei somente a questão física do estudante, comportamental (PROF.º JOSÉ MOACIR).

A explicação para as limitações a partir da manifestação orgânica da deficiência decorrentes do déficit real pressupõe a percepção de uma relação de causalidade entre a deficiência da pessoa e a sua inabilidade pela falta ou pela dificuldade da função psíquica.

A associação do fenômeno da DI com a limitação, patologia e estigma da inferioridade repousa no modelo de organização e produção das condições materiais da vida social, e pode ser explicada tanto pelas dificuldades da escola em compreender na deficiência intelectual a dimensão ideológica e circunstancial, quanto pelos mitos historicamente atribuídos a questões do comprometimento das funções mentais.

A complexidade que envolve o fenômeno e os desafios relacionados à educação do estudante na escola comum, pode ter influenciado o professor a compreender (consciente ou inconsciente) o estudante Y, a partir da perspectiva da limitação e do sentimento de inferioridade.

Nesse caso, a implicação da diferença pela DI reverbera desfavoravelmente na qualidade das relações vivenciadas com o estudante Y no espaço da escola, reforçando os discursos e práticas que sustentam a condição da deficiência na categoria da impossibilidade de superação, na medida que os profissionais da escola depreende muito mais o estigma e o estereótipo da “[...] limitação, da inferioridade, da hiperatividade, da questão física e comportamental do estudante” (PROF.^o JOSÉ MOACIR). Antagonicamente, ele é um sujeito “[...] dotado de capacidade à participação na escola” e “[...] contribui para o processo do ensino-aprendizagem. (PROF.^a LINDA).

Essa relação, definida por Amaral (1998) como “generalização indevida”, pode explicar a percepção que reduz a pessoa ao fenômeno que caracteriza a sua forma de estar sendo. Longe de ser percebida como alguém em dada circunstância, em geral, a pessoa com deficiência era compreendida como a própria condição e nada mais além dela, ou, simplesmente, a corporificação da incapacidade, limitação e inferioridade.

Compreendemos que essa generalização tem reforçado o descrédito dos profissionais da escola em relação a capacidade de participar e de aprender do estudante que, por sua vez, desestimula os esforços necessários à exploração de estratégias didático-metodológicas e novas formas de ensino, que oportunizem responder às necessidades educacionais e, reconhecer a sala de aula comum como um local legítimo de aprendizagem do estudante Y, afastando a ideia da escola ser apenas um espaço de socialização, brincadeiras e lazer.

Também, foi possível observar que a compreensão do professor estava fortemente influenciada pelas experiências vivenciadas no âmbito familiar. Entendemos que cada educador traz para a escola suas raízes culturais, subjetividades e representações das relações mundo-homem assentadas nas referências históricas e espaciais que constituem parte da sua identidade pessoal e profissional, assim, “[...] não há encontro com o outro sem que se manifeste uma dinâmica cultural” (D’AMBROSIO, 2018, p. 79) que veio à tona no seguinte destaque:

Eu tenho um sobrinho que hoje é fisioterapeuta e que tem dislexia como característica. Hoje ele já é fisioterapeuta, trabalha, então foi por isso que eu associei aquela questão da palavra superação, né? Porque esse meu sobrinho ele teve que superar essa considerada limitação através de muito tratamento com psicólogo, fonoaudiólogo entre outros... mas conseguiu, terminou a graduação dele também, graças a Deus tem a profissão dele. Então essa experiência que eu tive com meu sobrinho nessa questão familiar também aí eu associei com a questão da deficiência intelectual essa questão da superação que ele teve que se desafiar o tempo inteiro e continua se desafiando (PROF.º JOSÉ MOACIR).

A narrativa do professor José Moacir nos remete a compreensão que o fenômeno que envolve as várias tipologias da deficiência, não diferentemente a DI, passa pelo processo de superação, visto que há a necessidade de harmonização entre o meio, a forma de agir e de se relacionar com indivíduo em tal condição.

Admitimos que as condições materiais do meio, assim como as distorções perceptivas da realidade são produtos das relações culturais, por isso compreendemos que não cabe ao estudante a tarefa pela desconstrução de uma percepção sobre ele, anterior e fora dele. Por outro lado, o entendimento da responsabilização do estudante e família no esforço pela inclusão, pode denunciar o discurso da escola que não consegue dar conta do seu papel no processo inclusivo.

Sendo peça fundamental na relação com a escola, a família busca a sua relevância no direcionamento dos direitos educacionais voltadas à pessoa com deficiência. Entretanto, entendemos que depreender que a inclusão vai se dar apenas “[...] com a família e a escola trabalhando de forma integrada” (PROF.º JOSÉ MOACIR), pode significar uma visão simplificada do trabalho escolar.

A concretização do projeto inclusivo comporta um movimento de complexidade maior. Requer a execução de políticas públicas capazes de proporcionar os meios para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes. Políticas essas, que inclusive foram previstas desde a promulgação da LDBEN 9.394/96.

Destacamos aqui, a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino e das escolas de modo a assegurar a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e modos de organização específicos, para atender as necessidades educativas dos estudantes, bem como o fomento de políticas de formação adequadas para os professores da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência tem revelado um fosso social para além das necessidades educacionais, e este, tem reforçado a condição de negação e invisibilidade social já vivenciada pela pessoa com deficiência, ainda que integrada no fluxo da escola comum. Entendemos que o

alinhamento entre os papéis desempenhados pela família e pela escola são fundamentais nesse processo, mas família e escola sozinhas, não darão conta.

No âmbito escolar, a principal questão reside na ênfase aos aspectos patológicos e na qualidade da ação educativa, visto que:

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o seu conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza (MANTOAN, 2007, p. 16).

O pensamento manifestado pela autora, também corrobora com a discussão sobre a divergência, anteriormente destacado pela professora Linda.

[...] a falta de todos esses recursos ao qual você não tem e aí você acaba se desmotivando [...] é referente a você não ter o recurso necessário para você aplicar, você não tem embasamento para saber como ensinar determinada atividade, como é que eu faço? Você não tem formação específica. Os cursos que têm dito formação teórica e prática no contexto geral, eles só emitem a teoria, mas eles não passam pelo aspecto do trabalho docente (PROF.^a LINDA)

Entendemos que em muitos casos é possível que a percepção dos professores sobre o fenômeno da DI e a tratativa dada para ele, seja afetada pela qualidade das condições materiais e humanas que definem o modelo de ensino adotado pela escola e pelas expectativas assumidas sobre um determinado perfil que, provavelmente, não é o estudante com DI.

Assim, o maior desafio da escola na contemporaneidade é adequar-se aos estudantes, tendo em vista ser um espaço plural. “[...] e a Educação pode então – e só então – ser uma” (AMARAL, 1998, p. 22) na medida em que debruçar-se sobre as particularidades que marcam a sua diversidade.

Neste sentido, entendemos que o esforço principal ao atendimento do estudante com DI perpassa pela: superação da perspectiva normalizadora e da lógica da equiparação de estudantes desiguais; e, pela mobilização de outras formas de ensiná-los.

4.2.2 A relevância da sequência didática na participação do estudante com DI na escola comum, na análise dos professores

O encontro reservado à avaliação da SD abarcou as discussões da sua relevância na participação e na aprendizagem do estudante com DI na turma comum. A partir das narrativas dos professores participantes da pesquisa, perscrutamos a percepção acerca da eficácia da prática educativa desenvolvida a

partir do modelo da SD e a implicação no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante nas atividades de ensino.

Os professores manifestaram a partir de suas análises - durante e após a aplicação da SD - sentimentos e sentidos vivenciados, os quais favoreceram apontar os impactos e eficácia do modelo da prática docente, na direção da participação e aprendizagem do estudante com DI na sala de aula comum.

No formulário de avaliação (apêndice G) os professores trouxeram seus juízos para o que se concebeu como uma prática significativa e exequível no atendimento a essa categoria de estudante. Nesse sentido, foi questionado aos docentes: De que modo a prática desenvolvida através da SD contribuiu para a participação do estudante com DI?

A narrativa da professora Linda acerca do questionamento, destacou impactos no funcionamento intelectual do estudante gerados pelas aprendizagens nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais realizadas no itinerário construído por ele. No curso dos processos, o estudante, “[...] socializou experiências, organizou e estimulou novos pensamentos e ideias promovendo uma abordagem crítica sobre os temas trabalhados na SD” (PROF.^a LINDA).

Neste sentido, foi possível depreender que a forma a partir da qual o conteúdo foi apresentado ao estudante e desenvolvido com ele, assegurou a significância e a funcionalidade do “novo conteúdo” na construção de novas ações mentais como respostas à necessidade do estudante em resolver as tarefas propostas na SD.

Compreendemos que por trás de cada ação por ele realizada, se desenvolveu uma série de outras atividades que se constituíram como meios para a resolução da tarefa, dentre as quais, destacamos: lembrar, selecionar, organizar, descrever, representar, reconhecer, comparar, ouvir e expressar.

Na perspectiva dos professores, as evidências dessas aprendizagens podem assegurar a relevância da prática organizada a partir do modelo da SD no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante. No decorrer dos processos de ensino e aprendizagem o estudante manifestou interesse pela proposta, demonstrando empenho em realizar as tarefas, sempre engajado, afetuoso e pontual. Era proativo durante as discussões, relatando suas experiências e evocando informações e acontecimentos do seu contexto de vida.

O acompanhamento da experiência de aprendizagem construída pelo estudante possibilitou aos docentes perceberem que o mesmo realizava as tarefas

com independência até o limite das suas capacidades e habilidades. Desta forma, ele mantinha o nível de interesse e de desempenho a partir do apoio e motivação oferecidos pelos professores, permitindo a esses o entendimento que:

O estudante consegue trilhar uma linha padrão de desenvolvimento com o apoio pedagógico dos docentes. Parcialmente, apresenta uma autonomia em algumas atividades sugeridas e aplicadas na sequência didática proposta (PROF.º JOSÉ MOACIR).

Portanto, para melhorar a sua autonomia se faz necessário um acompanhamento mais direcionado do corpo docente (PROF.ª LINDA).

A triangulação dos fragmentos das falas dos professores com os registros do Formulário de acompanhamento dos progressos realizados pelo estudante no curso da SD (apêndice B), reafirmam a centralidade do trabalho de mediação docente na efetividade da prática. Os registros evidenciados neste Formulário, apontaram que o estudante conseguiu realizar sozinho, com autonomia, 21,4% das aprendizagens preteridas no planejamento, enquanto, que em 78,6% ele só conseguiu realizar com êxito, graças ao papel de mediação desenvolvido pelos professores.

Esses dados ressaltaram que a efetividade da SD em relação à aprendizagem do estudante esteve na centralidade do trabalho de mediação realizado pelos professores buscando identificar lacunas nas aprendizagens, intervindo de forma adequada nas dificuldades e nos avanços, incentivando o alcance de competências e segurança de si, e, ao mesmo tempo, prevendo o maior número de condições que possibilitem uma maior autonomia.

No processo do ensino e aprendizagem, o estudante foi capaz de socializar experiências a partir de um contexto temático e utilizar o conteúdo apreendido como um meio para “[...] organizar novos pensamentos e ideias”; “[...] contestando e emitindo opinião através da aplicabilidade dos conteúdos trabalhados” (PROF.ª LINDA).

Ainda no formulário de avaliação (apêndice G), buscamos investigar em quais momentos a SD se revelou mais significativa do ponto de vista da participação do estudante com DI. Foi destacado que:

[...] a sequência didática se mostrou mais promissora quando o estudante foi exposto a figuras, imagens e vídeos sobre determinados temas, ou seja, o desenvolvimento das atividades se manteve mais atrativo para o sujeito com DI, quando foram projetados os slides e vídeos nas aulas, o que de fato diferiu dos momentos em que somente as aulas expositivas no quadro foram utilizadas como ferramenta de aprendizado (PROF.º JOSÉ MOACIR).

O enfoque atribuído às atividades que dispunham de "imagens", também esteve presente na visão da professora Linda, ao ressaltar "[...] a relação da imagem com o espaço da aprendizagem do conteúdo".

Enquanto ferramentas pedagógicas, os recursos de imagem e vídeo revelaram importância no favorecimento da participação do estudante. A incorporação de elementos como: som, cor, luz e movimento, nas atividades do ensino foram potencializadoras na mobilização dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem.

Ainda sobre a relevância da SD, a professora Linda destacou as atividades relacionadas à entrevista, uma vez que ela considerava as experiências, contextos reais de vida dos estudantes e o modo como cada um deles pensava e agia nos seus espaços sociais, como fatores que implicaram significativamente na efetividade da prática do ensino.

O diálogo dos conteúdos curriculares com a rotina do dia-a-dia e dinâmica social dos estudantes, apoiado em atividades que requerem a ação direta do estudante, possibilitou a construção de atitudes favoráveis à participação e ao engajamento dos mesmos nas atividades.

Na nossa percepção, a relevância da prática organizada a partir da estratégia de sequência de atividades didáticas se expressou na resignificação da percepção dos professores sobre o potencial do estudante com DI; na possibilidade de tratamento pedagógico colaborativo a um problema comum aos docentes; no conhecimento de uma metodologia criativa e dialógica na apresentação dos conteúdos curriculares, em superação ao modelo expositivo; e, conseqüentemente, na possibilidade de melhoramento da prática na perspectiva de favorecer ao estudante a participação e o acesso ao conhecimento científico.

Foi compreendido que "[...] a didática inserida nesse contexto pode e deve ser repensada e alicerçada à essa nova demanda, que é o ensino inclusivo e participativo dos diferentes sujeitos dentro do ambiente escolar" (PROF.º JOSÉ MOACIR).

Os participantes tiveram a oportunidade de resignificar conceitos, até então tomados como verdades; desmistificar percepções e discursos marcados por mitos e ideologias que perpassam a escola e influenciavam o fazer docente; e, construir novos significados sobre o ensino, o papel da escola e do (a) professor (a) na mediação da participação de estudantes com DI nas atividades do ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou a estratégia de pesquisa-ação como um importante catalisador dos problemas relacionados ao ensino e à participação e aprendizagem de estudantes com DI na escola comum. A sua relevância foi comprovada pela implicação das discussões e reflexões focais na forma como os participantes da pesquisa pensavam sobre o fenômeno, na revisão de conceitos e na ampliação da compreensão sobre os problemas que perpassavam o fazer docente na sala na qual havia um estudante com DI.

O espaço reflexivo das discussões fez emergir os principais problemas enfrentados pelos docentes na prática pedagógica com estudante com DI, a saber: o desconhecimento sobre o fenômeno da DI e a falta de conhecimento técnico para adequar as estratégias do ensino às necessidades, interesses e potencialidades do discente.

Foram identificadas lacunas que impossibilitavam a participação efetiva e aprendizagem do estudante com DI, uma vez que o ensino era desenvolvido através de práticas expositivas, baseadas em procedimentos metodológicos padronizados e carentes de processos interacionais e de situações de aprendizagem que possibilitasse a ação direta do aprendiz.

A prática docente desenvolvida na turma do sétimo ano A, carecia de objetivos claros com relação aos objetos do conhecimento, de intencionalidade em relação aos estudantes para os quais foi planejada e de estratégias adequadas à realidade de cada um deles. Por isso, apresentava baixo impacto sobre o desenvolvimento da atividade intelectual dos estudantes e na segurança de si.

Ficou evidenciado que a segurança e a competência técnica profissional dos educadores constituem qualidades essenciais à reinvenção e mediação do processo de ensino ao encontro das necessidades do estudante. A fragilidade no acervo de conhecimento docente macula o importante papel do professor no processo de mediação ao estudante na construção de caminhos à participação e apreensão do conhecimento sistematizado.

Evidenciamos questões centrais no processo de escolarização de pessoas na categoria com DI, as quais reacendem as marcas brutais dos processos de negação, invisibilidade e de exclusão social e cultural, ora legitimadas pelo falseamento da política de inclusão com o acesso do estudante com DI na escola comum.

O estudo também revelou as dificuldades dos professores na etapa do planejamento da SD, explicadas pela falta de tempo para pesquisar e selecionar estratégias metodológicas adequadas às especificidades do processo de aprendizagem do estudante, em decorrência do excesso de carga horária a cumprir na atividade de docência em sala de aula.

O acúmulo de trabalho docente, a preocupação no cumprimento dos conteúdos curriculares e recomposição das aprendizagens durante o período letivo especial - o continuum curricular de 2020/2021 e 2021/2022 - e/ou o cansaço físico e psicológico, potencializado pela pandemia de COVID-19, também foram fatores que impactaram na participação docente.

Destacamos que, quaisquer que sejam as causas das dificuldades dos docentes ao planejamento da prática, essa questão merece atenção e demanda um estudo mais aprofundado, dada a importância do planejamento na qualidade da ação educativa, uma vez que ao relacionar as intenções às ações, materializamos os interesses dos professores e da escola em relação às carências educativas dos estudantes e aos seus projetos de vida.

A partir da nossa análise interpretativa e compreensiva, os progressos verificados pelos docentes no nível de interesse, motivação, envolvimento, iniciativa e intervenção do estudante com DI nas atividades desenvolvidas através da SD, bem como, as aprendizagens realizadas, demonstraram a efetividade da prática no favorecimento da participação e aprendizagem do estudante.

Portanto, concluímos o estudo entendendo que a participação e aprendizagem do estudante com DI na turma comum, prescinde fundamentalmente, da mudança de olhar da escola em relação ao potencial de inteligibilidade do estudante, da revisão do modelo de ensino, da disponibilidade e mediação dos professores, do gosto pela docência criadora e, certamente, de políticas públicas que contemplem a formação dos educadores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Como nasceu a alegria**. São Paulo: Edições Paulinas, 1987 (1987b).
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (Coord). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANACHE, A. A. Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual: Desafios Para o Professor. *In*: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP. Editora Alinea, p.109-138, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, v. 3, 2004. 159 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (Trad.). 3. ed., São Paulo: Edições 70, 2016, 141 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 2018, 275 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Brasília, 2001, Seção 1, p. 14.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB** 4.024/1961, Art. 88. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB** nº 5.692/1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, 2016. 44 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, 2021.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 136 p.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, 2012, 325 p. Tese (Doutorado em Educação, Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *In: Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

CARVALHO, R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, T. P.; VITALIANO, C. R. A pesquisa colaborativa como método no método no contexto da educação inclusiva. *In: XVI Semana da Educação e o VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: "Desafios atuais para a educação"*. Anais eletrônicos da XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 1-6.

COSTA, L. L. S.; PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para o uso da comunicação alternativa e aumentativa em salas de recursos multifuncionais**. *In: Revista Scientia*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 263-287, maio/ago., 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed., Belo Horizonte: autêntica, 2018, 109 p.

DECHICHI, C. Deficiência mental: aspectos do atendimento educacional escolar. *In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. et al. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, p. 161-205, 2008.

DINIZ, D. **Deficiência, saúde pública e justiça social**. Estudos Feministas, Florianópolis, p. 827-829, set.-dez., 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez., 2009.

FAUSTINE, F. **A riqueza e a pobreza**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTI0NzY/>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO. M. A. R. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FRANCO. M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143 p.

GALVÃO, T. A. F. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Salvador, 2009, 346 p., Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, 2009.

GATTI, B. A. Introduzindo o grupo focal. *In: Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Série Pesquisa em Educação, Brasília: [s.n.], v.10, p. 6-41, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 1999, 206 p.

GUADAGNINI, L. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. São Carlos, 2018, 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In: IBIAPINA, I.; BANDEIRA, H.; ARAÚJO, F. (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed. Piauí: ADUFPI, 2016, p. 33-61.

IBIAPINA, I. M. L. M; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. *In: IBIAPINA, I.; BANDEIRA, H.; ARAÚJO, F. (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1. ed. Piauí: ADUFPI, 2016, p. 255-278.

ITARD, J. M. G. (1801) Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. *In: BANKSLEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, G. S. M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed., Rio de Janeiro: EPU, 2018, 112 p.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. *In: BATISTA, C. A. M. (Org)*. Curitiba: Cromos, 2007, 83 p.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1989, 167 p.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p. 18-41.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed., São Paulo: Atlas, 2017, 346 p.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Tocantins, v. 11, n. 33, p. 387-559, set.-dez. 2006.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio-ago., 2010.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade brasileira**. São Paulo, 1995, 387 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 1. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2018, 95 p.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula**. Campo Grande, 2019, 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NARDINO, L. M. C. **Educação inclusiva e formação de professores: experiências da Escola Municipal Dario de Souza Castello**. Niterói, 2018, 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas, Educação, Formação e Sociedade) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. P. **Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 15-32.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.103-125, dez., 2020.

PAIXÃO, M. S. S. L. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. Teresina, 2018, 215 p., Tese (Doutorado em Educação, Formação Docente e Prática Educativa), Universidade Federal do Piauí, 2018.

PIMENTEL, S. C. **“Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”** - A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 66-78, jan.-abr., 2018.

PIMENTEL, S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?** Revista Cadernos de Educação. Pelotas, n. 45, p. 44-50, maio-ago., 2013.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a síndrome de down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 1 reimpr., Petrópolis: Vozes, 2012, 190 p.

PIMENTEL, S. C. Desafios da pesquisa colaborativa na construção de uma escola inclusiva. *In*: PIMENTEL, Susana Couto. (Org.). **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2013. p. 19-31.

RAMOS, L. O. L. **Oficina Didático-Pedagógica para professores da educação básica**. Programa de Pós-Graduação de Biodiversidade e Evolução da UFBA. Set., 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-HXSyakeAHM>.

RAMOS, L. O. L.; FERREIRA, R. A. (Coord.). **Práxis Interdisciplinar: proposições a partir de sequências didáticas interdisciplinares**. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Biologia. Redes Grupo de Estudos, Redes e Diálogos sobre Interdisciplinaridade, Salvador, ago., 2020. 25 p.

- SACRISTÁN, J. G. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. *In*: NEVES, B. A. (Trad.). **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 70-98.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. ROSA, E. F. F. (Trad.) 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 352 p.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 180 p.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018, 144 p.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 137 p.
- SILVA, R. H. R. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, 108 p.
- UNA-SUS/UFMA. **Redes de Atenção à Saúde: Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência**. OLIVEIRA, A. E. F.; GARCIA, P. T. (Org.). - São Luís: EDUFMA, 2017.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Aperfeiçoamento em educação espacial**. Módulo do curso formação de professores nas áreas de deficiência visual/UNEB. Núcleo de Educação Especial- Recife: Liceu, 2013, 111p.
- VIEIRA, S. G. **Leitura Crítica da Paisagem**: A geografia e a leitura do mundo. *In*: VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS URBANOS, REGIONAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA e o III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE AS CIDADES DO PRATA, 2010, Cidades do Prata. Anais do Seminário de Estudos Urbanos e Regionais, p. 1-8, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. *In*: SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K.; MARQUES, P. N. (Trad.). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez., 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. ERNANI E. F. R. (Trad.). Porto Alegre: ArtMed, 1998, 244 p.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática aqui apresentada se constituiu como o produto da pesquisa sob título “Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB/CETENS e carrega a intencionalidade de favorecer a participação e aprendizagem de estudantes com DI inseridos em turmas da escola comum através do estudo de mapas históricos.

Parte 1 – Intenções Educativas

Ano/etapa de ensino: 7º Ano (Ensino Fundamental - Anos Finais)
Período de execução: 9 aulas (cada aula com 50 minutos)
Unidade Temática: Formas de representação e pensamento espacial

Título: O meu espaço de vivência em mapas históricos

Temas integradores/Contemporâneos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para a diversidade
Área de conhecimento/Componentes envolvidos	Ciências Humanas <ul style="list-style-type: none"> • Geografia • História
Objetos de conhecimentos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas históricos • O meu espaço de vida

Objetivo de aprendizagem - Geral	Oportunizar ao estudante conhecer mapas históricos, agindo no espaço em que vive, ao projetar e interpretar ações e acontecimentos vividos no plano da representação simbólica.
Objetivos de aprendizagem - Específicos (Dimensões CPA)	

Conceitual	Procedimental	Atitudinal
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o espaço de vivência através de mapas; ● Vivenciar aspectos culturais relacionados ao espaço de vida; ● Compreender informações geo-históricas; ● Identificar o espaço de vivência em mapas históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Descrever a rotina e a dinâmica do dia a dia, assim como aspectos sociais relevantes, em mapas afetivos; ● Pesquisar informações sobre o espaço de vida; ● Selecionar, sequencialmente, fatos e acontecimentos vividos; ● Representar transformações ocorridas, em função do tempo no espaço em que vive. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Demonstrar interesse pelo processo; ● Manter a atenção em todo o processo; ● Manter-se engajado/participativo; ● Empenhar-se em realizar as tarefas; ● Respeitar a vez de falar e a opinião dos demais colegas; ● Expressar ideias e experiências.

Parte 2 - Descrição da sequência de atividades

Inicie a aula fazendo uma breve apresentação dos objetos de conhecimento a serem explorados e da proposta didático-metodológica a ser desenvolvida, como uma estratégia para instigar a curiosidade e mobilizar o interesse e o engajamento dos estudantes em torno da proposta. Procure demonstrar a relevância dos temas abordados, no tocante ao conhecimento do lugar em que vivem, ao conhecimento de si e do outro e à possibilidade de atuar em processo de colaboração.

Sensibilização

Tempo estimado: 20 minutos

Organize os estudantes em círculo, permitindo que todos se vejam e se ouçam. Esclareça que faremos uma viagem pelo planeta Terra através do vídeo *The Sound (& Visions) of Silence*, com duração 4'32", [NASA-The Sound & Visions of Silence](#) (BOZORGMEHR, 2017).

Após a apresentação do vídeo, dê início a uma conversa livre buscando identificar as impressões/sentimentos experimentados pelos estudantes ao assistir o vídeo. Procure identificar se eles conhecem ou já utilizaram a plataforma Mentimeter. Seguindo as pistas deixadas pelas respostas e reações da turma, medie o acesso dos estudantes à plataforma (utilizando seus próprios aparelhos ou os dispositivos

disponíveis na escola), e leve-os a escrever uma palavra para expressar a sensação vivenciada ao “viajar” pelo planeta Terra através das imagens exibidas no vídeo.

As palavras serão apresentadas em tempo real e formarão um *word cloud* (nuvem de palavras). Favoreça a participação de todos e ao final socialize a nuvem demonstrando que todas as participações foram importantes.

Sugerimos a você professor (a) que realize essa atividade em espaço com recursos tecnológicos possíveis ao favorecimento e participação dos estudantes.

Orientamos a você, professor (a), que em todas as suas aulas, posicione o assento do estudante com DI no centro da sala, seja nas atividades individuais ou grupais e, sem que a turma perceba que essa estratégia foi sistematicamente planejada para favorecer a ele uma melhor compreensão dos comandos verbais e das explicações, faça suas explanações, sempre de pé e no centro da sala.

Etapas/Atividades

Etapa 1 - Prática social e conhecimentos escolares

Esta etapa estará orientada para o levantamento dos conhecimentos cotidianos do estudante e problematização inicial.

Atividade 1 - Vamos dialogar?

Objetivo: Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre mapas históricos.

Tempo estimado: 30 minutos

Dialogue com os estudantes a partir dos slides disponíveis na figura 1 (apêndice A), disponível no drive: Vamos dialogar?.pptx, mas sem a preocupação de trazer respostas de natureza conceitual ou científica. Instigue a participação e o compartilhamento das opiniões e saberes dos estudantes.

No curso das discussões ouça, medie e busque captar os comportamentos e reações expressos pelos estudantes na tentativa de expressar, a partir dos próprios meios suas experiências, o que pensam ou os conhecimentos que já possuem sobre o tema, as possíveis dúvidas, as curiosidades e interesses que envolvem e as expectativas de aprendizagens. Busque interpretar as respostas, reações e comportamentos manifestados pelos estudantes como pistas acerca dos níveis de complexidade que devem envolver a exposição do conteúdo, bem como determinar se os desafios propostos nas atividades seguintes são compatíveis às possibilidades atuais dos estudantes para superá-los. Verifique se as estratégias planejadas são apropriadas ao apoio de cada um dos estudantes.

Medie a discussão de modo a favorecer o envolvimento e a participação de todos, motivando àqueles que têm maior dificuldade em se expressar (demandando, portanto, um maior tempo para elaboração e organização do pensamento e da fala) e, incentive àqueles que muito se expressam ao exercício da escuta e à ponderação das falas dos colegas.

Para tal, motive e reconheça as diferentes formas de expressão (oral, escrita e/ou imagética), valorize todos os entendimentos e participações, respeite os diferentes ritmos de construção do pensamento e de expressão e/ou registro, motive os mais tímidos à rede de discussão e oriente àqueles estudantes com maior habilidade expressiva para a importância do ouvir e do apreender a partir das vivências e saberes do outro.

Enquanto você acompanha as discussões, registre as respostas dos estudantes em um painel, formando um mapa conceitual e afixe na sala para posterior retomada.

Seguindo as pistas e sinais deixados pelos estudantes trace um perfil de cada um deles e registre no Formulário de acompanhamento das aprendizagens do estudante (apêndice B). Utilize esse perfil para verificar se as atividades e intervenções planejadas na SD vêm ao encontro do que o estudante necessita para a sua evolução e, a partir dessa observação, realize os (re) planejamentos que se fizerem necessários.

Ao final de cada aula, sempre realize com a turma uma reconstituição do dia letivo e faça uma antecipação dos objetos/atividades que serão explorados no planejamento da aula seguinte. Essa estratégia visa favorecer aos estudantes, em especial àquele com DI, a compreensão do tempo da aula e do conteúdo ministrado como unidades sequenciais, constituída por um antes, um agora e um depois.

Etapa 2 - Articulação teoria e prática

Nesta etapa as atividades estarão voltadas para a articulação entre as vivências dos estudantes e os conteúdos formais.

Atividade 1: Mapeando o meu mapa afetivo

Objetivo: Conhecer o espaço de vivência através do estudo de mapas

Tempo estimado: 50 minutos (1 hora/aula)

Comunique aos estudantes que, nesta aula, eles estão convidados a representar os diferentes caminhos que conhecem para chegar até a escola. Portanto, inicie uma conversa livre sobre o trajeto percorrido no deslocamento de

casa à escola. Solicite que os estudantes façam mentalmente o trajeto, destacando: a relação distância e tempo gasto no percurso, formas de deslocamento, pontos de referências (tais como, supermercados, lojas, posto de gasolina, avenidas, praças, ruas, igrejas, posto de saúde, entre outros) condições das vias de acesso, mudanças ocorridas nos trajetos, etc.

Organize os estudantes em duplas ou trios, segundo o critério de proximidade de residência e disponibilize materiais (papel metro, papéis coloridos, tinta, lápis de cor, pincel, botões, tampinhas, botões, sucatas, retalhos, grãos, etc). Solicite aos grupos que definam um ponto de referência comum aos participantes e, a partir desse ponto, encontrem itinerários diferentes para chegar até a escola e, em seguida, representem esses caminhos através de desenhos, indicando por sinais ou objetos os principais pontos de referências e com flechas ou linhas (verticais ou horizontais) as direções a serem tomadas e, ao final, descrevam com clareza a informação representada no desenho, o local, a dinâmica do espaço representado e os elementos mais importantes.

Enquanto os estudantes realizam a atividade caminhe entre os grupos mediando, provocando os estudantes a pensar os elementos do espaço que estão sendo reproduzidos. Observe a participação de cada estudante no grupo, focalizando a forma como constroem o pensamento, organizam as ideias e mobilizam os meios e conhecimentos consolidados para responder ao desafio proposto na atividade.

Enquanto observa os estudantes, lance mão do Formulário de acompanhamento das aprendizagens do estudante (apêndice B), acompanhe o percurso de aprendizagem construído por cada um deles e faça o devido registro, mas não como algo definitivo, lembre-se que os desafios que o estudante não conseguiu superar hoje, poderá fazê-lo amanhã, desde que, conhecidas essas dificuldades e aplicadas as intervenções necessárias nessa intenção.

A cada aula, observe, acompanhe e registre os avanços alcançados e as dificuldades encontradas, tendo em vista o replanejamento das atividades seguintes.

Ao final, favoreça a socialização das produções desafiando os estudantes a explicar, oralmente: os itinerários reproduzidos pelo seu grupo; as diferenças entre esses itinerários; o melhor trajeto à escola, as vantagens e desvantagens percebidas; a previsão do tempo gasto no trajeto, partindo do ponto definido pelo grupo, até a escola, os elementos destacados na dinâmica do lugar e os aspectos sociais mais importantes e o significado deles para cada um dos estudantes.

Solicite que os estudantes fixem as produções no mural da sala, como estratégia para valorizar as participações dos estudantes e estimular o interesse e engajamento nas atividades.

Atividade 2: O meu espaço de vida

Objetivo: Vivenciar aspectos relacionados ao espaço de vida

Tempo estimado: 50 minutos (1 hora/aula)

Organize os estudantes em grupos com no máximo quatro estudantes, definindo como critério o bairro de moradia. Apresente a figura 2 (anexo A), disponível em: [Figura 2.pptx](#) que contém a imagem do mapa dos bairros circunvizinhos à Escola (prováveis locais de moradia dos estudantes) .

Inicie o diálogo informando aos estudantes que o objetivo não é simplesmente olhar a imagem, mas observar explorando os elementos presentes, buscando identificar informações que levem ao conhecimento do que a figura quer informar, as experiências e histórias de cada estudante possui com o espaço representado.

Mantenha o diálogo a partir das questões: O que vocês vêem na imagem? O que ela representa? Conhecem os lugares destacados no mapa? Quais? Quais deles ficam próximos da casa de vocês? Quais os mais distantes? O que sabem sobre o lugar onde moram? Como era antigamente? Quais mudanças ocorreram no lugar onde moram? Como essas mudanças têm afetado o lugar e a vida das pessoas que aí moram, trabalham e estudam?

Destaque que um mapa, uma foto e um desenho é uma forma de comunicação e que todo bom mapa deve mostrar um fato ou um acontecimento de modo a revelar com clareza o que é, onde, como e quando ocorreu, utilizando a combinação do título, da orientação, da escala e demais símbolos explicados na legenda, tais como linhas, pontos e áreas para definição das formas, cores, texturas, tamanhos, luz e sombra. Ressalte a importância da leitura dos elementos cartográficos para a compreensão do fato ou da informação no espaço e do tempo histórico representado.

Coloque na lousa o seguinte questionamento: como surgiu o bairro, no qual você mora?

Em continuidade, explique para a turma que a intenção de conhecer o lugar onde moram através do estudo de mapas históricos se deve ao fato de que esse tipo de mapa tem a função de representar a história, os acontecimentos, os fatos e a dinâmica de um espaço. Mostre a figura 3, (anexo B), disponível em [Figura 3.pptx](#) e

leve a turma a inferir sobre a história/acontecimentos revelada/os na imagem a partir dos destaques geo-históricos que caracterizam o mapa.

Em seguida, convide-os a conhecer as origens e a história do bairro onde moram a partir da realização de entrevistas estruturadas, aquelas em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido (MARCONI; LAKATO, 2017), com moradores do bairro que tenham familiaridade com o assunto que eles desejam conhecer.

Para favorecer uma melhor compreensão sobre a técnica da entrevista, apresente o vídeo “Gênero textual: entrevista” (APASO, 2020), com tempo de duração de 1 '49", disponível em youtube.com. entrevista (gênero textual).

Explique que a entrevista é uma conversação entre duas pessoas a fim de que uma delas a partir da conversa obtenha da outra respostas válidas e informações relevantes a respeito de determinado assunto ou problema, portanto, a sua realização requer o desenvolvimento de alguns procedimentos.

Em seguida, anote na lousa o endereço do vídeo “Entrevista - Brasil escola” (VALENTE, s/d), com duração de 9'30", disponível em youtube.com. [entrevista - brasil escola](#), e oriente os estudantes a assisti-la, em suas casas, com atividade extraclasse. Também, solicite que leiam a entrevista “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”, disponível no livro de história do estudante, História Sociedade & Cidadania, (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. 203) ou acessem em: [Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”](#) (anexo C).

Para orientar a leitura da entrevista, disponibilize aos estudantes um roteiro [Roteiro de leitura.docx](#) (apêndice C). Chame a atenção sobre a forma como as perguntas estão redigidas, se demonstraram clareza e adequação à entrevistada, se há pergunta tendenciosa (o que não é desejável), se cada pergunta possui um único questionamento e, se possibilitam extrair do entrevistado informações relevantes ao objetivo da entrevista. Destaque a linguagem contida no texto da entrevista - formal e/ou informal - bem como as expressões que demonstram risos, dúvidas, espanto, pausa na fala, etc. Trabalhe essas expressões como algo importante na entrevista.

Atividade 3 - Planejando a entrevista

Objetivo: Vivenciar, a partir da entrevista, os aspectos relacionados ao espaço de vida.

Tempo estimado: 150 minutos (3 horas/aulas)

Inicie a aula com uma conversa livre sobre os pontos destacados no roteiro da leitura da entrevista Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra”, (anexo 3), orientada para estudo extraclasse. Favoreça condições para que todos participem expressando ideias, pensamentos e pontos de vista. Finalize o diálogo parabenizando a turma pelas contribuições e esclareça que a partir de agora, seremos nós os entrevistadores. Em seguida,, prepare os grupos para o planejamento da entrevista.

Momento I - A organização e planejamento da entrevista

- a) Informe aos estudantes que o objetivo da entrevista é conhecer a história do bairro em que moram, portanto ajude-os a pensar em temáticas como: a história do bairro; as transformações, ocorridas ao longo do tempo no lugar e na vida das pessoas; etc.
- b) Para um contato inicial, oriente que o grupo procure o entrevistado e estabeleça, desde o primeiro momento, uma conversa amigável e cordial explicando a finalidade da entrevista e o seu conteúdo, ressaltando a importância da sua colaboração.
- c) Oriente que identifiquem dois prováveis entrevistados e conheçam previamente cada um deles para verificar o nível de conhecimento ou familiaridade deles/as com o assunto.
- d) Defina com os estudantes o produto final e as estratégias de divulgação. Sugira a elaboração de um produto final que contemple a dinâmica vida social e as transformações ocorridas no lugar. Exemplo: álbum de fotografias ou desenhos, murais, maquetes, slides, documentário, vídeo, jornal, etc. E sugira o instagram da escola ou um workshop como possíveis canais de divulgação.

Sobre o detalhamento/ roteiro da entrevista:

- a) Solicite aos estudantes nos seus respectivos grupos, que elaborem entre 5 a 6 questões que farão parte do roteiro, registrando todas as ideias.
- b) Instigue os estudantes à leitura e à revisão das questões. Leve-os a inferir sobre as questões: verificar se não estão repetidas, se a linguagem é clara e adequada aos entrevistados; se há perguntas tendenciosas; se cada pergunta possui apenas uma resposta; e, se são pertinentes ao assunto que querem conhecer.

- c) Informe que as perguntas do roteiro serão do tipo abertas, denominadas livres, que permitem que o entrevistado responda livremente e emita opiniões, usando a sua própria linguagem (MARCONI; LAKATOS, 2017).
- d) Planeje uma simulação de entrevista no próprio grupo, antes da ida ao campo, para que os estudantes possam treinar a ouvir e gravar a entrevista, como forma de treinamento.
- e) Informe aos estudantes que eles podem falar, mas principalmente, devem ouvir procurando manter o controle da entrevista e o estímulo para que o entrevistado se sinta à vontade para responder espontaneamente.
- f) Oriente os estudantes a escrever cada pergunta em letras bastão em tiras de cartolinas e, no momento em que for realizar a pergunta, deverá entregá-la ao entrevistado para que ele leia, antes de responder. Ao final de cada resposta, a tira deverá ser recolhida e substituída por uma outra que contém a pergunta seguinte.
- g) Instrua os estudantes a elaborar uma ficha para registro das respostas, que deverá ser preenchida no ato da entrevista ou posteriormente, caso as entrevistas sejam gravadas. A ficha deverá conter: data da entrevista; nome e idade do entrevistado; profissão; identificação de deficiência, se houver; cidade e bairro onde nasceu e, cidade e bairro onde mora atualmente.
- h) Solicite que agendem a entrevista com antecedência, definam o horário e o local do encontro, para assegurar que sejam acolhidos e, no dia marcado, sejam pontuais.

Momento II - A execução da entrevista

- a) Recomende a realização da entrevista com base no roteiro elaborado pelo grupo. Para não confundir o entrevistado, o entrevistador deve fazer uma pergunta de cada vez.
- b) Oriente para que as respostas sejam anotadas por todos os estudantes do grupo no momento da entrevista ou gravadas (caso aquiescência do entrevistado), como forma de garantir maior fidelidade e evitar perda das informações.
- c) Solicite aos estudantes que mantenha um clima de cordialidade e de amizade, para que, caso necessite, o grupo possa retornar para complementar alguma informação ou obter novos dados. Agradeçam a

colaboração do entrevistado e reiterem a importância da sua colaboração para o processo.

Momento III - O tratamento dos dados produzidos na entrevista

- a) Oriente para que os estudantes se reúnam nos grupos e transcrevam as respostas em uma tabela, de modo que tenham uma visão geral do pensamento dos dois entrevistados e possam comparar essas contribuições estabelecendo relações de diferenças, igualdades e complementaridade.
- b) Solicite que leiam as respostas tabuladas, discutindo-as e relacionando-as aos conhecimentos consolidados e registrem os apontamentos feitos na discussão.

Etapa 3 - Consolidar a aprendizagem e ressignificar a prática social

Nesta etapa da SD deverá ser sinalizado a partir de resultados que indicam se houve aprendizagem, produzindo rearranjos nos processos psíquicos.

Atividade 4 - Reproduzindo o meu espaço de vida

Objetivo: Identificar o espaço de vivência em mapas históricos

Tempo estimado: 100 minutos (2 horas/aulas)

1. Reproduzindo os dados da entrevista

- a) Disponibilize materiais para os grupos e solicite dos estudantes que utilizem as informações produzidas a partir da entrevista, dos apontamentos realizados durante as discussões, dos conhecimentos estudados e explorando a criatividade, confeccionem um álbum com fotografias ou desenhos, ou uma maquete, ou um painel do bairro no qual moram, ou um jornal mural, ou uma linha do tempo, especificando, sequencialmente, as mudanças, ocorridas em função do tempo, no lugar e na vida dos moradores. Solicite que destaquem os fatos ou as informações representadas revelando com clareza o que é, onde, quando e os principais aspectos relacionados a sua dinâmica.
- b) Quando todos os grupos terminarem a atividade, organize a turma em círculo e solicite que os estudantes socializem explicitando o objeto e forma como foi realizada a produção.
- c) Transforme esse momento em um espaço de aprendizagem e de trocas de experiências e saberes. Instigue os estudantes a confrontar os diferentes

achados, a debater pontos de vista de forma a enriquecer ou complementar os trabalhos de outros grupos.

- d) Depois da atividade, resgate o painel com o mapa conceitual elaborado a partir das respostas apresentadas pelos estudantes durante a atividade para levantamento dos conhecimentos prévios.
- e) Recupere as explorações feitas no início da sequência didática, disponível no google drive Vamos dialogar?.pptx.(apêndice A). Reapresente as perguntas que constam nos slides, confrontando-as com o mapa conceitual construído a partir das respostas dos estudantes e leve-os a refletir se o entendimento que possuíam sobre mapas históricos foi ampliado/ressignificado após a aplicação da sequência de atividades.
- f) Leve-os a refletir se o “novo” conhecimento pode oferecer elementos mais consistentes para responder às atividades inicialmente propostas. Instigue-os a partir dos questionamentos:
 1. O que vocês sabiam antes, sobre mapas históricos e o que sabem agora, foi modificado?
 2. O que mudou?
 3. O que aprenderam?
 4. O que são mapas históricos? Para que servem?

Nesta oportunidade, solicite aos grupos que construam um texto destacando as aprendizagens e as experiências construídas durante as atividades e socializem com os demais colegas da turma. Por fim, prepare a turma para o momento da avaliação.

Avaliação

Atividade 5: Auto-avaliação

Objetivo: Verificar os progressos construídos pelos estudantes

Tempo estimado: 50 min. (1hora/aula)

Visando quantificar/qualificar os avanços em relação aos objetivos inicialmente pretendidos, orientamos que o/a professor/a utilize, desde o início dos trabalhos, utilize o formulário de acompanhamento dos progressos dos estudantes, disponível no apêndice 1, para acompanhar os avanços relacionados aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir da observação da participação e dos esforços empreendidos pelos estudantes ao longo da sequência didática.

Como parte do processo avaliativo, solicite aos estudantes que reflitam e descrevam suas experiências, orientados pelas seguintes questões:

1. O que aprendi durante o estudo sobre mapas históricos?
2. Do que mais gostei nesse estudo e do que menos gostei?
3. Em que momento mais aprendi/participei?

Ao final dos trabalhos, discuta com os estudantes as expectativas alcançadas. Busque focalizar não tanto no que lhes falta aprender, mas nos progressos experimentados por cada um deles, ao final, utilize os resultados para subsidiar novos planejamentos.

Recursos

Computador, celular, notebook, cartolina, papel ofício, papel metro, caderno de desenho, lápis de cor, hidrocor, caneta, lápis, borracha, régua, cola, cordão, lixa, botões coloridos, tinta guache, pincel, tesouras sem ponta, retalhos de tecidos de cores variadas, grãos.

Referências

ADAS, M.; ADAS, S. Expedições geográficas. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

APASO, A. P. **Gênero textual:** entrevista. (2020). Disponível em [youtube.com/entrevista /gênero textual](https://youtube.com/entrevista/genero-textual). Acesso: 20 jan. 2022.

BOULOS JÚNIOR, A. **História Sociedade & Cidadania**. 7 ano. Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD. 2018.

BOZORGMEHR, F. **The Sound & Visions of Silence** - NASA, 2017. Disponível em Youtube.com. Acesso: 20 de jan. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed., São Paulo: Atlas, 2017.

VALENTE, G. **Entrevista** - Brasil Escola. Disponível em [youtube.com/entrevista - brasil escola](https://youtube.com/entrevista-brasil-escola). Acesso: 20 jan. 2022.

APÊNDICES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

APÊNDICE A – Figuras vamos dialogar?

Figura 1 - Vamos dialogar?



APÊNDICE B - Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante

Escola: _____
Estudante: _____
7º Ano Data: ____/____/____

Formulário de acompanhamento dos progressos do estudante

Perfil do estudante

--

Expectativas conceituais (O que o estudante deve aprender)	Realizada com autonomia	Realizada com o apoio do colega	Realizada com a mediação do/da docente	Não realizada
1. Conhecer o espaço de vivência através de mapas				
2. Vivenciar aspectos culturais relacionados ao espaço de vida				
3. Compreender informações geo-históricas				
4. Identificar o espaço de vivência em mapas históricos				
Expectativas procedimentais (O que o estudante deve saber fazer)				
1. Descrever a rotina e a dinâmica do dia a dia, assim como aspectos sociais relevantes, em				

mapas afetivos				
2. Pesquisar informações sobre o espaço de vida				
3. Selecionar, sequencialmente, fatos e acontecimentos vividos				
4. Representar transformações ocorridas, em função do tempo no espaço em que vive				
Expectativas atitudinais (Atitudes favoráveis)				
1. Demonstrar interesse pelo processo				
2. Manter a atenção em todo o processo				
3. Manter-se engajado/participativo				
4. Empenhar-se em realizar as tarefas				
5. Respeitar a vez de falar e a opinião dos demais colegas				
6. Expressar ideias e experiências				

Parecer descritivo do percurso de aprendizagem trilhado pelo estudante na sequência didática

Feira de Santana, ____/____/____.

APÊNDICE C – Roteiro de leitura

Escola: _____	
Estudante: _____	
7º Ano	Data: ____/____/____

Roteiro de leitura

Após a leitura da entrevista “**Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra**”, disponível no livro de história do estudante (BOULOS, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018) na página 203 ou acessando em: <Meninas black power: “Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra” - Geledés>, destaquem:

- a) O título da entrevista
- b) O assunto tratado
- c) O lugar e o tempo no qual a entrevista foi realizada
- d) Os participantes (entrevistador e entrevistado)
- e) O roteiro (perguntas)
- f) O texto introdutório (biografia do entrevistado e antecipação do tema)
- g) O veículo de publicação (site)
- h) O ponto de vista da entrevistada

ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANEXO A – Figura bairros circunvizinhos à escola

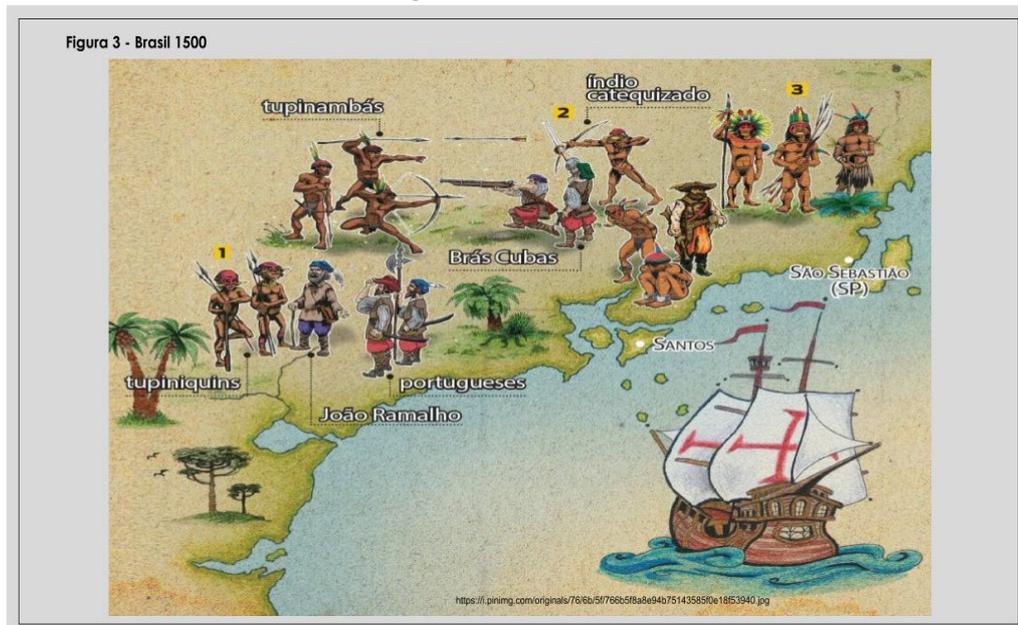
Figura 2 - Bairros circunvizinhos à escola



[tps://www.google.com/maps/@-12.9258333,-48.1066667,15z](https://www.google.com/maps/@-12.9258333,-48.1066667,15z)
VvnABHbCEaxvQA1rci5YK6mfwhmEAZGa5ooMxpJEYf8JZO9OPW33NiBplNjYeimOhWGsv48TUh-
dpL5qssRPPHAGYrz8QmNsAiIS-
pO_TYkzjOvYeuNNOWUPYLPgRwzDsN3A9hWt_z_hWSt1318CGsGqKJY615sGLBaEMnGEIqqGeqey
N7PPAWdUs/vt/data=7GfMJqomVDW8DXB8Ve4PyccM4yVEzw9KUaETPjwO2rqB

ANEXO B – Figura Brasil 1500

Figura 3 - Brasil 1500



ANEXO C – Entrevista

Entrevista: Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra

A entrevista a seguir foi concedida por Nathane, uma menina de 14 anos.

Meninas Black Power – Como foi que você percebeu que precisava mudar a forma como lidava com seus cabelos?

Nathane – Sempre alisei mas não tinha satisfação. Um dia faltei à aula para ir ao salão alisar o cabelo e soube pelos meus amigos que vocês (Meninas Black Power) tinham ido à escola. Fiquei triste por não ter encontrado vocês mas fiquei curiosa pra saber do que falavam.

MBP – Qual foi a sua sensação quando viu tantas mulheres crespas juntas?

N – Me senti enganada. Sempre ouvi que meu cabelo era feio e vi em vocês que era mentira. Vi que eu não precisava ter vergonha do meu cabelo.

MBP – Como foi conversar com seus pais sobre a transição e a sua vontade de usar os cabelos crespos?

N – Minha mãe aceitou bem, mas meu pai teve muito receio porque eu já fui muito triste por causa do meu cabelo. Eu tinha um “complexo”, não queria sair de casa e ele ficou preocupado que esse “complexo” voltasse.

MBP – Como são os comentários que você já começou a ouvir?

N – Meus amigos apoiam, mas os comentários negativos de outras pessoas que nem conheço ainda me deixam triste.

MBP – Você pensa em relaxar o cabelo?

N – Não. De jeito nenhum.

MBP – Quais os desafios você acha que vai enfrentar usando seu cabelo natural?

N – Críticas, preconceitos, vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos. Tenho primas que tem cachos, isso é visto com bons olhos, e as pessoas não conseguem entender que o que eu quero é deixar meu cabelo natural como ele é. Pensam que entrei em transição para relaxar. Acho que preferem não me ouvir. Não quero relaxar, nem cachinhos feitos no salão, quero meu cabelo natural como ele é.

MENINAS Black Power: Não tenho vergonha de ser quem eu sou: negra. Geledé, 24 out. 2014. Disponível em [geledes.org.br. <https://www.geledes.org.br/meninas-black-power-nao-tenho-vergonha-de-ser-quem-eu-sou-negra/#axzz3TdYHAQhJ>](https://www.geledes.org.br/meninas-black-power-nao-tenho-vergonha-de-ser-quem-eu-sou-negra/#axzz3TdYHAQhJ) (acesso em 20 jan. 2022).

APÊNDICE B - CARTA À GESTORA DA ESCOLA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

CARTA À GESTORA DA ESCOLA

Feira de Santana, 02 de abril de 2021.

Prezada Gestora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos apresentar o projeto de pesquisa intitulado **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvido por mim, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

Esta pesquisa objetiva analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI.

Esse estudo se justifica no entendimento do direito à educação para além do acesso à matrícula e à presença física do estudante com Deficiência Intelectual (DI) na escola e no reconhecimento da experiência educativa como espaço permanente de reflexão, formação e aprimoramento.

Dessa forma, oportuniza reunir a pesquisadora e os professores na discussão dos problemas que envolvem o ensino e a atuação docente em turmas que possuem estudantes com DI, ensejando a possibilidade de construir conhecimentos a partir do contexto real e necessidades dos próprios professores, por isso, compreende-se como mais efetivo na compreensão das dificuldades que cotidianamente emergem da sala de aula.

Segundo os dados do INEP (2020) a matrícula da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, apresentando um aumento de 34,7% em relação a 2016.

Desse número, mais de 90% dos estudantes estavam incluídos em classes da escola comum da Educação Básica.

Portanto, a presença de estudantes com NEE na escola comum é uma realidade que traz apontamentos para pesquisadores e profissionais da Educação Básica - pensar o atendimento a esses estudantes para além do acesso à matrícula. Entendê-los como sujeitos de direito à participação na escola e na sociedade, o que demanda esforços na produção de conhecimentos teóricos com vistas à qualificação das práticas.

Nesta oportunidade, solicitamos a sua aquiescência para o desenvolvimento dos processos da investigação nesta escola sob vossa gestão. Ressaltamos que serão observadas todas as medidas sanitárias e orientações que visam a assegurar os protocolos de biossegurança e as regras de distanciamento social no atual contexto de pandemia da COVID-19, e, ao mesmo tempo, garantir os direitos dos participantes.

A participação e a contribuição dos professores nesta pesquisa são voluntárias e podem ser interrompidas a qualquer tempo, sem prejuízo ou penalidades aos docentes e à escola.

A produção dos dados será realizada através da estratégia do grupo focal e deverá contar com a participação de professores efetivos que lecionam em turmas com estudantes com DI, e tenham interesse e disponibilidade de tempo para participar das discussões e reflexões.

Comprometemo-nos a utilizar os dados produzidos, exclusivamente para os fins do estudo, mantendo o sigilo e a guarda, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes e da escola.

Antes de iniciar a produção de dados apresentaremos a vossa senhoria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, juntamente com o projeto da pesquisa.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações ou tirar dúvida a respeito da pesquisa, diretamente com Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento no endereço: Rua Jesuana, número 52, Bairro Mangabeira nesta cidade de Feira de Santana, Bahia ou pelo telefone (75) 988549619.

As dúvidas, questionamentos ou denúncias relacionadas à pesquisa poderão ser encaminhadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB - Rua Rui Barbosa, 710, Centro, Cruz das Almas-Bahia, CEP:44380-000, ou através do telefone: 75 99969-0502, ou e-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br.

Considerando oportuno e relevante o desenvolvimento do estudo na escola e, sentindo-se segura, conceda-nos a sua autorização. Solicitamos o favor de nos enviar carta de anuência, devidamente assinada e digitalizada em arquivo no formato pdf para o e-mail da pesquisadora remetente, a saber: rubenildesnascimento@yahoo.com.br.

Face à sua aquiescência, solicitamos os endereços de e-mail e número de celular dos prováveis participantes para fins de envio de convite e recrutamento à pesquisa.

Agradecemos, antecipadamente, a contribuição para a realização da pesquisa e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Cordialmente,


Rubenildes F. da C. Nascimento

APÊNDICE C - CARTA CONVITE AOS PROFESSORES E ÀS PROFESSORAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

CARTA CONVITE AOS PROFESSORES E ÀS PROFESSORAS

Feira de Santana, 28 de maio de 2021.

Prezado(a) Professor(a),

Cumprimentando-o(a) cordialmente, vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa: **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvido por mim com a orientação da Prof^a. Dr^a. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

Esta pesquisa objetiva analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI. Especificamente, buscamos: I. caracterizar as práticas dos docentes que atuam na turma comum com estudantes com DI; II. construir com os professores participantes da pesquisa uma sequência didática voltada à participação e aprendizagem de estudantes com DI; III. verificar a relevância da sequência didática no favorecimento da participação e da aprendizagem desses estudantes.

Esse estudo se justifica no entendimento do direito à educação para além do acesso à matrícula e à presença física do estudante com Deficiência Intelectual (DI) na escola e no reconhecimento da experiência educativa como espaço permanente de reflexão, formação e aprimoramento.

Dessa forma, oportuniza reunir a pesquisadora e os professores na discussão dos problemas que envolvem o ensino e a atuação docente em turmas que possuem estudantes com DI, ensejando a possibilidade de construir conhecimentos a partir do contexto real e necessidades dos próprios professores, por isso, compreende-se

como mais efetivo na compreensão das dificuldades que cotidianamente emergem da sala de aula.

Segundo os dados do INEP (2020) a matrícula da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, apresentando um aumento de 34,7% em relação a 2016. Desse número, mais de 90% dos estudantes estavam incluídos em classes da escola comum da Educação Básica.

Portanto, a presença de estudantes com NEE na escola comum é uma realidade que traz apontamentos para pesquisadores e profissionais da Educação Básica - pensar o atendimento a esses estudantes para além do acesso à matrícula. Entendê-los como sujeitos de direito à participação na escola e na sociedade, o que demanda esforços na produção de conhecimentos teóricos com vistas à qualificação das práticas.

Como caminho metodológico, optamos pela Pesquisa-ação colaborativa instrumentalizada a partir da técnica do grupo focal, a qual se destaca como uma abordagem voltada para a construção de conhecimento sobre a prática em processos de colaboração, de diálogo e trocas de conhecimentos e experiências entre a pesquisadora e os participantes e se apresenta como uma proposta de reflexão e de formação para o aprimoramento da prática dos envolvidos.

A proposta de trabalho está sistematicamente planejada em onze encontros quinzenais, programados em duas horas de duração cada, e serão realizados por via remota, por meio da plataforma digital, com o apoio dos recursos de WhatsApp, do google meet e do correio eletrônico - e-mail, atendendo assim os protocolos de biossegurança recomendados pelos órgãos de saúde sanitária no contexto da pandemia da COVID-19.

A **primeira etapa** da pesquisa estará voltada para: a discussão/reflexão das concepções e representações dos professores sobre o fenômeno da DI; a caracterização da prática desenvolvida na turma que possui estudante com DI; e, no arrolamento de sugestões temáticas na perspectiva do atendimento educacional ao estudante nesta condição intelectual.

A **segunda etapa** será caracterizada como um espaço interativo de formação dos participantes. Serão realizados estudos, discussões, trocas de experiências, conhecimentos e métodos, tendo em vista o planejamento colaborativo de uma intervenção didática com ênfase na participação de estudante com DI.

Na **terceira etapa**, após sistematização e desenvolvimento da intervenção didática planejada no grupo focal, teremos a oportunidade de avaliar a(s)

contribuição(ões) da intervenção no favorecimento da participação do estudante nas atividades do ensino.

O link para acesso aos encontros focais será enviado, previamente, para o e-mail e contato de whatsapp informados pelos professores.

Nesta oportunidade, ressaltamos que, uma vez devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP, uma cópia do projeto de pesquisa será enviado através do e-mail institucional da escola, para conhecimento.

Sua participação na pesquisa implicará no compromisso em responder ao formulário cujo conteúdo buscará levantar: a) o perfil dos professores participantes; b) os conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da Educação Especial na especificidade da DI; e, c) os interesses temáticos voltados ao atendimento educacional à pessoa com DI.

Também, caberá aos professores participar do grupo de whatsapp, para fim exclusivo da pesquisa e colaborar com a produção de uma intervenção didática na perspectiva de favorecer a participação de estudante com DI.

O formulário para a produção dos dados e o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão previamente encaminhados para o e-mail pessoal dos prováveis participantes, visando favorecer uma tomada de decisão livre e informada.

O interesse pela pesquisa será considerado, quando o/a professor(a), após conhecimento: dos objetivos e procedimentos da pesquisa; dos propósitos das discussões nos grupos focais; do número e da carga horária de cada encontro focal, bem como do teor do conteúdo do formulário, sentindo-se seguro, concordar, livremente, em participar, vindo a responder ao formulário da pesquisa (anexo a esta carta) e encaminhá-lo para o e-mail da pesquisadora (rubenildesnascimento@yahoo.com.br).

Caso, decidam participar da pesquisa, deverão imprimir o documento designado como TCLE (anexo a esta carta), rubricar em todas as suas páginas e após assinatura, solicitamos o favor de digitalizá-lo, salvando em arquivo no formato pdf, encaminhar uma cópia para a pesquisadora e deixar uma via sob seus cuidados.

Vale salientar que, o processo de produção de dados da pesquisa só será iniciado após a análise do corpus do projeto de pesquisa e a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB.

Será assegurado aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e

ao registro do seu consentimento sempre que solicitados.

Antecipadamente, agradecemos pela sua atenção e colaboração a esse estudo e, afirmamos que a sua colaboração será valiosa para a construção de conhecimentos sobre a prática docente nesta escola na qual você faz parte.

Desejamos que nossos encontros sejam alegres, afetuosos e potencializadores de reflexões críticas sobre as práticas na classe comum junto a estudante com DI, colaborando assim para a aprendizagem e para a ressignificação do conhecimento e das experiências da pesquisadora, dos professores participantes e de todos os estudantes da escola.

Cordialmente,



Rubenides F. da C. Nascimento

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE SONDAAGEM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS/DAS PROFESSORES,
DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E SUGESTÕES TEMÁTICAS**

1. Identificação

Nome: _____ Idade: _____

2. Formação Acadêmica

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

3. Atuação profissional

Modalidade de ensino em que atua _____

Tempo que atua como docente da Educação Básica _____

Turma (s) que leciona com estudante com Deficiência Intelectual _____

Disciplina (s) que leciona na turma com estudante com DI
_____Número de horas/aula semanais que trabalha na (s) turma (s) com estudante com DI
_____Tempo de experiência na regência de turma (s) com estudante com DI
_____Cursos realizados na área de Educação Especial

4. Sobre sua experiência docente

Atualmente, quantos estudantes com deficiência intelectual têm na sua sala de aula?

Qual a sua visão sobre o estudante com Deficiência Intelectual?

Quais dificuldades você enfrenta no trabalho docente na turma com esse estudante?

O que você já conhece sobre estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual?

Considerando a realidade da sua escola e da sua sala de aula, quais temáticas você sugere que sejam abordadas em nossos encontros focais?

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Dados de identificação

Título do projeto: Práticas docentes para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Pesquisador Responsável: Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento

Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS)

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID) - Rua Rui Barbosa, 710, Centro, Cruz das Almas - Bahia

Contatos: e-mail: rubenildesnascimento@yahoo.com.br e telefone: (75) 98854-9619

Prezado(a) Professor(a),

Cumprimentando-o(a) cordialmente, vimos convidá-lo(a) a participar da pesquisa: **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), desenvolvido sob minha responsabilidade com a orientação da Professora Dra. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

Esta pesquisa objetiva analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI. Especificamente, buscamos: I. caracterizar as práticas dos docentes que atuam na turma comum com estudantes com DI; II. construir com os professores participantes da pesquisa uma sequência didática voltada à participação e

aprendizagem de estudantes com DI; III. verificar a relevância da sequência didática no favorecimento da participação e da aprendizagem desses estudantes.

A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, por tratar-se de um estudo de natureza social, orientado pelos pressupostos da pesquisa exploratória, descritiva e pesquisa de campo. Os objetivos propostos, serão perscrutados em onze encontros quinzenais, com duração de duas horas, cada, com a colaboração dos professores desta Unidade Escolar que atuam junto a estudantes com DI.

A proposta de trabalho está sistematicamente planejada em onze encontros quinzenais, programados em duas horas de duração cada, e serão realizados por via remota, por meio da plataforma digital, com o apoio dos recursos de WhatsApp, do google meet e do correio eletrônico - e-mail, atendendo assim os protocolos de biossegurança recomendados pelos órgãos de saúde sanitária no contexto da pandemia da COVID-19.

O link para acesso aos encontros focais será enviado, previamente, para o e-mail e contato de whatsapp informados pelos professores.

Esta pesquisa tem a finalidade de fomentar discussões e reflexões sobre a prática de ensino desenvolvida na turma comum que possui estudante com DI, e carrega o propósito de ampliar o nível de compreensão da pesquisadora e dos/das professores/as participantes, acerca dos reais problemas relacionados ao ensino e a atuação docente e, na sala de aula, se constituem como barreiras à participação do estudante.

Nesse processo, objetivamos construir, colaborativamente, conhecimentos e uma intervenção didática com ênfase na participação do estudante com DI, a partir das necessidades, capacidades, interesses e talentos do estudante e dos conhecimentos, experiências, métodos e técnicas dos professores, tendo em vista colaborar para a construção/fortalecimento da política inclusiva da escola.

A realização dessa pesquisa representa um contributo aos estudos desenvolvidos na área da inclusão de pessoas com DI, cuja história de escolarização tem sido marcada por práticas de segregação, invisibilidade e negação.

Sua participação é livre e, desse modo, você poderá se afastar da pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe cause nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa é isenta de custos e de receitas para o/a participante, mas se no curso do processo você venha a assumir alguma despesa em decorrência da sua participação nesta pesquisa, será reembolsado pela pesquisadora.

Informamos que estamos cientes do seu direito, enquanto participante da pesquisa a solicitar indenização por danos que venha a sofrer, como por exemplo, a perda do anonimato. Devendo ser aplicado os termos da Resolução CNS nº. 466, de 2012, itens IV.3 e V.7; e Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil").

Assim, na hipótese de você vir a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá o direito a receber a assistência integral e imediata, de forma gratuita pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo, quanto no caso de interrupção da pesquisa, além da garantia do direito à indenização.

O presente estudo não lhe trará danos físicos ou psicológicos e não apresenta situações invasivas, discriminatórias, pois você participará de momentos de discussão, reflexão e prática e, no processo estará livre para dar informações por meio de instrumentos orais e escritos, com inteira liberdade de não responder a questões sobre as quais não deseja se manifestar. Porém, caso venha a sentir algum tipo de constrangimento durante o processo, poderá a qualquer momento, independente de justificativa, desvincular-se da pesquisa, sem que isso lhe cause algum ônus.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa poderão ser: o desconforto por discutir questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho e à sua atuação profissional; a vinculação das atividades da pesquisa à disponibilização do tempo das suas atividades docentes; a perda do autocontrole ao revelar pensamentos, significados e sentimentos nunca revelados; e, o medo de sofrer exposição.

Entretanto, como forma de minimizar tais riscos, alguns procedimentos e orientações serão consideradas, a exemplo, a observação aos princípios éticos exigidos aos estudos que envolvem seres humanos, o respeito às diferenças e à dignidade da pessoa e, à livre expressão de pensamento; a consideração e a valorização da participação de todos os envolvidos nas discussões focais, o sigilo e a confidencialidade das identidades e informações dos/das participantes e; a definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de trabalho e

de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento dos encontros focais.

Também esclarecemos, os riscos referentes aos limites do uso dos ambientes virtuais, quais são: a invasão de privacidade e a divulgação dos vídeos produzidos no grupo focal, assim como dos formulários respondidos pelos participantes e dos termos de aceite.

Contudo, asseguramos que buscaremos reduzir esses riscos a partir de alguns procedimentos, tais como: concluída a coleta de dados será feito o *download* dos dados coletados e todos os registros de dados serão apagados da plataforma virtual ou nuvem, endereços de e-mail e mensagens por aplicativo de whatsapp. Os vídeos do grupo focal, os formulários e os termos de aceite serão salvos em pasta identificada e protegida por senha no notebook de uso pessoal da pesquisadora.

Informamos que os dados pessoais e informações dos/das participantes não serão identificados em nenhum momento. São de uso exclusivo dessa pesquisa e para divulgação científica, desde que previamente autorizados.

Esses dados ficarão guardados por um período de cinco anos. Posteriormente, serão destruídos, tendo em vista assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos/das participantes da pesquisa.

Sua participação na pesquisa implicará no compromisso em responder ao formulário cujo conteúdo buscará levantar: a) o perfil dos docentes participantes da pesquisa; b) os conhecimentos na área da Educação Especial na especificidade da DI e, c) os interesses temáticos relacionados ao atendimento ao estudante nesta condição intelectual.

Também caberá aos professores participar do grupo de whatsapp, para fim exclusivo da pesquisa e colaborar com a produção de uma intervenção didática voltada ao atendimento das necessidades educacionais de estudantes com DI.

O formulário para a produção dos dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão previamente encaminhados para o e-mail pessoal dos prováveis participantes, visando favorecer uma tomada de decisão livre e informada.

O interesse pela pesquisa será considerado, quando o/a professor(a), após conhecimento: dos objetivos e procedimentos da pesquisa; dos propósitos das discussões nos grupos focais; do número e da carga horária de cada encontro focal, bem como do teor do conteúdo do formulário, sentindo-se seguro, concordar, livremente, em participar, vindo a responder ao formulário da pesquisa (anexo a

esta carta) e encaminhá-lo para o e-mail da pesquisadora (rubenildesnascimento@yahoo.com.br).

Vale salientar que, o processo de produção de dados da pesquisa só será iniciado após a análise do corpus do projeto de pesquisa e a devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Também ressaltamos que será assegurado ao participante o pleno acesso aos resultados da pesquisa e ao registro do seu consentimento sempre que solicitados.

No curso da pesquisa, caso haja necessidade de textos para subsidiar os trabalhos no grupo focal, esses textos serão encaminhados aos docentes, com uma antecedência mínima de oito dias, oferecendo um maior intervalo de tempo para leituras e melhor contribuição nas discussões.

Em atendimento às condições da pesquisa no ambiente virtual, solicitamos sua autorização para gravação dos trabalhos no grupo focal. Assim, a partir do seu consentimento livre, informamos que os trabalhos no grupo focal serão objetos de gravação, utilizando a própria plataforma do google meet, que dispõe do recurso de gravação e todo o seu conteúdo será fielmente transcrito em fichas pela pesquisadora e, preservado do acesso público, serão guardados para posterior análise.

Portanto, seu consentimento livre e esclarecido para colaborar com a referida pesquisa representará uma atitude de compromisso e responsabilidade social com a construção de uma escola para todos, pois possibilitará aprendizados para a pesquisadora, bem como para os/as docentes que farão dela um espaço de discussão, de reflexão, formação e de proposição para o aprimoramento da prática.

Este Termo deverá ser rubricado em todas as suas páginas e, assinado pelo participante. Posteriormente, deverá ser encaminhado em arquivo em formato *pdf* para o e-mail da pesquisadora (rubenildesnascimento@yahoo.com.br), devendo o/a participante deixar uma via deste documento sob sua responsabilidade.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações a respeito dessa pesquisa, diretamente com Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento, no endereço: Rua Jesuana, número 52, Bairro Mangabeira na cidade de Feira de Santana, Bahia ou pelo telefone (75) 988549619.

Este projeto foi, previamente, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB e, em caso de dúvidas, questionamentos ou denúncias relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CEP/CONEP/UFRB).

Este Comitê busca assegurar os direitos dos participantes da pesquisa e é responsável pela avaliação e acompanhamento dos trabalhos relacionados à investigação. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CEP/UFRB) encontra-se localizado na Rua Rui Barbosa, 710, Centro, Cruz das Almas-Bahia. CEP:44380-000. Podendo ser contactado através dos telefones (75) 3621-6850 e (75) 99969-0502, ou pelo endereço eletrônico: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

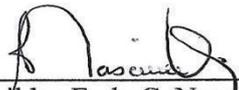
Face ao exposto,

Eu, _____, RG _____ nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, na condição de colaborador(a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo.

Tive pleno conhecimento e esclarecimento das condições e informações que li na descrição do estudo do qual participarei. Discutir com a mestrandia Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento, a minha decisão em participar neste estudo. Tenho ciência dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, bem como das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes sobre os aspectos relacionados à pesquisa. Também, ficou esclarecido que a minha participação é voluntária e isenta de receitas e despesas.

Portanto, assino este Termo, concordando em colaborar com o estudo e poderei retirá-lo a qualquer momento, antes ou no curso da sua realização e, a retirada deste consentimento não causará danos, penalidades ou prejuízos pessoais e/ou profissionais.

Participante da Pesquisa



Rubenildes F. da C. Nascimento
Assinatura da Pesquisadora

Feira de Santana, 28 de setembro de 2021.

APÊNDICE F – PLANO DE AÇÃO DO GRUPO FOCAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE

Quadro 1- Plano de ação do grupo focal

ETAPA 1. DISCUSSÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES			
Encontro Data/Tempo	Temáticas	Procedimentos	Recursos
1º Encontro 28/09/2021 1: 37': 50"	* Representações dos professores sobre a DI.	* Dinâmica. * Reflexões iniciais.	* Google Meet * Slides * Mentimeter * Whatsapp
2º Encontro 05/10/2020 2: 36': 09"	* Tudo depende da forma como vemos as coisas. * Caracterização da prática desenvolvida na turma com estudante com DI.	* Leitura e reflexão do texto: "Riqueza e Pobreza" de Fênix Faustine. * Reflexões iniciais.	* Google Meet * Slides * Whatsapp
3º Encontro 19/10/2021 2: 02': 03"	* A prática: espaço de formação. * O planejamento da prática.	* Breve reflexão à luz de Freire (2006). * Discussões e reflexões aprofundadas.	* Google Meet * Slides * Whatsapp
4º Encontro 09/11/2021 2: 01': 04"	* A execução da prática. * Problemas que limitam a participação do estudante com DI.	* Discussões e reflexões aprofundadas.	* Google Meet * Slides * Whatsapp
ETAPA 2. FORMAÇÃO DO GRUPO E PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Encontro Data/Tempo	Temáticas	Procedimentos	Recursos
5º Encontro 16/11/2021 2: 06': 53"	* O olhar ; * Representações sociais sobre a DI: Concepções históricas e modelos de atendimento educacional. * Caracterização da DI.	* Reflexão à luz de Rubem Alves (1987). * Exposição (slides). * Exposição participada com base no texto Ser ou entrar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual (MANTOAN, 1997).	* Google Meet * Slides * Whatsapp * Arquivo digital

6º Encontro 25/11/2021 2: 37': 28"	* A diferença como vantagem na superação de desafios. * Aspectos nos domínios conceituais, sociais e práticos relacionados ao fenômeno da DI.	* Apresentação e discussão de vídeo (animação). * Exposição participada (esquema em slide);	* Google Meet * Slides * Whatsapp * Video
7º Encontro 25/11/2021 2: 23': 29"	* A DI desafia a escola comum. * Adaptações curriculares.	* Reflexão à luz do pensamento de Batista e Mantoan (2007). * Estudo dirigido do texto Adaptações curriculares para estudantes com DI na escola comum: proposta para inclusão ou para segregação? (PIMENTEL, 2013)	* Google Meet * Slides * Whatsapp * Arquivo digital
8º Encontro 07/12/2021 1: 16': 08"	* Desenho Universal para a aprendizagem. * Sequência didática: fundamentos teóricos e práticos.	* Exposição participada com base no texto Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES; MADUREIRA, 2015) * Projeção e discussão de oficina didático-pedagógica (RAMOS, 2018).	* Google Meet * Slides * Whatsapp * Arquivo digital
9º Encontro 15/12/2021 1: 12': 59"	* SD com foco na participação e aprendizagem de estudante com DI.	* Discussão participada e planejamento.	* Google Meet * Whatsapp * Google drive * Arquivo digital
10º Encontro 16/03/2022 2: 20': 45"	* SD com foco na participação e aprendizagem de estudantes com DI.	* Discussão e ajustes.	* Google Meet * Whatsapp * Google drive * Arquivo digital
ETAPA 3. AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Encontro Data/Tempo	Temáticas	Procedimentos	Recursos
11º Encontro 17/05/2022 2:17'32"	* Validação da efetividade da SD. *Encerramento dos trabalhos focais.	*Discussão participada.	*Google meet *Whatsapp *Google drive *Arquivo digital

Fonte: A pesquisadora (2021/2022)

APÊNDICE G- FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DA PESQUISA E DA
EFETIVIDADE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NA PARTICIPAÇÃO DO
ESTUDANTE COM DI**

Prezado(a) Professor(a),

Neste formulário você é convidado(a) a apresentar sua percepção sobre os processos desenvolvidos e sobre a intervenção construída no curso da pesquisa. Portanto, solicitamos que responda às questões a seguir.

1. Quais contribuições as discussões/reflexões focais trouxeram na sua concepção sobre a Deficiência Intelectual (DI)?
2. Considerando propostas futuras de discussões focais, quais temas seriam relevantes para atender a professores que trabalham com estudantes com DI?
3. Quais contribuições as discussões/reflexões focais trouxeram para diminuir as dificuldades da sua atuação junto ao estudante com DI?
4. De que modo a prática desenvolvida através da estratégia de sequência didática contribuiu para a participação do estudante com DI nas atividades do ensino?
5. Destaque quais momentos da SD foram mais significativos no favorecimento da participação do estudante.

ANEXOS**ANEXO A - CARTA DE AQUIESCÊNCIA DA GESTORA DA ESCOLA**

Colégio Estadual Hilda Carneiro
AUTORIZAÇÃO: 9691 D.O. 04/12/84
CÓD. SEC.: 110627 INEP: 29095140
Rua D, s/n - Conjunto Feira V - Mangabeira
Feira de Santana - BA
CEP. 44.037.000 Fone: (75) 32252424
escola.1106270@enova.educacao.ba.gov.br

Ao**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFRB****Carolina Yamamoto Santos Martins****Coordenadora do CEP/UFRB****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Indira Emília Silva de Freitas Bittencourt, diretora do Colégio Estadual Hilda Carneiro, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Rubenildes Francisca da Conceição Nascimento, discente do Mestrado profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a desenvolver nesta escola, o projeto de pesquisa intitulado **Práticas docentes para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Luiza Olivia Lacerda Ramos.

Conforme informado, a pesquisa objetiva analisar como as práticas dos professores que atuam na turma comum podem favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com DI.

O estudo será desenvolvido nesta Escola e contará com a participação dos docentes que atuam nas classes que possuem estudantes com Deficiência Intelectual. A participação dos professores e professoras é livre e efetivada por meio do grupo focal realizado no ambiente virtual, com vistas a assegurar os protocolos de biossegurança e as regras de distanciamento social no atual contexto de pandemia da COVID-19.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Portanto, compromete a pesquisadora a utilizar os dados exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade escolar.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Unidade Escolar, o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CEP/UFRB, através do Sistema da Plataforma Brasil, após seguir todos os trâmites legais baseados no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e em conformidade com as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e demais normativas complementares.

Feira de Santana, 21 de abril de 2021.

Indira Emília Silva de Freitas Bittencourt
Prof.^a Indira Emília Silva de Freitas Bittencourt

Diretora da Escola

Indira Emília Silva de F. Bittencourt
Diretora
Aut. 19:101/17

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP/CONEP/UFRB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Pesquisador: RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47865421.6.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.981.090

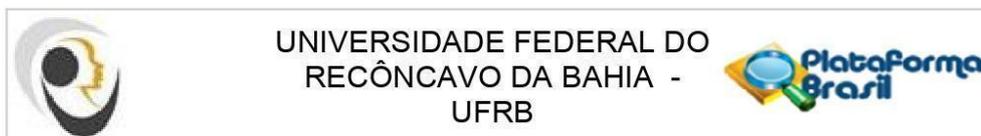
Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021) e/ou do projeto completo (ProjetodaPesquisa.pdf, de 29/08/2021).

Resumo

"O presente estudo insere-se no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e fundamenta-se na concepção de que o direito do estudante com Deficiência Intelectual (DI) à participação na classe regular é uma prerrogativa que ultrapassa a mera garantia de acesso à matrícula e à presença física do estudante. A escola, entendida como um espaço plural, mas por ainda manter resquícios culturais homogeneizadores e massificadores, enfrenta dificuldade no processo de inclusão de estudantes com DI inseridos na classe regular. Em função dessas ponderações, apresentamos como objetivo geral analisar como as práticas de professores que atuam na classe comum com estudantes com Deficiência Intelectual podem favorecer a participação desses estudantes. As reflexões erigidas ancoram-se na perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (2007, 2011), particularmente nos fundamentos da defectologia. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, delineada por meio de pesquisa-ação colaborativa que se articulará com duplo enfoque: considerar a perspectiva docente na discussão dos problemas que

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	CEP: 44.380-000
Bairro: Centro	
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
	E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

envolvem o ensino junto ao estudante com DI, e; valorizar o protagonismo docente no enfrentamento desses problemas e no aprimoramento da prática, constituindo a pesquisa como um espaço de reflexão e ação colaborativa no contexto da atuação dos/das participantes. O estudo será realizado em uma escola da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da cidade de Feira de Santana - BA. Considerando o contexto mundial de pandemia em função da COVID-19, a pesquisa-ação será desenvolvida através da plataforma digital, em obediência às orientações éticas postas pela Resolução Nº 510/2016 e às normativas para procedimentos em pesquisa em ambiente virtual (BRASIL, 2021). Esperamos contribuir para a aproximação entre os conhecimentos teóricos e os da prática e, entre as concepções e a atuação dos docentes". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 3).

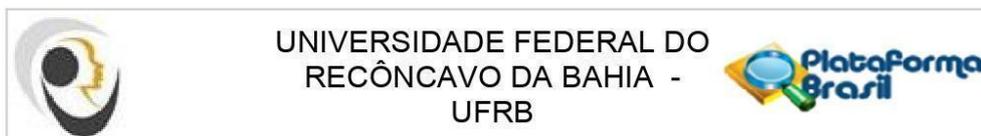
Hipótese

"A organização da prática docente a partir de sequência didática interdisciplinar contribui para a participação do estudante com DI inserido na classe regular". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 4).

Metodologia

"Para responder à questão da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, por meio de pesquisa-ação, pois trata-se de um estudo da prática docente, a partir da compreensão da ação explicada pelos próprios professores, com o fito de melhor apreendê-la e aprimorá-la (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2004). A pesquisa será desenvolvida a partir de dois procedimentos metodológicos: diagnóstico do perfil dos participantes, levantamento de sugestões temáticas e encontros focais. Para produção dos dados utilizaremos o formulário e a técnica do grupo focal (GATTI, 2005). A análise e interpretação dos dados será realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC), segundo propõe Bardin (2011). A AC a partir do desenvolvimento de procedimentos sistemáticos permitirá alcançar dimensões da mensagem que vão além daquilo que o interlocutor trouxe na sua comunicação, ultrapassando a esfera meramente descritiva da mensagem e, mediante a inferência, alcançar uma interpretação mais aprofundada daquilo que é comunicado (MINAYO, 2018). Devido a crise sanitária em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus, os procedimentos serão desenvolvidos por via remota, através da plataforma digital, com o apoio do WhatsApp, google meet e correio eletrônico, como medida de segurança. Os participantes serão recrutados a partir de carta convite (apêndice A) enviada para o e-mail

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	
Bairro: Centro	CEP: 44.380-000
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
	E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

individual aos professores, informado pela diretora da Escola, na ocasião da anuência para a pesquisa. A pesquisa-ação será realizada em dez encontros quinzenais, de duas horas de duração cada, organizada em três etapas complementares. A primeira etapa consistirá no reconhecimento dos problemas que no contexto da prática limitam a participação do estudante com DI inserido na classe regular, com o objetivo de caracterizar a prática. Para auxiliar no diagnóstico do perfil dos participantes, levantar seus conhecimentos prévios sobre o tema do estudo e sugestões de temáticas a serem abordadas no grupo focal, no primeiro encontro utilizaremos um formulário de sondagem (Apêndice D). Na segunda etapa o grupo irá construir colaborativamente um caderno temático sobre Sequência Didática Interdisciplinar para auxiliar os professores no planejamento da prática com vista à participação de estudante com DI. Esta fase identificada com etapa de intervenção se constituirá na tomada de decisão do grupo sobre o problema identificado pelo coletivo na primeira etapa da pesquisa. Dar-se-á o planejamento da ação concreta sobre o problema. Na terceira etapa contemplaremos discussões e reflexões com o objetivo de avaliar, a partir da perspectiva dos professores, a contribuição do caderno temático no planejamento da prática docente a partir de sequência didática interdisciplinar, na perspectiva de favorecer a participação do estudante com DI inserido na classe regular. Na etapa da avaliação, além das questões que emergirem do contexto, as discussões e reflexões contemplarão as seguintes questões: a) avaliação dos limites e das dificuldades encontradas pelos professores na construção do caderno temático, considerando os conhecimentos e experiências dos envolvidos, a realidade da escola e da sala de aula, os recursos materiais disponíveis, os procedimentos e o tempo da pesquisa; b) apontamento da aplicabilidade e relevância do caderno temático para o planejamento do trabalho docente, na perspectiva da participação de estudante com DI. Esta etapa será vista como um momento canalizador de novas discussões, reflexões e ações, com vista a construção de uma filosofia de trabalho pedagógico baseado no compartilhamento entre professores e no encontro das suas concepções, conhecimentos, métodos, experiências pessoais e práticas profissionais e, nas suas oposições (IBIAPINA, 2016). A partir do consentimento dos participantes, os trabalhos no grupo focal serão gravados e seu conteúdo será transcrito para análise. Concluída a produção de dados será feito o download e todos os registros serão apagados". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 4).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar como as práticas de professores que atuam na classe comum com

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	CEP: 44.380-000
Bairro: Centro	
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
	E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

estudantes com Deficiência Intelectual podem favorecer a participação desses estudantes.

Objetivo Secundário:

- I. Caracterizar as práticas de professores de estudante com DI na classe comum;
- II. Construir com os professores um caderno temático com planejamento de práticas interdisciplinares com ênfase na participação de estudante com DI;
- III. Avaliar, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, a(s) contribuição(ões) do caderno temático para a prática docente com estudantes com DI. (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 4).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

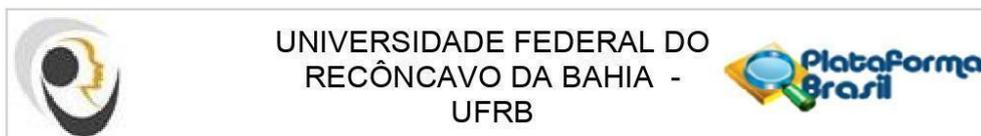
Riscos: "Os riscos decorrentes desta pesquisa são: o desconforto e constrangimento pelo fato que os participantes serão convidados a discutir questões relacionadas ao seu ambiente de trabalho e à sua atuação profissional; a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades profissionais devido a necessidade de disponibilização do seu tempo, revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos, significados e sentimentos nunca revelados; medo de sofrer discriminação e estigmatização. Também esclarecemos, os riscos referentes aos limites do uso dos ambientes virtuais, a invasão de privacidade e a divulgação dos vídeos produzidos no grupo focal, assim como dos formulários de sondagem dos participantes e dos termos de aceite". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 4).

Benefícios: "Favorecer o protagonismo dos/das decentes participantes na discussão dos problemas que envolve a prática a partir das suas próprias perspectivas, significados, experiências e saberes, favorecendo a reflexão e a ampliação da compreensão com relação a esses problemas para a ação crítica em processos de colaboração; Contribuir para aproximar o saber teórico e o fazer docente; Para (re)significar os saberes e as práticas dos/das professores e professoras e da pesquisadora e, principalmente, contribuir para a ampliação das possibilidades de participação e de inclusão do estudante com DI na classe regular". (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 4).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, tipo/característica do estudo pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização da metodologia pesquisa-ação e utilização de grupo focal e, além da produção

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	
Bairro: Centro	CEP: 44.380-000
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
	E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

dos dados, será realizada a análise de conteúdo.

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na área de educação por uma pesquisadora, tendo como um dos produtos a dissertação de mestrado.

Número de participantes no Brasil: 8

Previsão de início do estudo: 01/05/2021

Previsão do início de coleta de dados: 16/09/2021

(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 5).

Previsão de encerramento do estudo: 20/06/2022
(PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf, de 01/09/2021, p. 5).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. TCLE (Tcle.pdf, de 29/08/2021):

1.1 Atendida.

1.2 Atendida.

1.3 Atendida.

1.4 Atendida.

1.5 Atendida.

1.6 Atendida.

1.7 Atendida.

1.8 Atendida.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

1.9 Atendida.

2. INFORMAÇÕES BÁSICAS

2.1 Atendida.

3. CRONOGRAMA

3.1 Atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto se encontra aprovado, pois atende as pendências e lista de inadequações do parecer consubstanciado nº 4.901.312, seguindo os princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme resolução ou 510/2016 e complementares.

O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento do relatório final no prazo pertinente previsto no cronograma, por meio de notificação via plataforma brasil, conforme a Resolução do CNS nº 466/2012, item XI.2, letra d.

O modelo dos relatórios encontra-se na página https://www2.ufrb.edu.br/cep/images/Formularios/Modelo_relatorio_parcia_ou_final.pdf

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739003.pdf	01/09/2021 23:25:21		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaRespostaaoCEP.doc	01/09/2021 23:24:33	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodaPesquisa.pdf	29/08/2021 21:56:50	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	29/08/2021 21:56:24	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4911977.pdf	28/08/2021 01:52:26	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de concordância	CartaAnuencia.pdf	28/08/2021 01:25:17	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Outros	CartaGestoradaEscola.pdf	28/08/2021 01:24:46	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Outros	CartaConviteaosprofessores.pdf	28/08/2021 01:22:53	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Cronogramadapesquisa.pdf	28/08/2021 01:20:09	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Outros	email_rubenildes.pdf	15/06/2021 16:17:14	Geraldo Ribeiro Costa Fentanes	Aceito
Outros	revisao_dos_objetivos_da_pesquisa.docx	15/06/2021 16:16:48	Geraldo Ribeiro Costa Fentanes	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	18/05/2021 22:41:10	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	05/05/2021 12:16:04	RUBENILDES FRANCISCA DA CONCEIÇÃO NASCIMENTO	Aceito

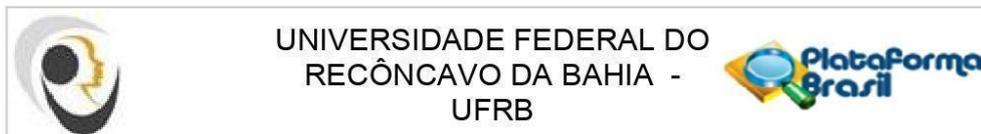
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.981.090

CRUZ DAS ALMAS, 16 de Setembro de 2021

Assinado por:
Carolina Yamamoto Santos Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br