

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2023

Contribuição da aprendizagem significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve

Andrade , Regiane Cardoso de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/405>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

REGIANE CARDOSO DE ANDRADE

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL LEVE**

REGIANE CARDOSO DE ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL LEVE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa

Coorientadora: Profa. Dra. Marília Bazan Blanco

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária , CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

A553c Andrade, Regiane Cardoso de
Contribuições da aprendizagem significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve. / Regiane Cardoso de Andrade; orientadora Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa; co-orientadora Marília Bazan Blanco - Cornélio Procópio, 2023.
90 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2023.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Deficiência Intelectual Leve. 3. Formação Continuada. I. Sousa, Bárbara Nivalda Palharini Alvim, orient. II. Blanco, Marília Bazan, co-orient. III. Título.

CDD: 370.71

REGIANE CARDOSO DE ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O
ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Coorientadora: Profa. Dra. Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa a
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Roberta Negrão de Araujo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 20 de novembro de 2023.

Dedico este trabalho a minha família,
pelo amor que lhes tenho,
por serem tão presentes em minha vida e
por compreenderem minhas ausências nas horas de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde física e mental, me possibilitando ter condições de lutar pelos meus ideais.

Aos meus pais, Maria e Nivaldo, por serem meus exemplos de amor, fé e honestidade, e por sempre me estimularem a buscar o melhor caminho.

Ao meu esposo, Samuel, meu companheiro, por me auxiliar nas minhas decisões e me incentivar a realizar meus sonhos. Aos meus filhos amados, Murilo e Matheus, pela compreensão e apoio durante este período. E, ao meu filho do coração, meu enteado amado, Andreas Gabriel, pelo apoio e incentivo.

À Professora Doutora Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa, minha orientadora, por acreditar em mim e oportunizar esta conquista, por sanar minhas dúvidas com calma e serenidade. Agradeço também pela paciência, confiança e apoio nesta jornada acadêmica.

À Professora Doutora Marília Bazan Blanco, minha coorientadora, por todo conhecimento partilhado, pela paciência, dedicação e carinho que contribuiu para a escrita desta dissertação.

Às Professoras Doutoras Roberta e Cleci pelas valiosas contribuições no momento da qualificação, na qual enriqueceram esta pesquisa compartilhando experiências e saberes.

Aos professores que participaram da implementação da Produção Técnica-Tecnológica, deixo aqui registrado os meus sinceros agradecimentos pelo empenho e dedicação, e a importância da participação para a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio (PPGEN-UENP), pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa, a todos os professores da PPGEN-UENP, em especial aos que ministraram aulas nas disciplinas, contribuindo para o meu aprendizado.

Agradeço também aos amigos que de maneira direta ou indireta facilitaram para a realização deste sonho.

“Acreditamos e proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional [...]” (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

ANDRADE, Regiane Cardoso. **Contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual leve**. 2023. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e implementar um curso de formação continuada para professores com intuito de propor estratégias e instrumentos facilitadores da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve, na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir dos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa, foi desenhado o Curso de Formação Continuada “Contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve”, que consistiu no produto Técnico-Tecnológico decorrente da pesquisa sobre a Teoria de Aprendizagem Significativa e alunos com Deficiência Intelectual Leve. Os dados foram coletados com participantes que atuam na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental de um Município, localizado no Sul do Brasil. Neste contexto, foram evidenciados conhecimentos prévios associados ao desenvolvimento da Aprendizagem Significativa e conhecimentos desenvolvidos a partir da formação proporcionada. Registros escritos, áudios gravados e respostas a questionários previamente estruturados visaram respaldar o processo de análise qualitativa de dados, tendo como norte os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os resultados foram delineados a partir da estruturação de Categorias *a priori*, perfil dos/as participantes, seus conhecimentos prévios, avaliação e análise quanto à formação continuada que tenham, bem como de Categorias *a posteriori* que emergiram dos dados coletados, mapas conceituais. Em síntese, os resultados indicaram que o Curso de Formação Continuada proposto e experienciado, promoveu contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual; colaborou para a aprendizagem das participantes, propiciando conhecimento sobre novas formas de ensinar, com estratégias diversificadas e trocas de experiências consideradas fundamentais para a formação docente.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Deficiência Intelectual Leve. Formação Continuada.

ANDRADE, Regiane Cardoso. **Contributions of meaningful learning to the teaching of students with mild intellectual disabilities**. 2023. 90f. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

The aim of this research was to develop and implement a continuing education course for teachers with the aim of proposing strategies and instruments that facilitate Meaningful Learning for teaching students with mild intellectual disabilities, from the perspective of Inclusive Education. Based on the theoretical assumptions of Meaningful Learning, the Continuing Education Course "Contributions of Meaningful Learning to the teaching of students with mild intellectual disabilities" was designed, which consisted of the Technical-Technological Product resulting from the research on the Theory of Meaningful Learning and students with Mild Intellectual Disabilities. The data was collected from participants who teach in the early years of elementary school in a municipality in southern Brazil. In this context, previous knowledge associated with the development of Meaningful Learning and knowledge developed from the training provided were evidenced. Written records, audio recordings and answers to previously structured questionnaires were used to support the qualitative data analysis process, based on the assumptions of Textual Discourse Analysis. The results were delineated based on the structuring of a priori categories, the profile of the participants, their previous knowledge, evaluation and analysis of their continuing training, as well as a posteriori category that emerged from the data collected, conceptual maps. In summary, the results indicated that the Continuing Education Course proposed and experienced promoted contributions from the Theory of Meaningful Learning to the teaching of students with Intellectual Disabilities; it contributed to the participants' learning, providing knowledge about new ways of teaching, with diversified strategies and exchanges of experiences considered fundamental to teacher training.

Keywords: Meaningful Learning. Mild Intellectual Disability. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura do mapa conceitual.....	23
Figura 2 – Mapa conceitual diferenciação progressiva.....	24
Figura 3 – Definição do funcionamento adaptativo (DSM-5)	30
Figura 4 – Modelo teórico proposto pela AAMR (2002).....	32
Figura 5 – Capacidade adulta de acordo com o grau de incapacidade intelectual.....	34
Figura 6 – Categorias <i>a priori</i>	53
Figura 7 – Categoria 1.....	54
Figura 8 – Categoria 2.....	57
Figura 9 – Categoria 3.....	67
Figura 10 – Categoria emergente.....	74
Gráfico 1 – Perfil dos/as participantes – Formação <i>Lato sensu</i>	55
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos/as participantes.....	56
Gráfico 3 – Dificuldades para avaliar alunos/as com DI	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do Curso de Formação Continuada	46
Quadro 2 – Online e <i>Google Classroom</i>	46
Quadro 3 – Presencial	47
Quadro 4 – <i>Google Classroom</i>	47
Quadro 5 – Presencial	48
Quadro 6 – <i>Google Classroom</i>	48
Quadro 7 – Presencial	49
Quadro 8 – <i>Google Classroom</i>	49
Quadro 9 – Presencial	50
Quadro 10 – Presencial	50
Quadro 11 – Presencial	50
Quadro 12 – Estratégias de ensino.....	58
Quadro 13 – Principais estratégias de ensino	60
Quadro 14 – Dificuldades enfrentadas	61
Quadro 15 – Principais dificuldades enfrentadas.....	63
Quadro 16 – Aprendizagem Significativa.....	63
Quadro 17 – A utilização da Aprendizagem Significativa na prática.....	65
Quadro 18 – Avaliação da aprendizagem de alunos com DI.....	66
Quadro 19 – Mudança de percepção.....	68
Quadro 20 – Novas perspectivas para o planejamento.....	69
Quadro 21 – Engajamento dos/as participantes no Curso.....	70
Quadro 22 – Contribuições do Curso.....	71
Quadro 23 – Pontos positivos.....	73
Quadro 24 – Pontos negativos.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID- 11	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FCP	Formação Continuada de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTT	Produto Técnico Tecnológico
QI	Quociente de Inteligência
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	18
2.2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	27
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES	40
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	43
3.1	NATUREZA DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	43
3.2	O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	44
3.3	ESTRUTURA DE ANÁLISE DE DADOS.....	51
4	ANÁLISE DE DADOS	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	86
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INICIAL	87
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO FINAL	88
	APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	89
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90

1 INTRODUÇÃO

No Brasil é crescente o número de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas da rede regular de ensino. De acordo com o censo escolar de 2018, o país apresentou um aumento de 33,2% no número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais em relação ao ano de 2014 (Brasil, 2018, p. 4). Este aumento ocorreu devido aos avanços no que se refere à Educação Inclusiva, dentre eles cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996). O Artigo 4º Inciso III, assegura o atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na Rede Regular de Ensino (redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

Nesse cenário, os documentos oficiais indicam que a Educação Especial se trata de uma modalidade de ensino que é transversal a todos as etapas e a outras modalidades, cujo o objetivo é a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Por sua vez, essa modalidade de ensino deve assegurar o atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil até Ensino Superior (Brasil, 1999).

Desse modo, um dos desafios da educação no Brasil é encontrar condições para promover a igualdade de toda a população dentro dos ambientes educacionais. Como define Beyer (2009, p. 75), “o projeto pedagógico da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é altamente desafiante”, tendo em vista seu percurso histórico, que passou por diversas concepções como sacrifício, desprezo, abandono, misticismo, caridade, assistencialismo, exclusão, segregação, integração até chegar à inclusão (Guebert, 2010). Assim sendo, é preciso garantir o direito de todos à Educação de qualidade e o respeito às diferenças, sejam elas físicas, intelectuais e/ou socioculturais.

Faz-se necessário compreender alguns movimentos que ocorreram a partir de 1990, que iniciaram as lutas por políticas públicas educacionais voltadas para a igualdade de oportunidades em relação a educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), para entender como a Educação Especial passou a ser pensada e incorporada à legislação brasileira.

De acordo com o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008, p. 8), “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial”. Assim como confirma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Educação Inclusiva é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 8).

Em uma perspectiva de inclusão total, Mantoan¹ (2002, p. 84) sinaliza que:

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não tem valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento.

O ambiente escolar está cada vez mais diversificado, com uma demanda cada vez maior de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, entre elas, encontra-se a Deficiência Intelectual, caracterizada pelo funcionamento intelectual inferior à média manifestadas antes dos 18 anos. Ou seja, “a criança com *déficit* intelectual apresenta dificuldades e debilidades nas funções mentais: memória, percepção, raciocínio, e a falta dessas funções dificulta a aprendizagem escolar” (Souza; Gomes, 2015, p. 110).

Um dos motivos para essa crescente demanda e fortalecimento do processo de inclusão está atrelado à Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Esta Meta que apresenta as estratégias pretendidas para a redução das desigualdades e para a promoção da equidade, durante o período de vigência do PNE 2014-2024:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

¹ Mantoan (2002) defende a inclusão total e o trabalho se diferencia desta perspectiva por conceber a inclusão parcial ou responsável.

Diante desta perspectiva, pode-se dizer que a ampliação no processo para a inclusão dentro do sistema educacional brasileiro vem ocorrendo desde a formulação da Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre a Educação Especial (UNESCO, 1994). A Declaração teve como intuito apresentar subsídios para superar os desafios do processo de inclusão escolar bem como afirmar como princípios os direitos fundamentais da criança para alcançar os conhecimentos e ter acesso à escola regular de forma igualitária:

[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11 -12).

Neste cenário, considerando a presença cada vez mais constante de alunos com DI nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, questiona-se: de que modo uma formação continuada para professores sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa e Deficiência Intelectual² pode contribuir para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual Leve na rede regular de ensino?

Essa questão de pesquisa se insere em um contexto formativo ainda desvinculado das necessidades contemporâneas de inclusão no ambiente escolar. Por exemplo, segundo Pletsch (2009, p. 150) “no Brasil a formação de professores e demais agentes educacionais seguem ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva”.

Para Oliveira e Lopes (2020), o grande desafio da escola comum é levar o aluno com Deficiência Intelectual a aprender, pois a maior dificuldade do indivíduo com Deficiência Intelectual é construir conhecimentos. Considerando o ensino como um ato coletivo, os autores defendem que a escola precisa recriar sua prática, valorizar e reconhecer as diferenças.

² Nesta pesquisa mantém-se o termo Deficiência Intelectual, porém a versão revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023) apresenta a nomenclatura atualizada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Diante deste horizonte, o presente estudo teve como foco a Deficiência Intelectual Leve, cujas dificuldades são mais brandas e sua presença na escola regular é mais comum. Em face disso, a presente pesquisa toma como referência a Teoria da Aprendizagem Significativa como uma possibilidade de (re)significar o ensino e para trazer novas perspectivas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a formação educacional de todos.

A Teoria da Aprendizagem Significativa tem como princípio utilizar conhecimentos prévios para o ensino de novos conhecimentos, priorizando a aprendizagem com significado mesmo sabendo que ainda é recorrente o ensino por meio da memorização. Segundo Moreira (2022, p. 410), “a Aprendizagem Significativa é aquela com significado, com compreensão, com capacidade de explicar, descrever, aplicar, transferir conhecimentos, inclusive a situações novas”, sendo que nela, o aprendiz precisa encontrar sentido, e saber expressar de diferentes formas aquilo que aprendeu. No que concerne o ensino de alunos público-alvo da Educação Especial, ainda existem fragilidades envolvendo práticas pedagógicas voltadas para o contexto da Educação Inclusiva e é nesta perspectiva que esta pesquisa teve como eixo a Aprendizagem Significativa.

Desde a década de 1990, como pontua Mantoan (1997), o processo de inclusão abarca mudanças na forma de ensinar do professor e de atitude das instituições de ensino, visando superar práticas obsoletas com o intuito de utilizar estratégias educacionais diversificadas que deem suporte que favoreçam o desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva. Já no final da década de 2000, como apontado por Toledo e Vitaliano (2009), havia a existência de diversas limitações para a efetivação do processo de inclusão, destacando a falta de preparo de professores para trabalhar com a diversidade dentro da escola. Afinal, não basta apenas assegurar direitos aos educandos se não preparar os professores para oferecê-los, sendo assim, esse é um ponto que merece mais atenção dentro das políticas públicas para a inclusão.

Atualmente, o cenário não é diferente, apesar da formação continuada ser reconhecida como fundamental, ainda assim existe a necessidade de articulação entre a Universidade e a escola para promover cursos de atualização para professores que ofereçam condições e estratégias para que haja a ocorrência de práticas pedagógicas inclusivas (Cunha; Ferrete, 2021).

De modo a fomentar práticas de formação de professores que permitam a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual leve nas salas de aula regulares da educação básica, acredita-se que o êxito no processo de inclusão depende das estratégias utilizadas pelo professor na sua prática docente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (Brasil, 2018, p. 16).

Sendo assim, na busca por caminhos para promover processos inerentes da Aprendizagem Significativa, esta pesquisa concerne o professor responsável pelo ensino, considerando paralelamente a aprendizagem do aluno, segundo Moreira (2022, p. 409), “se não há aprendizagem não houve ensino” sendo assim, o ensino e a aprendizagem são processos indissociáveis que precisam do preparo do professor para que se efetive.

Para Moreira (2011), o uso de facilitadores da Aprendizagem Significativa depende muito mais de uma nova postura por parte do professor do que de novas metodologias. Para ensinar significativamente o professor deve estar preparado e também precisa refletir sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Por esta razão, observa-se a necessidade de processos formativos que permeiem as demandas do trabalho docente e, por essa perspectiva teórica, “considera-se que os processos pautados na teoria Ausubeliana guardam uma relação muito próxima com o protagonismo dos alunos e a relação de mediação do professor, preconizados para a educação” (Souza, 2021, p. 22).

Em síntese, entende-se que a formação continuada pode oferecer subsídios para o conhecimento de práticas que contribuam para o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual leve, favorecendo a Aprendizagem Significativa. Neste sentido, essa pesquisa teve a pretensão de fazer uma articulação da Teoria de Aprendizagem Significativa dentro de um programa de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de proporcionar a apresentação dessa teoria aos professores possibilitando a ocorrência otimizada de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual leve dentro das salas de aula regulares.

O interesse pela temática emergiu a partir dos desafios encontrados durante a prática profissional da pesquisadora como professora nos anos iniciais do ensino

fundamental em um município, no sul do Brasil, frente ao processo de inclusão e em diálogo com a orientadora e a coorientadora da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver e implementar um curso de formação continuada para professores com intuito de propor estratégias e instrumentos facilitadores da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual leve, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Apresenta-se ainda como objetivos específicos: 1) Descrever os princípios da Aprendizagem Significativa e suas contribuições para o ensino; 2) Abordar as características da Deficiência Intelectual e seu processo de aprendizagem; 3) Analisar os resultados da pesquisa por meio do curso proposto com os professores participantes.

A organização deste estudo está estruturada em três capítulos, além da Introdução e Considerações Finais. No capítulo 1 há a fundamentação teórica que busca dar embasamento para a pesquisa e para o desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) intitulado Curso de Formação Continuada: contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual Leve desenvolvido e implementado, no qual elucida-se as contribuições do reconhecimento de recursos facilitados da Aprendizagem Significativa no ensino, apresenta a Deficiência Intelectual e as principais características e aspectos que devem ser reconhecidos pelos professores e, por fim, indica a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva. No capítulo 2 são abordados os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a realização da pesquisa. No capítulo 3 apresenta-se a análise de dados decorrentes do curso de formação continuada aplicado a professores da educação básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta uma contextualização da fundamentação teórica sobre Aprendizagem Significativa, isso se faz necessário para que se tenha a possibilidade de demonstrar e de tornar evidente a eficácia dessa teoria para o ensino e para a aprendizagem.

Na sequência, serão abordados aspectos da Deficiência Intelectual, suas características, suas possíveis causas, seus diagnósticos e seus aspectos educacionais. Será colocada também a teoria sobre a Formação Continuada de Professores, de modo a sustentar a realização da pesquisa e o desenvolvimento do Curso de Formação Continuada.

2.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para compreender a Aprendizagem Significativa é necessário entender que o processo de aprendizagem envolve os aspectos sociais, biológicos e cognitivos. O Dicionário de Psicologia da *American Psychological Association* (2010, p. 89) define a aprendizagem como “o processo de aquisição da informação, padrões de comportamento ou capacidades novas e relativamente duradouras, caracterizado por modificações de comportamento como resultado de prática, estudo ou experiência”. Expõe também que “[...] a aprendizagem consiste em duas vertentes: acrescentar ao conhecimento já existente, conhecido como crescimento conceitual, ou transformar/revisar o conhecimento do estudante, conhecido como mudança conceitual” (APA, 2015, p. 9). Neste contexto, para que a aprendizagem ocorra deve haver crescimento do conhecimento que o aluno já possui ou alteração deles para outros conhecimentos. A aprendizagem é considerada um processo contínuo, sendo construído e reconstruído ao longo da vida.

É importante que o professor tenha clareza sobre o processo de aprendizagem, reconhecendo as suas diferentes concepções e perspectivas, pois a aprendizagem escolar deve acontecer de maneira estruturada — por meio de planejamento —, pautada em objetivos gerais e específicos e de maneira flexível para atingir os alunos em suas individualidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe que a LDBEN as Diretrizes Curriculares Nacionais “reconhecem que a educação tem um

compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16). Dessa maneira, educação tem como uma de suas finalidades que a aprendizagem percorra os diferentes aspectos necessários para a formação de alunos.

A Teoria da Aprendizagem Significativa vem ao encontro destas necessidades, pois, aborda processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, expondo a relação do conhecimento preexistente na estrutura cognitiva³ de alunos com o novo conhecimento. De acordo com Moreira e Masini (2017), esta teoria teve início em 1963 e foi desenvolvida por David Ausubel, especialista na área da Psicologia Educacional. Ausubel segue a linha cognitivista que vê a aprendizagem como um processo de organização mental do conhecimento. A estrutura cognitiva é o ponto central para esta teoria, uma vez que para facilitar a retenção do novo conhecimento é necessária a organização adequada da estrutura cognitiva do aprendiz.

A Aprendizagem Significativa busca a valorização do que os alunos já sabem, ampliando o conhecimento por meio de relação com novos conteúdos. Para Moreira (2011, p. 13), “a Aprendizagem Significativa é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Essa interação ocorre de maneira substantiva, ou seja, é capaz de encontrar na estrutura cognitiva a base para que a interação aconteça, e se apresenta também como não-arbitrária, porque ela deve dispor de um significado lógico para ser relacionada com as ideias de alunos.

Neste sentido, a aprendizagem deve ter como eixo basilar a interação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento. O conhecimento preexistente é chamado de “subsunçor” e esse conhecimento deve servir de ancoradouro para a formação e ampliação de conceitos, gerando o processo de assimilação. Desta forma, para Ausubel a assimilação acontece quando o material de aprendizagem possibilita a organização e a relação dos significados na estrutura cognitiva, gerando um novo sentido para o conhecimento prévio, e então modificando os dois conhecimentos

³Estrutura cognitiva – é o conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo; ou no contexto da aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento. Assim, ocorre na aquisição, armazenamento e organização das ideias no cérebro do indivíduo (Moreira; Masini, 2006).

tornando a aprendizagem permanente, resultando em um novo conhecimento que pode servir para nova ancoragem (Moreira, 2011).

Moreira e Masini (2006, p. 19-20) definem que “à medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações”. Quanto mais subsunçores estiverem presentes na estrutura cognitiva, maior as chances de a aprendizagem ser significativa.

No ambiente escolar, antes do professor apresentar um novo conteúdo a alunos, é preciso considerar o conhecimento prévio que apresentam. Em seguida, sugere-se propor diferentes estratégias que podem ser utilizadas para essa identificação, como rodas de conversas, questionários, entre outros. Mas, o que fazer quando alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários? Quando não há subsunçores na estrutura cognitiva, os autores indicam o uso de organizadores prévios, ou seja, a apresentação de um material específico que serve como base para a introdução da nova informação (Moreira, 2006).

Os organizadores prévios têm a função de antecipar informações relevantes para a apresentação do novo material de aprendizagem. Eles devem agir com o intuito de facilitar a aprendizagem e de fornecer ideias que atuem como âncoras, o que Ausubel nomeou de “pontes cognitivas” (Moreira; Masini, 2006). Os organizadores prévios revelam melhores resultados quando apresentados no início das atividades e de maneira ordenada. Observe o que pontuam Moreira e Masini (2006, p. 22):

- 1 - identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva e explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material;
- 2 - dar uma visão geral do material em um nível mais alto de abstração, salientando as relações importantes;
- 3 - prover elementos organizacionais inclusivos que levem em consideração, mais eficientemente, e ponham em melhor destaque o conteúdo específico do novo material, ou seja, prover um contexto ideacional que possa ser usado para assimilar significativamente novos conhecimentos (Moreira; Masini, 2006, p. 22).

Dessa forma, para que o aluno encontre um sentido para a aprendizagem através dos organizadores prévios, o professor pode fazer o conteúdo se tornar familiar por meio de ideias-chave. Como, por exemplo, apresentar previamente resumos, situações-problema que antecedam o conteúdo, listas de atividades, vídeos, artigos, textos sobre o que será estudado, para que se tornem ideia-base, ou seja,

conhecimentos relevantes sobre o novo conteúdo para facilitar a Aprendizagem Significativa.

Enquanto a Aprendizagem Significativa utiliza *interação* como palavra-chave, para indicar a relação de conectividade entre o conhecimento prévio com o novo conhecimento, de modo que permita o surgimento de novos sentidos, ideias e significados, a aprendizagem mecânica ou memorística ocorre quando os conhecimentos são acumulados na memória sem que se vinculem ou façam ligação com outros conhecimentos, sendo assim, considerados mais fáceis de serem apagados da estrutura cognitiva. Ainda assim, muitas vezes, a aprendizagem pode ser mecânica e em algum momento posterior, ela pode interagir com um novo conhecimento, se conectar e se tornar significativa (Moreira; Masini, 2008).

Há duas dimensões que definem a forma que o aluno adquire as novas informações: receptiva ou por descoberta. Para Moreira (2011, p. 33), “a aprendizagem receptiva é aquela em que o aprendiz ‘recebe’ a informação, conhecimento a ser aprendido em sua forma final”. Vale lembrar que aprendizagem receptiva não representa passividade por parte de alunos, muito pelo contrário, exige muito esforço e atividade contínua para aprender com a mediação do professor.

Já a “aprendizagem por descoberta implica que o aprendiz primeiramente descubra o que vai aprender” (Moreira, 2011, p. 34). Sendo assim, a aprendizagem por descoberta ocorre a partir conhecimentos inacabados, proporcionando a busca por respostas, oportuniza ao aluno se questionar e não apenas apresentar respostas prontas. No entanto, vale salientar que nem toda aprendizagem por descoberta é significativa.

De acordo com Moreira e Masini (2017, p. 26), para que ocorra a Aprendizagem Significativa devem existir três condições:

1. a estrutura cognitiva existente é a variável independente que mais influencia, podendo facilitar, limitar ou inibir a Aprendizagem Significativa de um certo conhecimento;
2. a predisposição para aprender, o querer aprender, a intencionalidade do aprendiz é outro fator fundamental; o ser humano poderá aprender de maneira significativa se quiser aprender, por alguma razão deve ter a intenção de aprender;
3. os materiais de aprendizagem devem ser potencialmente significativos; devem fazer sentido para o aprendiz.

Essas três condições podem ser articuladas durante o planejamento docente, por meio de estratégias didáticas e do uso de materiais que façam relação lógica com

o conteúdo para que facilitem o processo de aprendizagem. Para isso, na primeira condição, o professor pode priorizar o reconhecimento da organização do conhecimento prévio na estrutura cognitiva do aluno, podendo ocorrer por meio de avaliação diagnóstica, questionários e debates sobre o tema.

Na segunda condição, o professor pode priorizar práticas para instigar a curiosidade, por meio de atividades diversificadas que despertem o interesse de alunos e os motivem a aprender. Uma alternativa que pode estimular a participação e intenção de aprender são as “atividades colaborativas, presenciais ou virtuais, em pequenos grupos, [que] têm grande potencial para facilitar a Aprendizagem Significativa porque viabilizam o intercâmbio, a negociação de significados, e colocam o professor na posição de mediador” (Moreira, 2011, p. 50).

A terceira condição envolve a utilização de materiais, recursos e instrumentos que possibilitem a interação e a relação, de maneira apropriada e relevante, entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento a ser aprendido. Por exemplo, os “mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas, de hierarquias conceituais, se for o caso” (Moreira, 2011, p. 123), que intencionam organizar conceitos e reorganizá-los na estrutura cognitiva.

Os princípios fundamentais da Aprendizagem Significativa são: a “diferenciação progressiva” e a “reconciliação integrativa”, considerados como processos dinâmicos, interdependentes e simultâneos da estrutura cognitiva. A diferenciação progressiva ocorre quando um conceito mais amplo e mais inclusivo é apresentado de maneira introdutória, estando no topo da estrutura conceitual do aluno e que irá se afunilando e fazendo relações com conceitos mais específicos e diferenciados. Segundo Moreira e Masini, 2006, p. 30):

[...] diferenciação progressiva é o princípio pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusiva da disciplina sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários. Essa ordem de apresentação corresponde à sequência natural da consciência, quando um ser humano é espontaneamente exposto a um campo inteiramente novo de conhecimento.

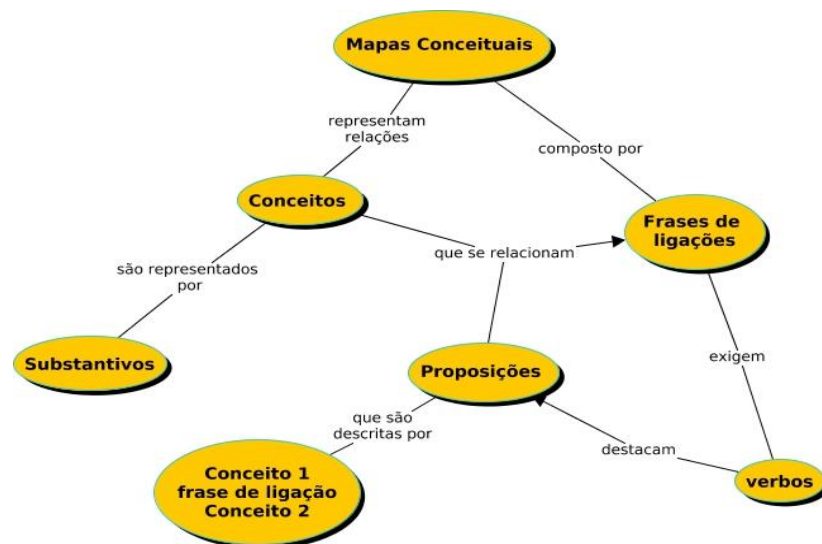
Quanto à “reconciliação integrativa”, os mesmos autores entendem-na como sendo “o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para explorar relações entre ideias, apontar similaridades, e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes” (2006, p. 30). Em outro estudo, Moreira e Masini (2011) afirmam que a diferenciação progressiva e a reconciliação

integrativa têm como finalidade resolver as inconstâncias, integrar significados, eliminar as diferenças e superordenar conceitos existentes na estrutura cognitiva. Ao elaborar uma aula, é crucial levar em conta estes princípios de forma que os alunos façam sucessivas interações, progressivamente diferenciando as especificidades do conteúdo.

Para exemplificar a ocorrência da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa, a literatura recorre, diversas vezes, ao uso de mapas conceituais. O Mapa Conceitual, criado por Joseph D. Novak, foi considerado por ele mesmo como sendo um método, uma estratégia ou um recurso: como métodos, por ajudar estudantes e professores a captarem os significados do que vão aprender; como estratégia, por ajudar professores a organizar os conteúdos e estudantes para aprendê-los; e, como recursos, por representar um conjunto de significados (Ontoria Peña, 2005).

A Figura 1 representa o Mapa Conceitual em sua estrutura, no qual é necessária a relação entre conceitos por intermédio das frases de ligação que formam proposições entre um conceito e outro.

FIGURA 1 — Estrutura do mapa conceitual⁴



FONTE: a Autora (2023).

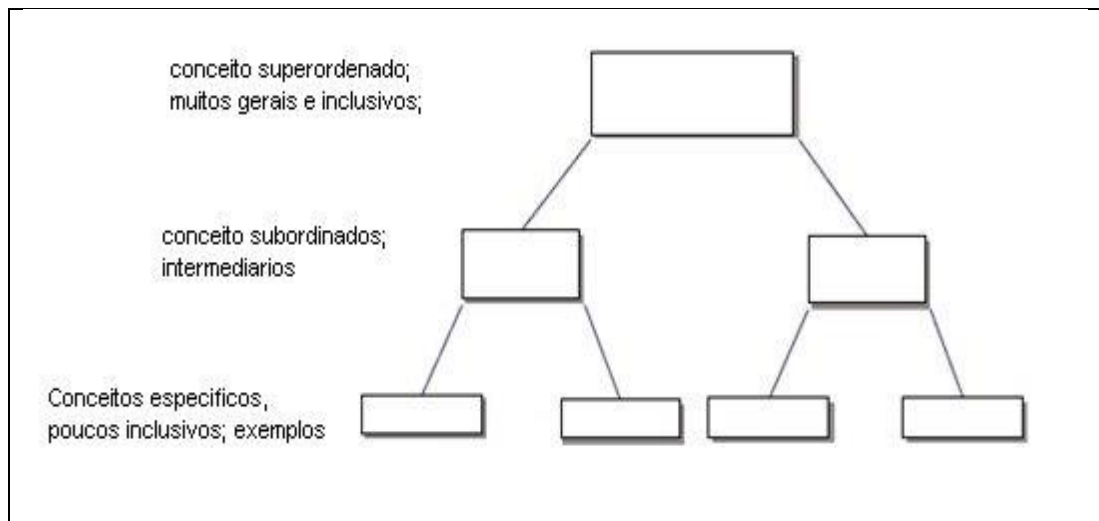
Utilizado como uma forma de organizar hierarquicamente os conceitos, de modo que os conhecimentos fiquem mais claros, o mapa conceitual “é também um

⁴Estrutura do mapa conceitual - os elementos que constituem um mapa conceitual são: os conceitos (os mais inclusivos no topo do mapa) e os conceitos mais específicos (na base), unidos por palavras-chaves ou palavras-de-ligação que são ligadas por linhas e setas para dar um sentido de direção às relações conceituais, formando uma proposição, os mapas conceituais buscam relacionar e hierarquizar conceitos (Moreira, 2011).

esforço no sentido de promover a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa” (Moreira; Masini, 2006, p. 62) e pode ser usado com diferentes objetivos, tanto por alunos quanto por professores.

Na Figura 2, é possível observar que o conceito mais geral e inclusivo (conceito superordenado) aparece, de maneira inicial, no topo do mapa e, posteriormente, são apresentados os conceitos intermediários (conceitos subordinados) até chegar aos conceitos mais específicos na base da figura. O Mapa Conceitual possibilita a ocorrência da diferenciação progressiva, pois utiliza da Aprendizagem Significativa superordenada para fazer a reorganização cognitiva, ou seja, o novo conhecimento passa a subordinar conhecimentos anteriores, possibilitando a reconciliação integrativa.

Figura 2 – Mapa conceitual diferenciação progressiva



FONTE: Moreira e Masini (2006, p. 52).

À medida em que um aluno vai dominando um conteúdo, vai adquirindo novos significados e sentidos e, progressivamente, vai diferenciando seus subsunçores. Moreira e Masini (2008, p. 29) argumentam que “quando a nova informação adquire significado ‘ancorando-se’ no subsunçor, a Aprendizagem Significativa é dita subordinada”. Desta forma, os mapas conceituais podem ser utilizados como recursos instrucionais para facilitar a apresentação de um conteúdo e também podem ser usados na avaliação da aprendizagem. Para o professor utilizar destes recursos com a finalidade de favorecer a qualidade do ensino, é preciso que possua conhecimentos sobre os tipos de Aprendizagem Significativa.

De acordo com Ausubel (2001), existem três tipos de Aprendizagem Significativa: a representacional, a conceitual e a proposicional. A representacional advém quando o aluno faz relação entre a representação da palavra com sua representação concreta, por exemplo, a palavra “boneca” que representa o objeto, brinquedo. Moreira (2011, p. 38) define que:

Aprendizagem representacional é a que ocorre quando símbolos arbitrários passam a representar, em significado, determinados objetos ou eventos em uma relação unívoca, quer dizer o símbolo significa apenas o referente que representa.

Então, palavras são representações e signos linguísticos que apresentam o significado de algo. Na aprendizagem conceitual, “esse processo envolve sucessivos encontros com instâncias do conceito, abstração, indução, generalização dentro de uma classe e discriminação entre classes” (Moreira, 2008, p. 27). Essa aprendizagem, que tem como característica a formação de conjuntos, de tamanho, de formato do objeto representado, aparece quando o aprendiz forma o conceito da palavra. A aprendizagem proposicional refere-se ao significado das ideias expressas por um grupo de palavras, ou seja, em forma de proposição. A aprendizagem de conceitos e a aprendizagem proposicional podem ocorrer de três formas: subordinadas, superordenada ou combinatória.

A aprendizagem subordinada ocorre quando os conceitos adquirem significados, por exemplo, quando o aluno já possui a representação do que seja livro, a aprendizagem dá sentido a diversos tipos de livros como livro didático, livro de história em quadrinho, livros eletrônicos (*e-books*), manuais, bíblias e outros. Quando este processo interativo ocorre de forma que permite ao aluno fazer ligações entre os diferentes tipos de livros, a aprendizagem é chamada superordenada, ou seja, por meio de um processo subjetivo que leva a novos conhecimentos.

A aprendizagem combinatória permite a interação do novo conhecimento com outros tipos de conhecimento; não subordina nem é superordenada. Moreira (2006, p. 3) ressalta que “generalizações inclusivas e amplamente explanatórias tais como as relações entre massa e energia, calor e volume, estrutura genética e variabilidade, oferta e procura requerem este tipo de aprendizagem”.

A partir de tais conhecimentos, se faz necessário que a escola repense a prática pedagógica na construção de um espaço que rompa com os obstáculos e com as

barreiras encontrados nos processos de ensino e de aprendizagem. É importante ressaltar que o processo de avaliação também deve ser diferenciado na busca de seus indícios de aprendizagem. Conforme a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases estabelece, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos predominam sobre os quantitativos, a avaliação também precisa ter como prioridade a qualidade no processo de aprendizagem.

Moreira (2022, p. 406) defende que a “avaliação implica a busca de evidências de aprendizagem de conteúdos, declarativos e procedimentais, de habilidades e competências, [...], sempre com significado e criticidade”. Cabe ao professor buscar indícios de aprendizagem e possibilitar que o aluno expresse de alguma forma sua compreensão sobre o conteúdo estudado.

Para isso, é necessário criar novas formas de ensinar e avaliar, para que se possa construir conhecimentos de maneira a atender as singularidades dos alunos, o documento “Educação Inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal”, relata que “ainda hoje, a maior parte das avaliações de aprendizagem tem como objetivo identificar se os alunos memorizaram e conseguem reproduzir os conteúdos ensinados, valorizando uma única habilidade e colocando a luz apenas a transferência de informações” (TPE, 2022, p. 26). Esta prática vai na contramão das necessidades reais de avaliação da aprendizagem, levando à discriminação e como consequência ao abandono escolar.

É importante priorizar a pluralidade de estratégias metodológicas tanto para o ensino quanto para a avaliação. Na avaliação da Aprendizagem Significativa, é imprescindível avaliar a compreensão, a captação de significados, a capacidade de transferência do conhecimento (Moreira, 2011). Portanto, ela tem como função verificar se os objetivos foram atingidos, este tipo de avaliação é considerado formativo e recursivo, pois busca por evidências de Aprendizagem Significativa considerando a progressividade e a aprendizagem pelo erro (Moreira, 2011).

Desta forma, a avaliação da Aprendizagem Significativa propõe situações novas, diferenciadas com atividades lineares de forma que o aluno tenha capacidade de transferência de sua compreensão. É, portanto, evidente a necessidade de metodologias e estratégias que façam sentido a alunos e que tenham significados relevantes de modo a contribuir e potencializar o ensino.

2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste item, é apresentada a Deficiência Intelectual (DI) no modelo clínico ou médico, no modelo social e no modelo biopsicossocial, abordando as características, os diagnósticos, as causas, níveis de intensidade, o contexto social, o contexto educacional, os meios de apoio e as estratégias de ensino e aprendizagem.

Para iniciar as reflexões sobre DI, é necessário conhecer a definição de Deficiência, elaborada, em 2006, durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007, art. 1).

A avaliação da deficiência, durante muito tempo, foi compreendida pelo modelo clínico ou médico, que considera a incapacidade como um problema provocado pela deficiência e busca a reabilitação como forma de se aproximar da cura.

Em oposição a esse modelo, surge o modelo social que dá destaque ao ambiente social e concebe a deficiência como originada pela desigualdade. Iniciado por pessoas com deficiência, no Reino Unido, na década de 1960, o modelo social provocou extensos debates sobre políticas de bem-estar e de justiça social, por considerar a deficiência como uma característica, associando a incapacidade à falta de recursos (Bampi *et al.*, 2010).

Posteriormente, surge o modelo biopsicossocial, instituído na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Este modelo abrange fatores biológicos, psicológicos e sociais, engloba uma visão holística do indivíduo, considerando tanto a saúde quanto o meio social. Para Oliveira (2022, p. 23):

O modelo biopsicossocial ou interacionista apresenta ideias originadas principalmente do modelo médico e do modelo social, já que compreende a importância dos avanços médicos e tecnológicos para a população com deficiência, respeitando e fornecendo suportes para a eliminação dos mais diversos tipos de barreiras que podem impedir sua participação social.

O modelo interacionista, biopsicossocial, nasce da busca por uma avaliação multidisciplinar. Com isso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, art. 2) dispõe, em relação a:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III – a limitação no desempenho de atividades; e
IV – a restrição de participação.

Com base no modelo clínico ou médico, a 12ª edição do Manual da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2021) alinhado ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) (WHO, 2022), produziram diretrizes para nomear, diagnosticar e definir o termo DI.

Desta forma, o termo DI é utilizado pelo DSM-5 (APA, 2014); o utilizado anteriormente era deficiência mental ou retardo mental. A expressão utilizada hoje equivale ao diagnóstico da CID-11 de Transtornos do Desenvolvimento Intelectual (WHO, 2022). Santos e Morato (2012) afirmam que a partir de investigações recentes recomendam o uso do termo DI, percebendo os apoios necessários e não focalizando as limitações pessoais.

Dias e Oliveira (2013, p. 171) salientam que com a mudança na nomenclatura, “a deficiência intelectual passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas de desenvolvimento possíveis ao ser humano”. Sendo assim, a mudança na terminologia de “deficiência mental/retardo mental” para “deficiência intelectual” ocorreu como forma de conscientização da necessidade de apoio individual específico, acrescentando a funcionalidade ao diagnóstico como meio de reconhecer que indivíduos com a mesma condição podem ter níveis de funcionalidade diferentes.

Vale destacar que a mudança no termo oferece reflexões, já que anteriormente a nomenclatura de “deficiência mental” oferecia uma compreensão excludente, vista como uma incapacidade; a partir da nova denominação, há a predisposição para a funcionalidade, ou seja, a valorização do potencial da pessoa com DI. Assim, optou-se por utilizar, neste estudo, o termo atual.

De acordo com a AAIDD (2021), a DI é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no adaptativo, comportamento expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. O Manual da AAIDD enfatizou a importância da interação social e conduta adaptativa para o desenvolvimento do indivíduo. Como afirmam Souza e Alves (2018, p. 46):

A deficiência intelectual traz uma bagagem e lacuna de funções psicológicas superiores como atenção, percepção, observação e a metacognição que impedem o processo de aprendizagem em tempo hábil, atrasando o desenvolvimento escolar.

Em conformidade, a DI (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) é caracterizada por *déficits* nas capacidades mentais, prejuízo na função adaptativa e em aspectos socioculturais. Essas características podem trazer prejuízos ao aluno no que se refere à vida diária, como raciocínio, resolução de problemas, organização, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem escolar, experiência e compreensão (APA, 2014).

A DI é considerada um Transtorno do Neurodesenvolvimento, no qual “os *déficits* de desenvolvimento variam desde limitações muito específicos na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (APA, 2014, p. 31).

Os níveis de gravidade da DI são definidos, segundo o DSM-5 (APA, 2014), por meio da realização de testes padronizados e realizados por profissionais devidamente preparados, por equipe multidisciplinar com base no funcionamento adaptativo e pelo baixo Quociente de Inteligência (QI), utilizado para medir a inteligência e contribuir para o diagnóstico.

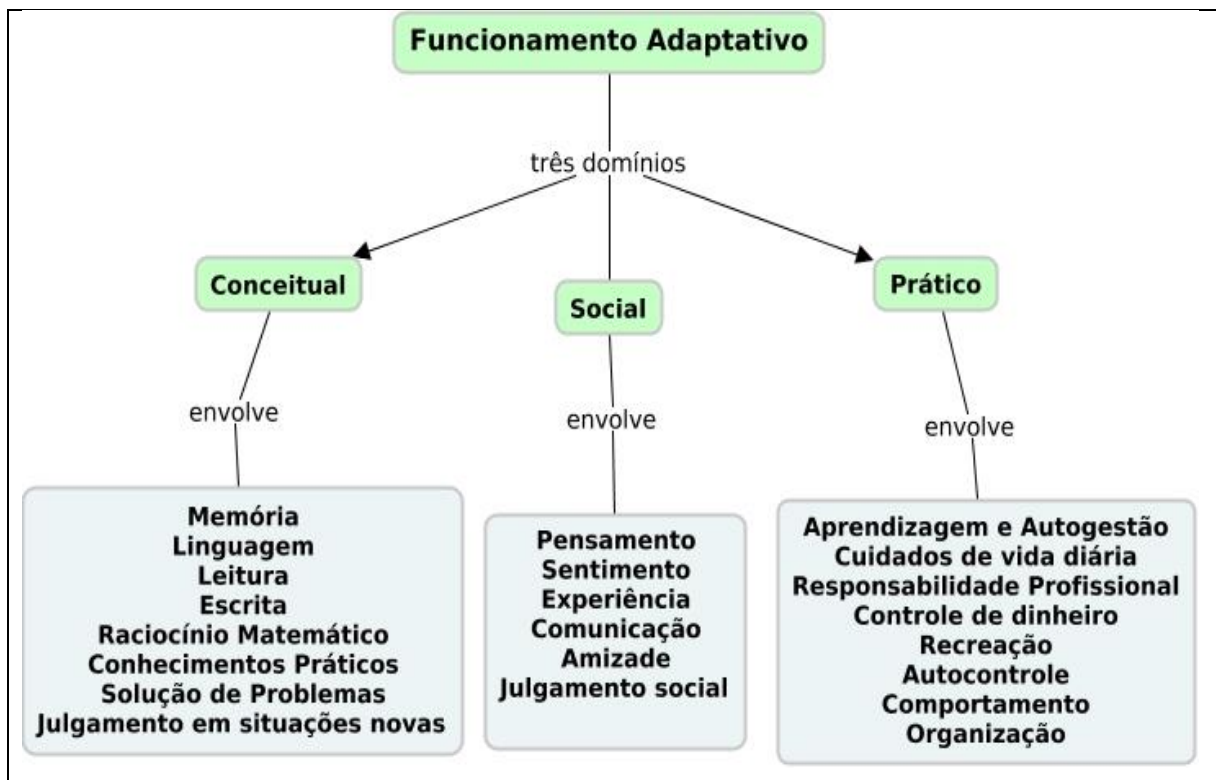
De acordo com a classificação da Organização Mundial de Saúde, a DI se apresenta na organização dos níveis de intensidade sendo: leve (QI entre 50 e 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20) (WHO, 2010). Para a *American Psychiatric Association* (APA, 2014) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os níveis de gravidades variam de leve à profundo e são definidos com base no funcionamento adaptativo e não no QI para a definição do nível de apoio necessário.

De acordo com a CID-11, DI passou a ser classificada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, apresentando os seguintes níveis: transtorno do

desenvolvimento intelectual, leve; transtorno do desenvolvimento intelectual, moderado; transtorno do desenvolvimento intelectual, grave; transtorno do desenvolvimento intelectual, profundo; transtorno do desenvolvimento intelectual, provisório e transtorno do desenvolvimento intelectual, não especificados (WHO, 2022). Ainda de acordo com a CID-11, para o diagnóstico deve ocorrer a presença de limitações no comportamento adaptativo, o diagnóstico deve ser realizado mediante a testes padronizados administrado individualmente, e na ausência destes, julgamento clínico baseado em evidências e avaliações (WHO, 2022).

A análise do funcionamento adaptativo, representada na Figura 3, envolve três domínios: o conceitual, o social e o prático. O comportamento adaptativo limitado afeta a vida do indivíduo com DI, apresentando dificuldades que envolvem a aprendizagem, a escolarização, as dificuldades de convívio social nos diversos ambientes e no domínio prático como a dificuldade em relação às tarefas da vida diária como solucionar problemas, se adaptar às novas rotinas e às novas condições ambientais e em realizar atividades impostas pelo cotidiano.

FIGURA 3 – Definição do funcionamento adaptativo (DSM-5)



FONTE: adaptado de WHO (2022).

O DSM-5 (APA, 2014) apresenta a DI como condição clínica caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual em dois ou mais pontos e desvio padrão abaixo da média do QI, e também limitações significativas no comportamento adaptativo, que devem estar presentes no período de desenvolvimento, antes dos 18 anos de idade.

O DSM-5 (APA, 2014, p. 33) apresenta três critérios para diagnóstico:

- A. *Déficits* em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B. *Déficits* em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuada, os déficits da adaptação social e a vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C. Início dos *déficits* intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

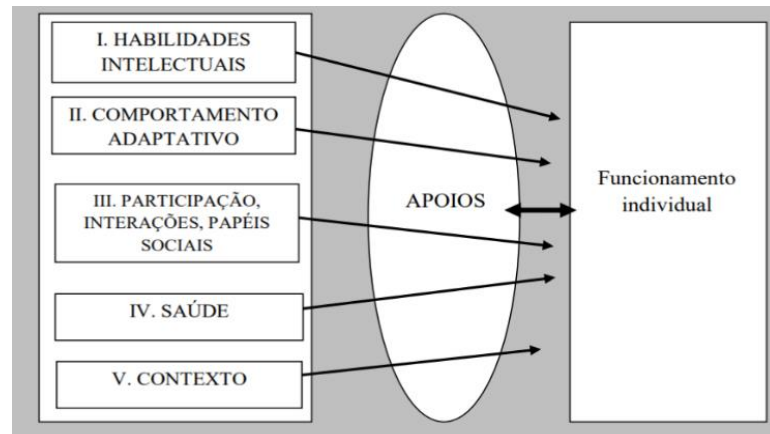
Tendo em vista estes critérios, vale destacar a importância do diagnóstico para que se utilize de estratégias metodológicas educacionais que colaborem para o desenvolvimento intelectual de alunos com DI. Além disso, o diagnóstico é importante para os aspectos sociais, como interações que beneficiem o desenvolvimento em diferentes contextos como familiar, escolar e comunitário.

De acordo com o modelo teórico proposto pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2002), hoje conhecida como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), deve ser analisado o funcionamento intelectual no ambiente físico e social que no cenário geral apresenta cinco dimensões ao sistema de apoio, sendo elas: I Habilidades intelectuais; II Comportamento adaptativo; III Participação, interações, papéis sociais; IV Saúde; V Contexto (Carvalho; Maciel, 2002).

Ainda, de acordo com estes autores, a primeira dimensão que inclui as “habilidades intelectuais”, trata da capacidade de raciocínio, de planejamento, de solução de problemas, de pensamento abstrato, de compreensão de ideias complexas, de rapidez de aprendizagem e de experiência. A segunda dimensão, o “comportamento adaptativo”, se refere ao conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais, adquiridas pela pessoa para lidar com as demandas cotidianas. Já a terceira dimensão, “participação, interação e papéis sociais”, destaca a importância

das interações e dos ambientes sociais para o desenvolvimento da pessoa com DI. A quarta dimensão, “saúde”, refere-se a fatores etiológicos da saúde física e mental do DI e, por último, a quinta dimensão, “contexto”, refere-se ao contexto social, qualidade de vida, família, comunidade, serviços de habilitação e de apoio, contexto cultural e populacional (Carvalho; Maciel, 2002) (Figura 4).

FIGURA 4: Modelo teórico proposto pela AAMR (2002)



FONTE: AAMR (2002, p. 10).

O modelo teórico apresentado (Figura 4) refere-se à funcionalidade individual relacionada à necessidade de apoios, bem como orienta como a mediação deve ocorrer, considerando a intensidade dos serviços de apoio que o indivíduo necessita. As quatro intensidades da classificação para os níveis de apoio são:

Intermitentes – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em demandas específicas. Aplicadas particularmente em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa;

Limitados – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente. Destinam-se a apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações voltadas para o atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização;

Extensivos – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (por exemplo, diariamente, semanalmente). Recomenda-se para alguns ambientes (escola, trabalho, lar), sem limitações de temporalidade

Pervasivos – são constantes, estáveis e de alta intensidade. Disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida. São generalizados, podendo envolver uma equipe com maior número de pessoas (Carvalho; Maciel, 2003, p. 152).

Diante disso, é fundamental a avaliação de alunos, pois, a definição de apoio se faz necessária para garantir a utilização de recursos e de estratégias

metodológicas que possibilitem o desenvolvimento no contexto escolar. Nesta perspectiva, cabe a escola analisar, avaliar e identificar as necessidades educacionais em relação aos apoios necessários, para promover mediações que favoreçam o progresso pessoal e acadêmico de acordo com o nível de desenvolvimento e condições pessoais de cada indivíduo (Batista; Mantoan, 2006). É salientado também que a DI é considerada uma condição de múltiplas causas.

No que diz respeito a sua etiologia, as causas variam entre aspectos internos ou externos do indivíduo. Como apresenta Rotta e colaboradores (2016, p. 434) “o conceito de deficiência mental é fundamentado no déficit de inteligência, abrangendo variadas causas pré, peri e pós-natais”, sendo que as possíveis causas envolvem aspectos biomédicos, aspectos sociais, aspectos educacionais e aspectos comportamentais.

De acordo com Ke e Liu (2015), as causas comuns são divididas em três categorias. A primeira categoria refere-se ao período pré-natal, com distúrbios cromossômicos, desordens de gene único, outras condições de origem genética e influências ambientais adversas. A categoria perinatal (que ocorre no final da gravidez, durante o parto e nas quatro primeiras semanas de vida) está associada a complicações na gravidez, prematuridade, baixo peso, asfixia ao nascer, parto complicado, trauma no nascimento e complicações nas primeiras semanas de vida. A categoria pós-natal (que ocorre na infância e na adolescência) está associada à ocorrência de infecções no cérebro, trauma craniano, desnutrição grave, exposição ao chumbo e subestimulação severa.

Outro fator importante a ser considerado é a prevalência de deficiência no Brasil, apresentada por meio da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS). Pela os índices da pesquisa, estima-se que 17,3 milhões de pessoas com mais de dois anos de idade apresentam algum tipo de deficiência. No caso da DI (Brasil, 2021, p. 45) “1,2% da população com 2 anos ou mais de idade, ou seja, 2,5 milhões de pessoas, tinha deficiência mental” um número bastante expressivo, considerando o acesso às Instituições de ensino regular.

Diante disso, o número de alunos/as público-alvo da Educação Especial que passam a ocupar as Instituições de ensino na rede regular, conforme dados do Censo Escolar, teve relevante crescimento nos últimos anos. O percentual de matrículas de alunos da modalidade de ensino Educação Especial, incluídos em classe comum, tem aumentado gradativamente passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (Brasil,

2018, p. 4). Em vista disso, as instituições de ensino devem estar preparadas para promover o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

Em se tratando de aprendizagem, a estimulação precoce contribui para o desenvolvimento do indivíduo com DI. A Figura 5 divide a DI em níveis, apresentando as capacidades que podem ser adquiridas até a vida adulta. No grau leve (QI entre 50-70), o indivíduo pode ser alfabetizado, ter boa autonomia, boa fala e trabalhar com poucas limitações. No grau moderado (QI entre 35-50), a alfabetização é, algumas vezes, atingível, tem autonomia reduzida e limitações na fala. No grau grave (QI entre 20-35), existe necessidade de apoio em atividades do cotidiano e domésticas e a fala é muito restrita. No grau profundo (QI abaixo de 20) não tem linguagem e necessita de cuidado integral (Ke; Liu, 2015). Os níveis e as capacidades a serem desenvolvidas em cada nível vão reduzindo gradativamente do grau leve ao profundo.

FIGURA 5 - Capacidade adulta de acordo com o grau de incapacidade intelectual

Grau	Faixa de QI	Capacidade adulta
Leve	50-70	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização + • Habilidades de auto-ajuda ++ • Boa fala ++ • Trabalho semiqualficado +
Moderado	35-50	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização +/- • Habilidades de auto-ajuda + • Fala em casa + • Trabalho não qualificado, com ou sem supervisão +
Grave	20-35	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de auto-ajuda assistidas + • Fala mírima + • Tarefas domésticas assistidas +
Profundo	Abaixo de 20	<ul style="list-style-type: none"> • Fala +/- • Habilidades de auto-ajuda +/-

Nota: +/- algumas vezes atingível; + atingível; ++ definitivamente atingível

FONTE: Ke; Liu (2015, p. 5).

Os autores destacam que cerca de 80% do total de pessoas com DI são considerados de grau leve. Ainda de acordo com Ke e Liu (2015), a criança com DI

comumente tem atraso na fala, na percepção, na cognição, na concentração e na memória, na emoção, nos movimentos e nos comportamentos, e problemas associados à saúde. É importante salientar que existem limitações, mas estas limitações não impedem que a aprendizagem ocorra.

No presente estudo é abordada especificamente a DI de nível leve, em que os alunos apresentam todas as dificuldades de forma mais branda. A funcionalidade do indivíduo com DI Leve é maior, podendo desenvolver autonomia, ser alfabetizado, desenvolver linguagem mais expressiva e desenvolver habilidades sociais. Desta forma, “o indivíduo com deficiência intelectual tem condições de ser alfabetizado, por isso deve seguir um currículo adaptado às suas limitações, pois possui um ritmo mais lento que os demais, seu desenvolvimento deve ser respeitado” (Souza; Gomes, 2015, p. 111).

Para a escolarização de indivíduos com DI, é recomendado que o docente não só reconheça as características da deficiência, mas também deve-se levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem que os alunos apresentam, reconhecendo o conhecimento que o aluno já possui (Souza; Gomes, 2015). Inclusive, dentre as recomendações específicas para o ensino de alunos com DI, Almeida (2014) destaca que professores devem obter informações sobre os interesses, as preferências, as habilidades e as limitações dos alunos, para que possa adequar seu planejamento, priorizando intervenções que tenham relevância e sejam significativas para a aprendizagem.

Além de conscientização e do respeito à diversidade, que é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, o professor deve conhecer as características específicas da Deficiência. E, também, conhecer a pessoa que a possui, em sua singularidade, subjetividade e considerando o lugar que a deficiência ocupa em sua vida (Dias; Oliveira, 2013).

Para Santos (2012), um *déficit* comum na DI é a limitação na capacidade expressiva. Desta forma, destaca-se a relevância de utilizar estratégias para aperfeiçoar a capacidade expressiva oral com o uso de linguagens variadas, por meio de relatos de acontecimentos, contação de histórias, participação durante as aulas, descrição de imagens e outros.

É necessário considerar as competências curriculares, os apoios necessários, a fim de reduzir a deficiência por meio de intervenções adequada:

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual está diretamente relacionada às possibilidades para compensar seu déficit oferecido a ele na interação social, por meio da internalização da cultura. Tal aspecto reforça a importância da inserção de alunos com deficiência intelectual em salas de aulas regulares. Por fim, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem (Pletsch; Oliveira, 2013, p. 74).

Na perspectiva educacional, recomenda-se sensibilizar todos para o processo inclusivo de alunos com DI, levando em conta a importância da interação do indivíduo com o meio, da troca de experiências com os pares e da mediação do professor para o progresso do aluno. Salienta-se que “uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com lesões, mas uma pessoa com lesões vivendo em um ambiente que oprime e segrega o deficiente” (Diniz, 2007, p. 9). Assim, vale ressaltar que o aluno com DI precisa se sentir aceito pelo grupo, pois, muitas vezes, é discriminado, o que resulta na desistência da escolarização.

Diante deste aspecto, constata-se a urgência de um novo olhar para que a instituição de ensino promova equidade. Um estudo, que apresenta contribuições no que se refere interação entre professor e aluno para o processo de aprendizagem de indivíduos com DI, expõe que o modo de ser, de pensar e de agir do professor afeta diretamente no comportamento dos alunos (Silva; Aranha, 2005).

Além disso, o aluno com DI demanda acesso a práticas pedagógicas que promovam a equidade. Mantoan (1997) afirma que o processo de inclusão requer da escola a organização na estrutura e nas práticas pedagógicas, de modo que o professor saiba lidar com as diferenças e que promova condições necessárias para o acesso e permanência do aluno com DI no ensino regular.

Considerando as características do aluno com DI, Pimentel (2018, p. 15) afirma que:

Uma pessoa com deficiência pode ter comprometidos processos associados à aprendizagem como atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e autorregulação que são processos considerados cognitivos e metacognitivos.

Porém, a escolarização deve ser mediada de forma que valorize as facilidades do aluno. O processo de ensino e aprendizagem deve envolver a participação de todos os alunos na construção de novos conhecimentos. Inclusive, a escola também deve estar apta a reconhecer o estilo de aprendizagem de cada aluno, como enfatizam Souza e Alves (2018, p. 44):

As pessoas com deficiência intelectual têm seu ritmo, cada um com sua peculiaridade na maneira de compreender, pensar, falar, ouvir e viver, assim, como as pessoas que não estão dentro dessa categoria, mas fazem o mesmo percurso no caminho da aprendizagem escolar.

No entanto, não se pode determinar um limite para a aprendizagem do indivíduo com DI, o seu desenvolvimento depende dos apoios que recebe, seu modo de vida e de sua relação familiar. Tessaro (2005) considera que as maiores barreiras encontradas pela pessoa com deficiência não estão relacionadas à deficiência e, sim, às oportunidades oferecidas às pessoas com DI. A Educação deve romper com a padronização do ensino, respeitar as diferenças e traçar objetivos de acordo com as necessidades individuais.

Para que o processo de aquisição de conhecimento do indivíduo com DI aconteça, como forma de garantir práticas educativas, são apresentadas, pelo sistema educacional, as adaptações curriculares; segundo as quais, precisa ser respeitado o tempo, considerar o ritmo de aprendizagem por meio de estratégias de ensino planejadas e organizadas. Como expressa a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, art. 8): “as escolas da rede regular de ensino devem prover na organização de suas classes comuns”, assim:

I - Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e amplie positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - Flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

De acordo com Correia (2016, p. 153-154):

A acessibilidade ao currículo, como proposta por este estudo, dispensa essas duas estratégias – mudanças de objetivos e de critérios – ao colocar a ênfase no acompanhamento dos percursos individuais de todos os alunos. O aluno só é comparado consigo mesmo. Entende-se que a avaliação formativa, a organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada e outras formas de organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada

e outras formas de organização precisam estar combinadas com uma metodologia que traduza em acessibilidade ao currículo e instrumentos/estratégias/artefatos para o acompanhamento do percurso formativo de cada aluno.

Além das adaptações curriculares, para Falconi e Silva (2002), no processo de alfabetização, o que diferencia alunos com DI dos demais são os ritmos de aprendizagem, pois, as estratégias podem ser as mesmas para que aprendam a ler e a escrever. No entanto, na aprendizagem matemática, alunos com DI apresentam maior dificuldade para efetuar as construções lógicas necessárias. Cabe destacar a importância de estimular situações que motivem alunos a testar, a formular hipóteses, a questionar, a desenvolver o raciocínio lógico, para assim, fazer uma conexão entre o conhecimento prévio por meio de novos desafios. A utilização desses recursos por professores serve de apoio para auxiliar alunos com DI na formação de conceitos matemáticos.

Devido a isso, é necessário realizar atividades diversificadas para que os alunos participem e possam aprender, para tanto o professor pode adotar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. De acordo com Sousa e Gomes (2015, p. 109), entretanto “[...] deve-se considerar que a aprendizagem de cada um é diferente, acontece em tempos e etapas distintas e se desencadeia a partir de estímulos diferenciados”. Dessa forma, é essencial desenvolver práticas pedagógicas estratégicas que estimulem a participação de todos. Vitoriano e Oliveira (2021, p. 8) indicam que o professor “diversifique, dê mais opções de registros e participações; inspire a curiosidade e a criatividade dos estudantes e seja flexível, principalmente nas avaliações”.

Desta forma, o processo de avaliação deve ser diferenciado, visando o progresso obtido pelo aluno a partir dos objetivos delineados pelo professor. A publicação “Educação inclusiva atendimento educacional especializado para a deficiência mental”, que propõe orientações para o atendimento de alunos com DI, indica que “a avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por séries ou ciclos” (Batista; Mantoan, 2006, p. 15), e deve visar sempre o desempenho de alunos/as de maneira individual. Isso é explicado pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” da seguinte maneira:

[...] a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação de tempo para a realização dos trabalhos (Brasil, 2007, VI).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre o processo de avaliação de alunos/as com DI. De acordo com Zabala (1998, p. 199):

[...] quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais. Aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras – os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos.

De fato, como indivíduos com DI têm uma maneira de aprender diferenciada, exige-se que a prática docente — a forma de ensinar — seja pautada nas suas potencialidades. Portanto, não poderia ser diferente quanto à forma de avaliar. Deste modo, a próxima seção abordará a Formação Continuada de Professores, com destaque para a importância da constância do processo formativo dos profissionais da área de educação para que haja o aperfeiçoamento sistêmico de sua prática pedagógica em sala de aula.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao dissertar sobre Formação Continuada de Professores (FCP), é fundamental refletir sobre a necessidade de formação que incentive práticas pedagógicas voltadas para o ensino de alunos com DI Leve, frente ao processo de inclusão deste público na rede regular de ensino.

Segundo o documento “Todos pela Educação” (TPE, 2022, p. 19), há a menção de “necessidade de avanços na carreira docente, com o objetivo de que os professores estejam bem preparados, motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas”. Porém, não é o que ocorre na maioria das escolas.

Ainda no documento supracitado, a recomendação n. 6 apresenta a premência de “incrementar a formação inicial e investir na formação continuada de todos os

docentes, adotando a perspectiva inclusiva” (TPE, 2022, p. 39). Pensando na pluralidade encontrada na sala de aula, existem lacunas ligadas à FCP voltadas para esta perspectiva, principalmente no que se refere à padronização do planejamento e dos objetivos, como se a aprendizagem acontecesse da mesma forma para todos.

Neste ponto, segundo Libâneo (2004, p. 227):

[...] a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Sendo assim, além dos conhecimentos necessários para o ensino, professores precisam conhecer diversos aspectos culturais e sociais em que a comunidade escolar está inserida, para contribuir com sua prática pedagógica. De forma que, a legislação brasileira apresenta Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Resolução n. 04/2009 (Brasil, 2009) apresenta:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Já os documentos oficiais que norteiam esta temática no Paraná são: Deliberação n. 02 (Paraná, 2003), Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), e Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Paraná, 2010). Todos estes documentos apresentam o posicionamento do estado sobre os princípios da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, art. 28, i. 10) assegura “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Esse é o desafio para as instituições de ensino: propor formações que sejam eficientes para contribuir para que o processo de inclusão se concretize.

Conforme a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020, p. 7), a FCP “deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com práticas docentes efetivamente desenvolvidas”. Como prescreve a legislação, é preciso investir de forma positiva nos saberes que professores possuem, para assim intervir com conhecimentos do ponto de vista conceitual e teórico (Nóvoa, 1992).

A formação continuada deve ser utilizada para manter professores atualizados com metodologias, estratégias de ensino e saberes que possibilitem uma boa relação com os alunos. Assim estará conforme a visão de Bruner (1969, p. 20), “o desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado de técnicas anteriormente inventadas, ensina à criança”.

Desta forma, a FCP vem ao encontro das necessidades contemporâneas da Educação em “face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado” (Nóvoa, 2019, p. 10). Sobre a importância de reflexões conjuntas partilhando conhecimentos baseados na realidade da escola:

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade no ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aqueles evidenciados pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Prieto, 2006, p. 57).

Nesta perspectiva, a FCP se faz necessária para atualizar conhecimentos, concepções teóricas, troca de experiências e articulação de aspectos teóricos com os práticos para o ensino de alunos com DI Leve. Diante do atendimento destes na rede regular de ensino, a formação deve oferecer a professores, oportunidades para que

compreendam as diferenças e garantam, por meio de estratégias pedagógicas, processos de ensino e aprendizagem de qualidade para todos e todas.

No entanto, é preciso que o professor esteja aberto para assumir uma nova postura, quebrar paradigmas na busca por conhecimentos que instrumentalize sua prática com o intuito de propiciar condições para que alunos aprendam. Então, diante dos avanços no processo de inclusão no Brasil, surgem reflexões que indicam a necessidade de aperfeiçoamento de professores para estarem aptos à nova realidade de ensino. Em se tratando de alunos com DI Leve, o ambiente escolar deve estar preparado para oferecer suporte, apoio, atividades diversificadas, socialização que deverão ser mediados por professores aptos.

Desta forma, ocorre uma emergência da nova forma de ensinar diante do contexto plural da sala de aula. Ou seja, exige dos professores a capacidade de agir em situações imprevisíveis, e uma nova direção no planejamento de ações docentes para atingir os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos para a construção desta pesquisa, os aspectos metodológicos, contemplando a natureza da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, o Curso de Formação Continuada e a estrutura de análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Este tópico tem por objetivo evidenciar as etapas que engendraram o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, a qual “fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 269). Para a coleta de dados, foram utilizados questionários, registros das discussões e observação, durante um Curso de Formação Continuada, de participantes desta pesquisa.

De acordo com Gil (2002, p. 17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Neste caso, esta pesquisa se relaciona com a Produção Técnica-Tecnológica, a ser desenvolvida por meio do planejamento e implementação de um curso de FCP dos anos iniciais ensino fundamental, com o intuito de mediar reflexões, proporcionando a oportunidade de estudo frente aos desafios atuais da educação brasileira.

Com a intenção de fornecer subsídios para a elaboração do referencial teórico do presente estudo, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base no material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44), para, dessa maneira, ter contato direto com o que foi escrito sobre a temática da pesquisa.

O público-alvo da pesquisa e, ao mesmo tempo participantes da pesquisa, são professoras atuantes dos anos iniciais Ensino Fundamental, da rede de ensino em um município, no sul do Brasil. De acordo com dados coletados junto a secretaria municipal de educação sobre o campo de realização da pesquisa, o município possui quatro escolas nesta etapa da educação básica, que atendem 1084 alunos matriculados na rede, com a atuação de 87 professores efetivos. Os alunos com DI leve, somam um total de 35. Ainda, são descritas outras deficiências ou transtornos e

28 alunos possuem Distúrbios de Aprendizagem, sendo que um possui baixa visão, quatro apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), um tem deficiência física, um com deficiência múltipla e um com Atraso no Neurodesenvolvimento. Diante deste quadro, considerando o número de alunos matriculados que possuem DI Leve, é possível indagar sobre a necessidade de conhecimentos específicos referente às estratégias e às metodologias de ensino para a Educação Inclusiva.

Na busca por alcançar os objetivos propostos na pesquisa, utilizou-se questionários como instrumentos de coleta de dados que, para Lakatos e Marconi (2010, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As participantes⁵ da pesquisa responderam ao questionário inicial, com “perguntas abertas, também chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 205). As perguntas abertas permitem a liberdade de expressão e clareza nas informações, tendo objetivo de reconhecer os conhecimentos prévios das participantes, que são especificamente relevantes para a aprendizagem de novos conhecimentos (Moreira, 2011).

Analisou-se o progresso e as dificuldades das participantes durante o curso de formação continuada, por meio da participação nos debates e nas discussões e, também, na realização do questionário final. A seguir, será apresentada, de forma breve, a estrutura do curso de formação continuada proposto nesta pesquisa.

3.2 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de Formação Continuada intitulado “Formação continuada: contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve” foi elaborado para ser desenvolvido por meio do ensino híbrido. Moran (2015, p. 22) destaca que:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a modalidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e mais criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos,

⁵ Destaca-se que todas as participantes desta pesquisa são do sexo feminino.

com os mesmos ingredientes, preparar diversos 'pratos', com sabores muito diferentes.

Sendo assim, as aulas ocorreram de forma presencial e atividades *on-line*, por meio de atividades a distância disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom*. O intuito foi o de contribuir com a formação docente, tendo como intencionalidade oferecer reflexões sobre a prática pedagógica.

A implementação em seis encontros presenciais ocorreu no Centro Municipal de Capacitação de Professores (CCPP), no Município onde ocorre a pesquisa e quatro atividades assíncronas disponibilizadas na Plataforma *Google Classroom*. Foram disponibilizadas 20 vagas para participar desta pesquisa para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, preferencialmente da rede municipal de ensino. Após o esclarecimento de que cuidados éticos seriam tomados por esta pesquisadora em relação ao sigilo de suas informações, apresentou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos, uma vez obtida a anuência, iniciou-se o curso. O curso ocorreu no primeiro semestre de 2023, com certificação de 32 horas.

A divulgação do curso de formação continuada foi feita por meio de plataformas digitais e na página do PPGEN e os interessados preencheram formulário de inscrição do *Google Forms*.

As aulas do curso foram elaboradas com o modelo da teoria desenvolvida por Ausubel, atendendo os princípios da Aprendizagem Significativa, em que os conteúdos apresentados devem partir do mais amplo para o mais específico, por meio da diferenciação progressiva, levando em consideração os conhecimentos prévios dos cursistas. Foram utilizados organizadores prévios, como materiais potencialmente significativos. Mapas Conceituais foram apresentados como possibilidade para diferenciação progressiva, organizando as ideias para possibilitar a reconciliação integrativa e, também, como recurso para avaliação da Aprendizagem Significativa.

No Quadro 1, está apresentada a estrutura do curso, com a carga horária de cada encontro, as atividades, as modalidades em que deve ocorrer e a descrição das atividades elencadas para o PTT. Os Quadros 2 a 11, na sequência, trazem o detalhamento de cada encontro.

QUADRO 1 – Estrutura do Curso de Formação Continuada

Carga Horária	Modalidade	Conteúdos
3 h	Inscrição online e acesso ao (<i>Google Classroom</i>)	Inscrição e inserção no ambiente virtual; Educação Especial: aspectos históricos.
3 h	Presencial	A deficiência intelectual: do diagnóstico ao processo de aprendizagem.
4 h	<i>Google Classroom</i>	O ensino do aluno com Deficiência Intelectual.
3 h	Presencial	Aprendizagem Significativa: os principais conceitos.
4 h	<i>Google Classroom</i>	O que é afinal Aprendizagem Significativa?
3 h.	Presencial	Diferenciando os mapas conceituais dos mapas mentais.
3 h	<i>Google Classroom</i>	Construindo um mapa conceitual
3 h	Presencial	A avaliação da Aprendizagem Significativa de alunos com Deficiência Intelectual.
3 h	Presencial	Práticas pedagógicas para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual Leve na perspectiva da Educação Inclusiva.
3 h	Presencial	Possibilidades de intervenção voltadas para a avaliação da Aprendizagem Significativa de alunos com Deficiência Intelectual.

FONTE: a Autora (2023)

QUADRO 2 – *Online e Google Classroom*

Data: 13/02/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Identificar o perfil das participantes e levá-los a compreender, por meio do vídeo, o percurso da Educação Inclusiva.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • A inscrição será realizada por meio do preenchimento do formulário no <i>Google Forms</i>; • A partir da inscrição montar grupo de <i>WhatsApp</i> para disponibilizar as informações necessárias sobre o curso; • Inserir os participantes no <i>Google Classroom</i> e disponibilizar o vídeo sobre para visualização a “Linha do tempo: educação inclusiva” Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a4Ntfq98xIY.

FONTE: a Autora (2023)

QUADRO 3 – Presencial

Data: 16/02/2023
Duração: 3 horas
<p>Objetivos: Identificar os conhecimentos prévios das professoras referentes a temática; Refletir sobre as limitações na realização de tarefas simples; Conhecer as características e o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.</p>
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolher e socializar com as participantes, breve apresentação indicando nome, formação, atuação e o que despertou o interesse pela formação; • Explicar sobre o termo de consentimento e autorização do uso de imagens; • Realizar a avaliação inicial, responder ao questionário para o reconhecimento dos conhecimentos prévios das participantes; • Expor a estrutura do curso e uma breve introdução do que será abordado a cada encontro; • Realizar dinâmica, disponibilizar um tecido para os participantes cobrir os olhos, entregar uma folha de A4, e com a caneta na mão oposta, da mão que escreve, a participante deverá escrever a seguinte frase que será ditada pelo mediador “Qual minha contribuição para processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?”, assim que terminarem pedir para que relatem experiência, após o relato de todos os participantes, conversar sobre as reflexões que esta dinâmica proporcionou; • Apresentar a introdução à deficiência intelectual: definições, diagnóstico, tipos, graus e causas, apropriação do conhecimento e a avaliação da aprendizagem (<i>slides</i>).

FONTE: a Autora (2023).

QUADRO 4 – Google Classroom

Data: 23/02/2023
Duração: 4 horas
<p>Objetivos: Compreender o processo de ensino de alunos com Deficiência Intelectual.</p>
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar o artigo para leitura “O ensino do aluno com deficiência intelectual” de Aprigio e Silvério (2017), como organizadores prévios para realização da atividade proposta na aula posterior.

FONTE: a autora (2023).

QUADRO 5 – Presencial

Data: 02/03/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Apresentar a Aprendizagem Significativa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Propor a realização de uma nuvem de palavras colaborativa pelo “<i>Mentimeter</i>” em que será disponibilizado o <i>link</i> pelo grupo do <i>WhatsApp</i>, para as participantes colocarem um conceito relevante, retirado de cada uma das cinco partes do artigo; • Discutir sobre o material disponibilizado na aula <i>on-line</i>; • Expor sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, aprendizagem mecânica, organizadores prévios, condições para Aprendizagem Significativa, tipos e formas de Aprendizagem Significativa, princípios da Aprendizagem Significativa e avaliação da Aprendizagem Significativa (<i>slides</i>); • Apresentar vídeo “Esquemas Cognitivos” https://www.youtube.com/watch?v=N2eaGAq_aVI; • Realizar as atividades: a partir de tudo que foi exposto dividir as participantes em 4 grupos, realizando a divisão por sorteio em que cada participante deverá retirar uma bala de um pote, e se dividir de acordo com a cor da embalagem para realizarem a atividade proposta na aula assíncrona.

FONTE: a Autora (2023).

QUADRO 6 – *Google Classroom*

Data: 06/03/2023
Duração: 4 horas
Objetivos: Reconhecer a Aprendizagem Significativa como alternativa facilitadora para o ensino na sala de aula.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Ler o artigo “Afinal o que é Aprendizagem Significativa?” Moreira (2012) • Responder o questionário disponibilizado na plataforma. • Escolher uma atividade que já realizaram com os alunos que contemple os princípios da Aprendizagem Significativa e apresentar na aula presencial (atividade colaborativa).

FONTE: a Autora (2023)

QUADRO 7 – Presencial

Data: 16/03/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Levar as participantes a compreender e distinguir as diferenças entre mapas mentais e mapas conceituais para que saibam compreender, construir, utilizar e avaliar os mapas conceituais.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as diferenças entre mapas mentais e mapas conceituais por meio de slides, visualização do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=Ybl8QQBpaJc&t=59 e realização da atividade proposta; • Discutir sobre a importância dos mapas conceituais para a avaliação da Aprendizagem Significativa; • Construir de forma coletiva de um mapa conceitual pelo <i>Cmaptools</i>; • Orientar sobre como construir um mapa conceitual utilizando o <i>Cmaptools</i>, apresentando exemplos; • Construir um mapa conceitual, em que os participantes deverão escolher um tema e criar um mapa, em cinco grupos de quatro participantes a ser realizado como atividade assíncrona.

FONTE: a autora (2023).

QUADRO 8 – Google Classroom

Data: 22/03/2023
Duração: 4 horas
Objetivos: Compreender a partir da construção do mapa conceitual, a sua importância para o processo de aprendizagem.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar <i>Google Classroom</i> o vídeo de como elaborar um mapa conceitual https://www.google.com/search?q=tutorial+para+construir+mapas+conceituais+cmaptools&oq=tutorial+para+construir+mapas+conceituais+CMA&aqs=chrome.1.69l57j33i10i160l4.24855j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#kpv=66cYY5S-LsPM1sQPov-Z0AI 22. • Propor a construção do mapa conceitual utilizando o <i>Cmaptools</i> https://cmap.ihmc.us/; • Sugestão de leitura complementar “Mapas conceituais” Moreira (2010).

FONTE: a Autora (2023).

QUADRO 9 – Presencial

Data: 27/03/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Estimular a investigação e a análise, por meio de um estudo de caso, situações do cotidiano que permita as participantes identificarem estratégias para avaliar o aluno com Deficiência Intelectual leve.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar com roda de conversa e apresentação dos mapas conceituais construído pelos grupos; • Pedir às participantes que relatem a experiência de construir um mapa conceitual e se tiveram dificuldades na elaboração. • Iniciar com a apresentação por meio de <i>slides</i>, relacionando a avaliação da Aprendizagem Significativa com a avaliação de alunos com Deficiência Intelectual; • Expor sobre alguns instrumentos utilizados na avaliação da Aprendizagem Significativa; • Propor um estudo de caso, em que as participantes devem se dividir em grupos de quatro pessoas, e partindo do caso de um aluno com Deficiência Intelectual, uma das participantes descrever e analisar o caso propondo atividades que possibilitem a avaliação da Aprendizagem Significativa. Intervalo para lanche • Apresentar o estudo de caso; • Promover reflexões sobre atividades que contribuam para a avaliação da Aprendizagem Significativa de alunos com Deficiência Intelectual.

FONTE: a Autora (2023).

QUADRO 10 – Presencial

Data: 30/03/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Apresentar atividades que possibilitem a ocorrência de Aprendizagem Significativa na perspectiva da Educação Inclusiva.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Expor atividades, estratégias e recursos que podem contribuir para a prática pedagógica.

FONTE: a Autora (2023).

QUADRO 11 – Presencial

Data: 04/04/2023
Duração: 3 horas
Objetivos: Analisar a percepção das participantes sobre as contribuições da Aprendizagem Significativa para o processo de ensino e avaliação de alunos com Deficiência intelectual.
Metodologia: <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre as dificuldades encontradas durante a realização das atividades do curso; • Realizar a avaliação final e avaliação do Curso de Formação Continuada; • Participar da dinâmica para o encerramento; • Encerrar o curso com reflexões, dúvidas, sugestões e agradecimentos.

FONTE: a Autora (2023).

As atividades do curso foram planejadas de modo a promover a Aprendizagem

Significativa das participantes sobre a DI Leve e Aprendizagem Significativa. Neste contexto, há atividades que visam identificar os conhecimentos prévios das participantes, que sejam utilizadas como organizadores prévios, bem como, as que visam promover a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos tópicos trabalhados no curso. Atividades avaliativas, por meio de mapas conceituais, também foram mobilizadas visando, particularmente, a integração dos conhecimentos e a identificação de conexões feitas pelas participantes, seja nos tópicos teóricos, seja na análise do estudo de caso.

3.3 ESTRUTURA DE ANÁLISE DE DADOS

Para interpretar os dados coletados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011), que é composta por quatro ciclos: a desmontagem dos textos (unitarização), o estabelecimento de relações (categorização), captando um novo emergente (comunicação) e um processo auto-organizado em que emergem novas compreensões. Para os autores, a ATD serve de maneira eficiente para analisar os dados e as informações de uma pesquisa qualitativa:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo um material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (Moraes, 2003, p. 191).

A partir da ATD, primeiramente está o processo de desconstrução e unitarização do *corpus*, correspondente à busca por sentidos por meio da leitura e da interpretação detalhadas para elaborar um conjunto de significados, criando, assim, as unidades de análise.

Em seguida, ocorre o processo de categorização, implicado no estabelecimento de relações entre as unidades elaboradas no processo anterior, ou seja, “a categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas” (Moraes, 2003, p. 197). A categorização, portanto, é considerada um processo complexo e intenso de comparação, de interpretação e de argumentação

para a constituição das categorias.

A captação de um novo emergente corresponde a uma comunicação aprofundada, que analisa e elabora os ciclos anteriores, para produzir um metatexto, que deve interpretar e descrever os sentidos e os significados para a construção e compreensão ampliada dos fenômenos investigados.

Após este percurso surge um processo auto-organizado em que o “conjunto de movimentos constitui um exercício de apreender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigado” (Moraes, 2003, p. 207). Por tudo isso, a ATD foi escolhida para esta pesquisa no intuito de aprofundar a interpretação e compreensão da análise dos dados pesquisados.

Na Figura 6, são apresentadas as três categorias definidas *a priori* para a análise dos dados coletados: Categoria 1, que objetiva analisar o perfil dos participantes da pesquisa, composta pelas unidades de análise formação dos participantes e o tempo de atuação docente; a Categoria 2, que busca reconhecer os conhecimentos prévios sendo que as unidades elencadas foram as estratégias de ensino utilizadas, as dificuldades enfrentadas por eles, as noções sobre Aprendizagem Significativa e sobre a atuação frente ao processo de inclusão de alunos com DI Leve; e a Categoria 3, que apresenta a avaliação e a análise dos participantes quanto à formação continuada e as unidades escolhidas foram a mudança de percepção das participantes após o curso, a existência de engajamento das participantes na formação e as contribuições do curso.

FIGURA 6 - Categorias *a priori*

FONTE: a Autora (2023).

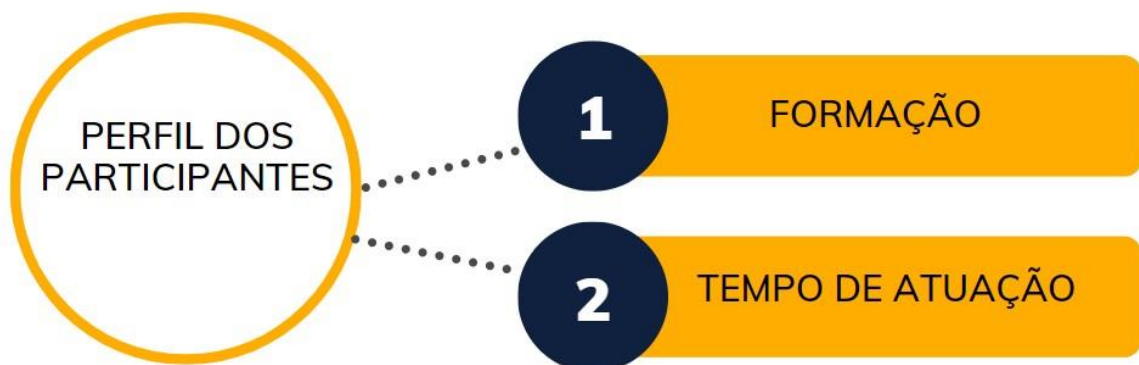
No capítulo seguinte apresenta-se a análise das Categorias elencadas na Figura 6, com o propósito de detalhar por meio de fragmentos retirados dos discursos produzidos pelas participantes da pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os resultados, todas as informações coletadas foram examinadas à luz da ATD, iniciada por meio de uma leitura aprofundada dos materiais produzidos pelas participantes durante a aplicação da Produção Técnica-Tecnológica, apresentada como Curso de Formação Continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. O curso foi ofertado para 20 participantes na modalidade híbrida, porém, apenas oito finalizaram o curso e compõem, portanto, a totalidade de participantes da pesquisa. Para manter em sigilo a identidade das participantes da pesquisa, cada um foi codificado como P1 (Participante 1), P2 (Participante 2), P3 (Participante 3) e assim sucessivamente.

A Categoria 1, intitulada “Perfil das participantes”, é constituída por duas unidades de análise, “formação” e “tempo de atuação”, como pode ser observado na Figura 7.

FIGURA 7 - Categoria 1

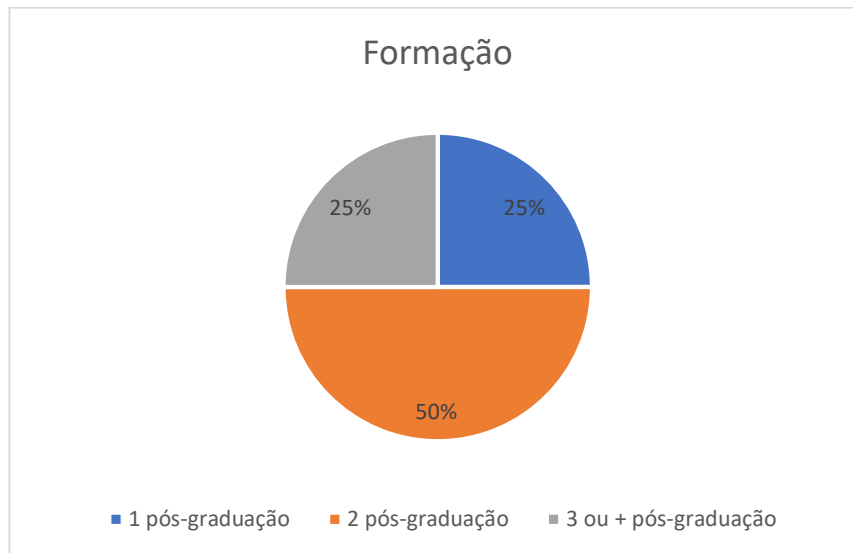


FONTE: a Autora (2023).

Para esta Categoria foram analisados os dados coletados por meio do formulário preenchido pelas participantes no momento da inscrição, sendo possível verificar o perfil das participantes da pesquisa referente ao nível de escolaridade. Sendo assim a unidade de análise foi nomeada como “Formação” e está apresentada no Gráfico 1, acerca do número de pós-graduações que participantes informaram. Posto isso, todas as participantes têm Graduação em Pedagogia, uma tem Graduação em Direito, e todas já cursaram cursos de Especialização *Lato-sensu*, sendo que

quatro participantes cursaram duas Pós-Graduações diferentes, duas cursaram uma Pós-Graduação, uma cursou três diferentes Pós-Graduações, e uma cursou quatro diferentes Pós-Graduações.

GRÁFICO 1 - Perfil das participantes – Formação *Lato Sensu*



FONTE: a Autora (2023).

Dentre as Pós-Graduações informadas por participantes da pesquisa estão: Educação Especial (4), Psicopedagogia (3), Gestão Escolar (2), Neuropedagogia (1), Neuropsicopedagogia (1), Educação Infantil (1), Alfabetização (1), Direitos Humanos na Educação (1), Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1) e Arte Educação — arte terapia (1).

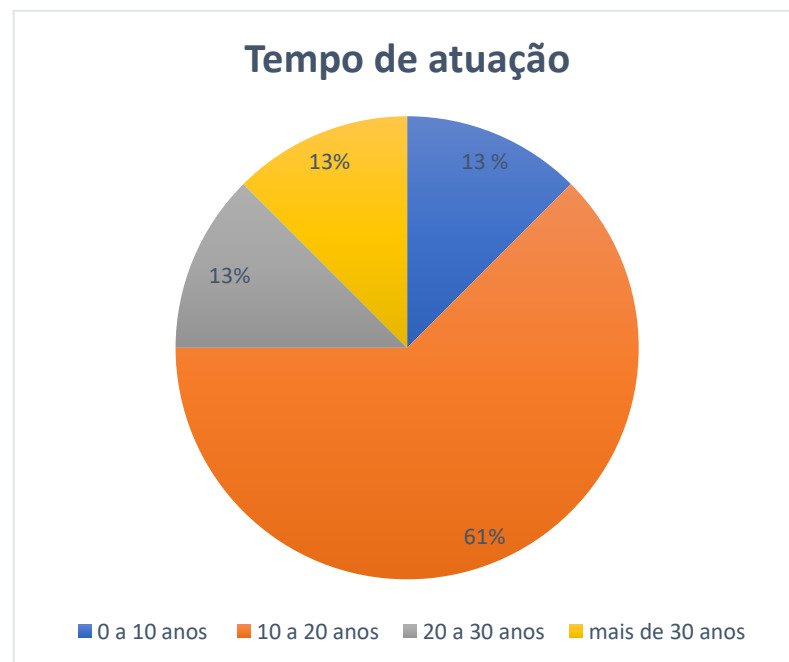
As áreas de atuação das participantes são bem diversificadas. Pontua-se que: a P1 atua como “professora alfabetizadora” e há mais de 16 anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); P2 atua atualmente na coordenação de uma escola e relatou que a maior parte do tempo de atuação foi como “professora alfabetizadora”; P3 atua como “professora de reforço e de Atendimento Educacional Especializado”, com um aluno com TEA; P4 atua há mais de 20 anos na área da alfabetização. P5 atua na “Direção Escolar”; P6 atua como “professora alfabetizadora” na rede municipal e em escola particular; P7 atua como “professora” de 5º ano; P8 atua como “professora de Atendimento Educacional Especializado”, com aluno com

TEA e DI Leve. Todas as participantes têm, como carga horária de trabalho, 40 horas semanais.

Portanto, esta unidade de análise indica que as participantes têm buscado atualização de conhecimentos com cursos de pós-graduação em diversas áreas, sendo a Educação Especial a mais destacada, cursada pela metade das participantes. A segunda mais destacada é Psicopedagogia, três das oito participantes têm esta formação. Isso evidencia uma certa preocupação, por parte das participantes, em se atualizarem em áreas voltadas para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

Já o tempo de atuação das participantes está especificado no Gráfico 2. É importante destacar que, das oito participantes, apenas 13% atuam entre zero e 10 anos, 61% de 10 a 20 anos, 13% de 20 a 30 anos e 13% mais de 30 anos de atuação. Assim, a maioria das participantes apresenta experiência profissional entre 10 e 20 anos na Educação.

GRÁFICO 2 - Tempo de atuação das participantes



FONTE: a Autora (2023).

De acordo com Tardif (2014), os saberes experienciais são provenientes da própria prática cotidiana de professores, e são enriquecidos ao longo de sua trajetória

profissional. Percebe-se nas informações do Gráfico 2, que a maior quantidade das participantes apresenta tempo de atuação na área entre 10 e 20 anos, sendo de grande relevância a experiência profissional.

Para Moreira e Rosa (2022), a formação continuada de professores é fundamental e deve ser permanente, pois, muitas vezes, saem das universidades com a percepção de que as estratégias de ensino são aulas teóricas e resolução de problemas.

Na Figura 8 está contemplada a segunda Categoria intitulada “Conhecimentos prévios”, que é constituída por quatro unidades de análise, sendo elas “Estratégias de Ensino”, “Dificuldades Enfrentadas”, “Aprendizagem Significativa” e “Avaliação da Aprendizagem de alunos com DI”.

FIGURA 8 - Categoria 2



FONTE: a Autora (2023).

Para facilitar a compreensão deste estudo, as Categorias e as unidades de análise estão apresentadas em Quadros, com as questões aplicadas na coleta de dados e os excertos mais relevantes que contribuíram para cada uma das categorias.

Para Gomes (2011), durante a análise e interpretação qualitativa não é necessário apresentar todas as expressões das participantes de pesquisa, pois, muitas vezes as características das opiniões de um grupo apresentam pontos em comum. Assim, foram contemplados os dados que se relacionam com as Categorias

definidas *a priori*. Além disso, os excertos das respostas das participantes foram transcritos *ipsis litteris*, isto é, sem utilizar correção gramatical.

Os dados coletados referentes a primeira unidade de análise nomeada “Estratégias de Ensino”, com a finalidade de analisar as estratégias utilizadas pelas participantes para o ensino de alunos com DI. Nesta unidade foram investigadas quais estratégias e metodologias já estavam sendo utilizadas antes do curso de FCP.

Todas as participantes afirmaram utilizar algum tipo de estratégia e metodologias para o ensino de alunos com DI na perspectiva da Educação Inclusiva na sala regular. Cinco participantes apresentaram como estratégia o uso de materiais manipuláveis como jogos, brincadeiras, recursos visuais, lúdicos, materiais concretos e ficção. Duas participantes afirmaram dar suporte como motivação, segurança, olhar nos olhos e sempre estar ao lado do aluno ajudando-o quando necessário. Duas participantes apresentaram como estratégia a realização de atividades diversificadas, uma colocou como estratégia atividades em grupo, e uma o uso dos conhecimentos prévios dos alunos. No Quadro 12 estão especificados os excertos mais relevantes desta unidade de análise.

QUADRO 12 - Estratégias de ensino

Categoria 2: Conhecimentos prévios
Unidade de análise: Estratégias de ensino
<p>Questão: Você utiliza alguma estratégia ou metodologia diferenciada para o ensino de alunos com deficiência intelectual, se a resposta for afirmativa, qual (quais)?</p> <p><i>Sim, é utilizado materiais manipuláveis e jogos pedagógicos (P1).</i></p> <p><i>Sim, por meio de materiais visuais e táteis, atividades em grupo (P2).</i></p> <p><i>Sim, sempre estar presente ao lado do aluno, mostrando-lhe segurança e nas atividades muitas vezes diferenciadas ajudá-lo quando necessário (atividades mais claras, sem enunciados longos) (P6).</i></p> <p><i>Sim, aproveito aquilo e ou o conteúdo que ele se sente mais a vontade e o que ele já sabe, inclusive o conhecimento de mundo (P7).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Corroborando as afirmativas, o estudo de Silva-Pires e colaboradores (2020) evidencia que os jogos possibilitam uma Aprendizagem Significativa, facilitam processos de ensino e aprendizagem, favorecem a interação e a construção de um

ambiente dialógico. Os excertos indicam que algumas participantes têm a percepção da necessidade do uso de jogos como aliado ao processo de ensino, por exemplo, para P1: “*Sim, é utilizado materiais manipuláveis e jogos pedagógicos*”.

Perante o exposto, infere-se que o uso de jogos, brincadeiras e materiais concretos podem contribuir como estratégia de mediação junto à ação docente. Porém, é fundamental que esta ação esteja ancorada em atividades que favoreçam o pensamento abstrato e a autonomia do aluno com DI.

Conforme o excerto, P2 afirma: “*Sim, por meio de materiais visuais e táteis, atividades em grupo*”, a interação que ocorre entre os alunos durante a realização de atividades realizadas em grupo pode proporcionar cooperação e troca de experiências. Em conformidade, os alunos com DI, muitas vezes, apresentam limitações nas habilidades sociais, o que pode dificultar a interação com os pares em sala de aula, para isso, é preciso que o professor estimule a socialização por meio de atividades em dupla ou em grupos como também oficinas, músicas e teatro (Arruda; Almeida, 2014).

No que se refere a atividades diversificadas apenas duas participantes afirmaram utilizá-las como estratégias para o ensino de alunos com DI. O uso de atividades diversificadas pode contribuir para a compreensão do conteúdo e, muitas vezes, é necessário que o professor explique o mesmo conteúdo de diferentes formas, por meio do uso de recursos diversificados.

Dois participantes relataram o uso de estratégias “afetivas” para aproximação com alunos com DI leve, por exemplo, olhar nos olhos para demonstrar confiança, e estar sempre ao lado do aluno. No sentido de dar segurança e propiciar melhor participação nas aulas, para o processo de ensino e aprendizagem é importante a presença da afetividade (Mattos, 2008), este suporte, para os alunos com DI, é necessário para a superação de barreiras.

Em relação a utilização dos conhecimentos prévios, P7 afirmou que “*sim, aproveito aquilo e ou o conteúdo que ele se sente mais à vontade e o que ele já sabe, inclusive o conhecimento de mundo*”. É essencial o olhar do professor referente a bagagem trazida por alunos, suas vivências e suas experiências de vida, pois, segundo Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 244), “estratégias de ensino eficazes utilizam o conhecimento prévio do aluno como um recurso”. Ainda, para os autores, a aprendizagem baseia-se em conectar e reintegrar uma nova compreensão ao conhecimento já existente. Como confirmam Moreira e Masini (2008, p. 17), “a ideia

central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”, professores podem incluir e relacionar com novas informações por meio da utilização e valorização dos conhecimentos presentes na estrutura cognitiva de alunos de modo a beneficiar a construção de significados.

As demandas encontradas na sala de aula requerem uma postura reflexiva que envolva transformações nas práticas pedagógicas para a utilização de novas estratégias de ensino. As participantes relataram o interesse pelo curso por encontrarem diversas dificuldades para a concretização do processo de inclusão de alunos com DI dentro das instituições de ensino, em que revelaram exigir uma ação docente bastante complexa. Dentre as estratégias de ensino foram elencadas, as mais citadas, estão apresentadas no Quadro 13.

QUADRO 13 - Principais estratégias de ensino

Principais estratégias de ensino	Uso de materiais concreto Atendimento individual Conhecimentos prévios Atividades em grupo
----------------------------------	---

FONTE: a Autora (2023).

Observa-se uma carência nas estratégias utilizadas, ao tratar da Educação Inclusiva, que exige um amplo e diversificado acervo de atividades e contextualização para proporcionar uma aprendizagem relevante. Apesar das participantes afirmarem fazer uso de alguma estratégia, percebe-se que são estratégias, muitas vezes isoladas.

Para o processo de inclusão do aluno com DI, as estratégias devem ser trabalhadas de maneira articulada, ou seja, por meio de um conjunto de ações pedagógicas para a construção de conhecimentos. O Quadro 14 apresenta excertos da unidade de análise intitulada “Dificuldades enfrentadas”.

QUADRO 14 - Dificuldades enfrentadas

Categoria 2 – Conhecimentos prévios
Unidade de análise: Dificuldades enfrentadas
<p>Questão: Qual sua dificuldade para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual na perspectiva da educação inclusiva?</p> <p><i>Muitas vezes a dificuldade está na interação e socialização da criança com o grupo. Dificuldades em respeitar as regras (P1).</i></p> <p><i>Encontrar uma modalidade de ensino que atenda as características de cada aluno, onde todos possam ser beneficiados e participar do seu jeitinho sem prejuízos para a turma em geral (P2).</i></p> <p><i>Minha dificuldade é em relação a atendimento de acordo com a necessidade dos alunos, a necessidade de uma equipe multidisciplinar e a quantidade de alunos em nossas salas (P4).</i></p> <p><i>O grande entrave é a questão do atendimento individual e o aparato para melhor atendê-lo (P7).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Os excertos do Quadro 14 indicam que todas as participantes relataram ter algum tipo de dificuldade para o ensino de alunos com DI leve na sala de aula regular. Dentre as principais dificuldades relatadas estão: interação; socialização; respeito as regras; falta de recursos; quantidade de alunos em sala de aula; dificuldade de trabalhar de maneira individual; conhecer as características dos transtornos; e, dificuldade para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem.

A socialização dos alunos com deficiência em sala de aula é de extrema importância para seu desenvolvimento e cabe ao professor estimular a socialização e o respeito às regras, propiciando assim atividades que promovam a interação entre os alunos.

Ao analisar o excerto de P2: “*encontrar uma modalidade de ensino que atenda as características de cada aluno, onde todos possam ser beneficiados e participar do seu jeitinho sem prejuízos para a turma em geral*”, observa-se que a afirmativa elucida a possibilidade da participação de alunos com DI interferir ou prejudicar alunos sem deficiência. No entanto, pesquisas afirmam que a participação de alunos com deficiência na sala de aula beneficia tanto alunos com deficiência quanto sem deficiência. Um levantamento realizado pelo Instituto Alana e a *ABT Associates* revela efeitos benéficos academicamente para alunos sem deficiência que estudam em sala de aula inclusiva (TPE, 2022).

No excerto de P4 a afirmação é: “*minha dificuldade é em relação a atendimento de acordo com a necessidade dos alunos, a necessidade de uma equipe multidisciplinar e a quantidade de alunos em nossas salas*”. Em se tratando do atendimento às necessidades dos alunos, a literatura afirma que:

[...] uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil é essencial para o planejamento do currículo; do desenvolvimento, do sequenciamento e da cadência das atividades; dos diagnósticos e das necessidades de aprendizagem do aluno; da organização da sala de aula; e do ensino de competências sociais e acadêmicas (Darling-Hammond; Bransford, 2019, p. 75).

Para que o professor consiga conhecer e atender as necessidades individuais dos alunos, torna-se imperativo que o número de alunos em sala de aula não seja tão elevado. Como afirma Oliveira (2004), a quantidade elevada de alunos em sala de aula pode inviabilizar o processo de inclusão no ensino regular, desta forma, pode prejudicar o rendimento e dificultar o trabalho individualizado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 25), estabelece que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. Este fato evidencia que existem lacunas a serem preenchidas para que a proposta de inclusão seja efetivada.

A ausência de materiais e recursos para fins pedagógicos é outro aspecto que causa insatisfação por parte dos participantes da pesquisa, os quais por meio de relatos justificam que faltam materiais pedagógicos e jogos, os poucos materiais encontrados na escola não atendem à demanda pela quantidade de alunos em sala de aula. Todavia, no ambiente escolar é necessário assegurar a alunos igualdade no que se refere ao uso de materiais e recursos adaptados como suporte para o processo de aprendizagem, como forma de eliminar barreiras frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. No Quadro 15 estão destacadas as principais dificuldades relatadas.

Principais dificuldades	Socialização Respeito as regras Comportamento Atendimento individual Quantidade de alunos Falta de recursos
-------------------------	--

FONTE: a Autora (2023).

Diante dos relatos das dificuldades enfrentadas para o ensino inclusivo, o que evidencia a existência de barreiras para a efetivação do processo de inclusão.

Na unidade de análise “Aprendizagem Significativa” reuniu-se excertos representativos da percepção prévia das participantes quanto a Teoria da Aprendizagem Significativa e seu uso na sala de aula. A partir da análise dos excertos, sugere-se que os conhecimentos prévios apresentados sobre Aprendizagem Significativa são superficiais e que ela não está inserida em sua prática pedagógica, possivelmente por falta um conhecimento aprofundado sobre a temática. No Quadro 16 observa-se que algumas participantes relatam conhecer a teoria, mas nem sempre a utiliza em sua prática pedagógica.

QUADRO 16 - Aprendizagem Significativa

Categoria 2 – Conhecimentos prévios
Unidade de análise: Aprendizagem Significativa
<p>O que você conhece por Teoria da Aprendizagem Significativa? Explique.</p> <p><i>Teoria da aprendizagem significativa são conhecimentos que os alunos já têm antes de vir para a escola (P1).</i></p> <p><i>Ocorre quando uma nova ideia se relaciona com os conhecimentos prévios em uma determinada situação, parte do conhecimento pré-existente do aluno (P6).</i></p> <p><i>Não conheço. (P8).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

P8 relatou não conhecer a Teoria da Aprendizagem Significativa, o que expõe a necessidade de formações continuadas mais eficazes que contemplem a necessidade dos professores. Quando questionadas sobre onde conheceram a teoria, apenas duas participantes afirmaram terem conhecido na faculdade: conheceram em

cursos e formações (4), em palestras (1), em estudos (1) e no dia a dia (1). Fica evidente que a Aprendizagem Significativa é debatida de maneira superficial nos cursos de Pedagogia:

[...] é recorrente na literatura educacional estudos sobre a importância de uma formação docente sólida, contextualizada e atualizada, que permita ao professor desenvolver uma prática que contribua efetivamente para a formação de cidadãos conscientes e capazes de assimilar criticamente os conhecimentos advindos das constantes transformações em todos os campos de conhecimento no mundo atual (Paulo, 2022, p. 418).

Perante a notória necessidade de instituir práticas pedagógicas inclusivas, as instituições de ensino devem assegurar aos professores condições para a superação dos desafios impostos à Educação. A Teoria de Aprendizagem Significativa pode oferecer diversas contribuições para o trabalho docente, mas para isso é preciso formações continuadas que aproximem os professores de práticas pedagógicas voltadas para favorecer a Aprendizagem Significativa em sala de aula.

No excerto, P1 afirma que a *“teoria da aprendizagem significativa são conhecimentos que os alunos já têm antes de vir para a escola”*. É possível observar a necessidade de aperfeiçoamento sobre a teoria. Moreira (2022, p. 410) sinaliza que a *“aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, com compreensão, com capacidade de explicar, descrever, aplicar, transferir conhecimentos, inclusive em situações novas”*.

No Quadro 17 as afirmativas abordam a utilização da Aprendizagem Significativa em sala de aula, apenas uma participante afirmou não utilizar. Pelos excertos fica claro que as participantes acreditam que a teoria se baseia em conhecimentos prévios, o que evidencia a necessidade de um aprofundamento sobre esta e suas contribuições para o ensino.

Categoria 2 – Conhecimentos prévios
Unidade de análise: Aprendizagem Significativa
<p>Você utiliza esta teoria em sua prática pedagógica?</p> <p><i>Quando dá pra utilizar o mesmo em algum conteúdo abordado, sim. Pois, no meu ponto de vista o alunado se sente valorizado (P1).</i></p> <p><i>Sim, porque como trabalho com reforço sempre tenho que ter um ponto de partida para cada aluno (P3).</i></p> <p><i>Sim, pois com os conhecimentos prévios aprende com mais facilidade (P6).</i></p> <p><i>Sim, no início de cada conteúdo novo (P7).</i></p> <p><i>Não (P8).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Diante dos excertos, pode-se afirmar que a maioria das participantes afirmam fazer uso da Teoria da Aprendizagem Significativa em sala de aula, porém, alegam utilizar apenas como conhecimentos prévios e ponto de partida no início de cada conteúdo. A teoria não se baseia apenas em identificar os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso criar condições para o aluno atribuir significados em relação ao novo conhecimento, visto que o conhecimento pré-existente precisa ser capaz de ancorar uma nova informação, para isso é necessário que o professor busque condições para facilitar a Aprendizagem Significativa.

De acordo com Paulo (2022, p. 419), a Teoria da Aprendizagem Significativa “tem sido largamente aplicada em episódios de ensino, nas mais diversas áreas do conhecimento, como fundamentos de metodologias de ensino com o objetivo de facilitar a aprendizagem que faça sentido [...], uma aprendizagem com significado”. Desta forma, é evidente que aproxime esta teoria de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A unidade de análise intitulada “Avaliação da aprendizagem de alunos com DI”, tem o intuito de investigar como as participantes tem avaliado os alunos com DI, quais instrumentos e estratégias de avaliação direcionadas para inclusão escolar utilizam. Os excertos evidenciam que as participantes reconhecem a necessidade de avaliar de forma diferenciada, porém, apresentam poucas alternativas de instrumentos de avaliação.

A avaliação no cenário da Educação Inclusiva deve priorizar a observação diversificada e o reconhecimento das individualidades de cada aluno, com o propósito

de reduzir os obstáculos e valorizar os avanços de cada uma em relação a sua necessidade educativa, conforme indica o Quadro 18.

Quadro 18 - Avaliação da aprendizagem de alunos com DI

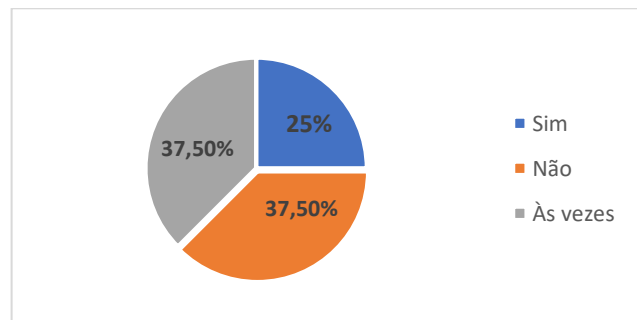
Categoria 2 – Conhecimentos prévios
Unidade de análise: Avaliação da aprendizagem de alunos com DI
<p>Você tem dificuldade para avaliar o aluno com Deficiência Intelectual?</p> <p><i>Sim, muitas, pois é preciso ter um olhar diferenciado e cuidados quanto a individualidade e capacidade de cada criança, observando a evolução da criança com ela mesma, considerando cada conquista (P2).</i></p> <p><i>Não, cada criança tem sua característica e é necessário trabalhar com cada aluno, com suas limitações (P3).</i></p> <p><i>Sim, pois é necessário muito cuidado e atenção (P5).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

São demonstrados no Gráfico 3, o percentual das participantes que afirmam não ter dificuldades em avaliar os alunos com DI. Sendo 37,7%, as participantes que responderam que, às vezes, sentem dificuldade são 37,7% e as que afirmaram ter dificuldades em avaliar no contexto da Educação Inclusiva representam 25%.

A avaliação da aprendizagem de maneira geral é algo complexo que exige muito conhecimento e reflexões por parte do professor, em se tratando da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, é necessário um cuidado ainda maior.

GRÁFICO 3 - Dificuldade para avaliar alunos com DI



FONTE: a Autora (2023).

Luckesi (2005, p. 58), sobre a avaliação da aprendizagem, afirma que esta, “deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que possa verificar como agir para ajudá-lo alcançar o que procura”. P2 afirma ter dificuldades em relação a avaliação e demonstra preocupação com a individualidade e em considerar as conquistas e o progresso de alunos. Em contrapartida, o registro feito por P3 afirma não ter dificuldades, e enfatiza a necessidade de conhecer as características e as limitações de alunos, a BNCC (Brasil, 2018), realça a importância de reconhecer e trabalhar as potencialidades do indivíduo por meio da valorização das diferenças para assim construir uma sociedade inclusiva.

Portanto, em relação as dificuldades apontadas para a avaliação e alunos com DI, ficou evidente que há muito o que avançar para o reconhecimento de estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação. Observa-se, nesta Categoria, que as participantes acreditam estar contribuindo com a Educação Inclusiva e acabam “terceirizando” quando relatam suas maiores dificuldades, é possível observar também que existe uma insegurança em relação ao trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial.

Na composição da Categoria 3, intitulada “Avaliação e análise das participantes quanto a formação continuada”, foram consideradas as respostas após a participação no curso de formação continuada para a validação do mesmo (Figura 9).



FONTE: a Autora (2023).

Nesta Categoria é possível perceber que, após a implementação do curso, as participantes demonstraram um olhar mais sistemático em relação ao uso de

estratégias de ensino voltadas para a facilitação da Aprendizagem Significativa de alunos com DI leve.

Na unidade de análise, “Mudança de percepção”, são analisadas as respostas levantadas no questionário final e confrontadas com os excertos já analisados e apresentados na avaliação diagnóstica, informações coletadas durante a participação em discussões, debates, apresentações, dinâmicas e roda de conversa. Observando os avanços diante dos argumentos apresentados durante o curso, pode-se afirmar, com os excertos, que o curso oportunizou o enriquecimento pertencente as estratégias de ensino, a avaliação da aprendizagem e ao reconhecimento de práticas para facilitação da Aprendizagem Significativa de alunos com DI leve.

Diante dos excertos descritos no Quadro 19, é possível observar o progresso em relação as estratégias de ensino, visto que as apresentadas antes do curso eram rasas e descontextualizadas. Para o ensino inclusivo é necessário que o professor diversifique as estratégias e atividades fazendo uso de diferentes recursos partindo sempre do concreto.

QUADRO 19 - Mudança de percepção

Categoria 3 – Avaliação e análise das participantes quanto a formação continuada
Unidade de análise: Mudança de percepção
<p>A partir de tudo que foi abordado durante o curso, quais estratégias podem ser utilizadas para a facilitação da aprendizagem significativa do aluno com Deficiência Intelectual leve, na perspectiva da Educação Inclusiva?</p> <p><i>Interação entre professor e aluno, estimular e socializar, diversificar as atividades, adequá-las de acordo com a necessidade e proporcionar estímulos nas atividades que tenha significado e dar sentido aos conteúdos trabalhados (P4).</i></p> <p><i>Primeiramente o professor precisa criar um elo de afetividade e amor entre ele e o aluno, depois ter conhecimento para adaptar o conteúdo de acordo com a realidade do aluno, assim como avaliar sua evolução com ele mesmo. Ao trabalhar um conteúdo sempre e fundamental o professor procurar trazer diversas formas para transmitir o conteúdo trabalhado, pois muitas vezes com o aluno com Deficiência intelectual é necessário abordar conteúdos de forma que ele possa fixar através da repetição e de diversos materiais (P5).</i></p> <p><i>Mapas conceituais, recursos digitais, material concreto, jogos, aulas com mais dinâmicas e socialização entre os alunos. Através da bagagem que o aluno carrega podemos acrescentar novos conhecimentos novos saberes. Devemos adequar os conteúdos valorizar as potencialidades dos alunos (P6).</i></p> <p><i>O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais, ou seja, estão assegurados a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. Com tudo a educação inclusiva deve celebrada através de práticas pedagógicas eficientes, através de planejamento voltado a experiências já vividas e tudo aquilo que o discente com deficiência intelectual já traz em sua bagagem. Assim quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os estudantes e educadores avançam, sejam eles pessoas com ou sem deficiência (P7).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Nos excertos as participantes, enfatizam a importância de diversificar as atividades, como fundamenta a Cartilha da Inclusão Escolar em que menciona como recomendações específicas para o ensino de alunos com DI, assim como conhecer as preferências, habilidades e limitações dos alunos, fazer uso de materiais concretos, recursos digitais e tecnológicos diversificados, ter clareza e repetir as orientações e as explicações dos conteúdos sempre que necessário, estimular a memória, noção espacial e temporal; desenvolver atividades em grupo (Arruda; Almeida, 2014).

Um das mudanças na percepção das participantes é a de cabe salientar a valorização da potencialidade, ou seja, estimular a área que o aluno com DI tem mais facilidade para estimular o desenvolvimento de novas habilidades. P6 indica, além da utilização de diversos recursos para a facilitação da Aprendizagem Significativa para alunos com DI, diferentes estratégias e abordagens tanto para o ensino quanto para a avaliação da aprendizagem.

Os excertos destacados no Quadro 19, apresentam enriquecimento no repertório de estratégias, planejamento e avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva. Além de que, evidenciam a construção de conceitos referentes à utilização de práticas voltadas para Aprendizagem Significativa de alunos com DI.

Em relação as reflexões e novas perspectivas para o planejamento das aulas, as quais estão apresentadas no Quadro 20. Desta unidade de análise, 100% das participantes relataram que o curso promoveu novas perspectivas ao planejamento das aulas trazendo novas ideias, novos conhecimentos e novos saberes para serem pensados durante o planejamento das aulas.

QUADRO 20 - Novas perspectivas para o planejamento

Categoria 3 – Avaliação e análise das participantes quanto a formação continuada
Unidade de análise: Mudança de percepção
<p>As reflexões trouxeram novas perspectivas para o planejamento de sua aula?</p> <p><i>Muitas, ocorreu várias trocas de conhecimento que inseri na minha prática pedagógica (P4).</i></p> <p><i>Sim, vem para nos ajudar a construir um novo conceito e ensino e aprendizagem, nos orientando para conduzir as aulas de forma mais prazerosa e preparada para nossos alunos (P5).</i></p> <p><i>Sim, trouxe novas ideias, pois houve muita troca de experiências e novos saberes (P6).</i></p> <p><i>Sim, pude ter um norte para preparar meu planejamento de maneira que atingisse a todos, cada um com suas dificuldades e especialidades (P7).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Na unidade de análise “Engajamento dos professores”, foram reunidos *feedbacks*, anotações da participação e realização de atividades durante o curso. O envolvimento das participantes no curso de formação continuada, foi contínuo e significativo. Foi possível evidenciar que as participantes demonstraram ter uma preocupação com a qualidade do ensino e estarem dispostas a buscar meios para contribuir com uma educação justa e igualitária. Pode ser observado no Quadro 21, a participação em cada tipo de atividade bem como dinâmicas, debate e discussões, atividades realizadas na plataforma *Google Classroom*, realização de atividades, aula presencial e apresentações.

QUADRO 21 - Engajamento das participantes no Curso

Participantes	Participação em dinâmicas, debates e discussões	Plataforma (<i>Google Classroom</i>)	Realização das atividades	Aula presencial	Apresentações
P1	X	X	X	6/6	X
P2	X	X	X	4/6	X
P3		X	X	2/6	
P4	X	X	X	5/6	X
P5	X	X	X	5/6	X
P6	X	X	X	6/6	X
P7	X	X	X	6/6	X
P8	X	X	X	6/6	X

FONTE: a Autora (2023).

Portanto, em relação ao engajamento, apenas P2 não participou em dinâmicas, debates, discussões e nas apresentações, com uma quantidade de faltas expressivas alegando problemas de saúde. Considerando a representatividades de forma geral a maioria das participantes frequentaram as aulas presenciais, assíncronas na plataforma *Google Classroom* e atividades propostas para serem realizadas em grupos.

Na unidade de análise, “Contribuições do curso”, as participantes apontaram contribuições, bem como a ampliação dos conhecimentos, fortalecimento e enriquecimento das ações pedagógicas, enfatizaram a riqueza de oportunizar novos conhecimentos e troca de experiência, relataram a dinâmica das aulas como um ponto

muito positivo do curso. Ao pontuar os aspectos mais destacados pelas participantes, estão especificados no Quadro 22, os excertos expressam que as contribuições do curso foram significativas e trouxeram avanços na compreensão dos assuntos abordados envolvendo a temática.

QUADRO 22 - Contribuições do Curso

Categoria 3 - Avaliação e análise das participantes quanto a formação continuada
Unidade de análise: Contribuição do Curso
<p>Você considera que o curso contribuiu para sua prática pedagógica?</p> <p><i>Sim, de maneira significativa, ampliou meu olhar sobre como agir na prática enquanto profissional na área da educação e também na comunidade, atentar para o que posso fazer a mais pelas crianças com deficiência intelectual (P2).</i></p> <p><i>Sim, e muito hoje tenho um novo olhar para a deficiência com novas ideias para aprofundar conhecimentos (P3).</i></p> <p><i>Sim, trouxe dinâmicas e atividades que vieram enriquecer minha prática em sala de aula (P4).</i></p> <p><i>Sim, ele trouxe a prática que tanto precisamos, a troca de experiência e as aulas expositivas transmitiu a teoria de forma bem clara e objetiva (P5).</i></p> <p><i>Sim, o curso foi de suma importância em minha prática pedagógica, pude olhar de forma diferente e melhor para meus alunos, melhorando também minha relação com eles (P7).</i></p>

FONTE: a Autora (2023).

Todos as participantes afirmaram que o curso contribuiu para a prática pedagógica: “*Sim, de maneira significativa, ampliou meu olhar sobre como agir na prática enquanto profissional na área da educação e também na comunidade, atentar para o que posso fazer a mais pelas crianças com deficiência intelectual*” (P2). Considerando a afirmativa, P2 expõe interesse em contribuir para a inclusão escolar e também social, procurando estimular práticas que possibilite a interação e a promoção de experiências em todos os ambientes.

Em destaque, P4 afirma que o curso contribuiu para a prática pedagógica e “*trouxe dinâmicas e atividades que vieram enriquecer minha prática em sala de aula*”. Durante as discussões no encerramento do curso, as participantes relataram que as FCPs oferecidas pelo município são muito teóricas e pouco eficientes para as práticas necessárias. Pelas respostas, destacam falta de formações que apresentem

sugestões de atividades e as características de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir do curso, como afirma P5, *“sim, ele trouxe a prática que tanto precisamos, a troca de experiência e as aulas expositivas transmitiu a teoria de forma bem clara e objetiva”*. As afirmações evidenciam a necessidade de cursos mais dinâmicos e mais práticos para promover a qualidade do ensino.

Ainda, na análise desta unidade, P7 enfatiza a necessidade do olhar diferenciado das participantes frente ao ensino de alunos público-alvo da Educação Especial. A Teoria da Aprendizagem Significativa tem como componentes afetivos e sociais da estrutura cognitiva, e propõe caminhos para a facilitação da aprendizagem. Nota-se que o curso foi avaliado como fundamental, alegando assumir a responsabilidade de implementar as novas práticas apresentadas no curso.

Quanto aos pontos positivos do curso elencados, no Quadro 23 observa-se os excertos mais significativos dos relatos das participantes. Dos quais, se destaca a troca de experiência como a mais citada, como uma forma de alavancar o processo de ensino, possibilitando a interação entre as participantes na apresentação de atividade que promovam efetivamente sentido aos alunos. Como confirmam Araújo e Reis (2014, p. 6):

[...] a formação prática do professor acontece também em seu dia a dia, nas suas ações pedagógicas, pois, no cotidiano escolar, ocorrem inúmeras aprendizagens, descobertas do novo, diálogos e trocas com outros profissionais e alunos, o que configura uma forma de aprendizagem do docente em prática. Destarte, o professor não é um sujeito neutro, seus saberes experienciais e científicos devem ser valorizados, sua formação deve ser articulada com sua vida pessoal e a relação teórica e prática.

Diante disto, compartilhar estas ações pedagógicas adquiridas no cotidiano da sala de aula possibilita o enriquecimento e a ampliação de estratégias pedagógicas de outras professoras, como também a valorização dos saberes experienciais.

Durante o curso, junto as temáticas apresentadas, houve diversas ações que oportunizaram a troca de experiências, em um ambiente que as participantes se sentiram à vontade para expor estratégias, atividades e formas diversificadas de contextualizar o conteúdo.

QUADRO 23 - Pontos positivos

Pontos positivos	<p><i>No curso aprendi a procurar formar diferentes formas para ensinar e conseguir ver que cada criança tem seu tempo (P3).</i></p> <p><i>Trocas de experiências, práticas educacionais inclusivas, a parte teórica relacionada com as práticas diárias e sugestões de atividades para ser trabalhadas (P4).</i></p> <p><i>Uns dos principais pontos positivos foi a troca de experiência entre os discentes e conhecer as práticas pedagógicas diferentes (P7).</i></p>
-------------------------	---

FONTE: a Autora (2023).

Todas as participantes relataram pontos positivos no curso de formação continuada. Ao verificar os relatos das participantes, um dos pontos positivos mais citados foi o de que o curso apresenta sugestão de atividades. Ademais relataram que o curso trouxe diversas contribuições e que abordar a teoria e a prática propiciou momentos valiosos e muito produtivos. Os excertos apresentados no Quadro 24 destacam os pontos negativos.

QUADRO 24 - Pontos negativos

Pontos negativos	<p><i>Na minha opinião não teve ponto negativo, foi tudo muito bom (P1).</i></p> <p><i>Não (P2).</i></p> <p><i>Não houve pontos negativos em minha opinião (P4).</i></p>
-------------------------	--

FONTE: a Autora (2023).

As participantes afirmaram não ter pontos negativos. Portanto, a percepção por parte das participantes é de que o curso proporcionou o reconhecimento de estratégias para subsidiar o processo de ensino, pois abordou aspectos teóricos e práticos para a facilitação da Aprendizagem Significativa na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para além das Categorias *a priori*, durante a análise emergiu a Categoria *a posteriori* “Mapas conceituais”, como ilustra a Figura 10. Após a implementação deste PTT foi possível evidenciar o reconhecimento, por parte das participantes, das contribuições do uso de mapas conceituais tanto para o ensino quanto para a avaliação da aprendizagem de alunos com DI.

Apesar de apenas uma participante conhecer o Mapa Conceitual antes do curso, todas as participantes apresentaram a importância de seu uso como recurso essencial para o ensino e a aprendizagem de alunos.

FIGURA 10 - Categoria emergente



FONTE: a Autora (2023).

A partir dos excertos apresentados no Quadro 25, foi possível identificar que as participantes ressaltaram a importância do uso de Mapas Conceituais como estratégia para o ensino de alunos com DI.

QUADRO 25 - Categoria emergente – mapas conceituais

<p>Categoria emergente: Mapas Conceituais</p> <p><i>Por meio de mapas conceituais, atividades práticas, jogos, materiais manipuláveis, vídeos entre outros (P1).</i></p> <p><i>A avaliação do aluno com Deficiência intelectual deve ser diversificada, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, podendo usar (mapa mental), (mapa conceitual), (desenho), prova oral, jogos, materiais concretos, autoavaliação, observação entre outros (P2).</i></p> <p><i>Para o meu dia a dia, o mapa conceitual para me organizar e o estudo de caso para poder ver se estou no caminho correto com meus alunos, dou aula de reforço e tem é necessário ter um bom desenvolvimento e atendimento individual com bastante materiais lúdicos, jogos e brincadeiras (P3).</i></p>
--

FONTE: a Autora (2023).

As descrições de P1 demonstraram o quão importante é para o aluno o uso dos Mapas Conceituais. A participante conseguiu relacionar o seu uso com outras estratégias que possibilitem a construção e organização de significados e sentidos para a aprendizagem.

Já P3 colocou como contribuição para sua própria organização frente ao processo de ensino. P2 salientou sobre o uso de Mapas Conceituais para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Como consideram Souza e Blanco (2016, *on-line*):

[...] o Mapa Conceitual pode ser considerado um instrumento importante para o professor utilizar na avaliação da aprendizagem. Uma avaliação não de classificação ou mesmo atribuição de notas, e sim aquela que busca conhecimentos sobre aquilo que o aluno compreende.

De forma geral, todas apresentaram muito interesse em utilizar Mapas Conceituais como recurso para o ensino, como estratégias para os alunos organizarem os conceitos dos conteúdos e como forma de avaliação.

Ao concluir a análise das Categorias e unidades de análise à luz da ATD, revelam-se desafios e dificuldades na utilização de estratégias para o ensino na perspectiva inclusiva. Por meio da análise da Categoria 2, os excertos demonstraram insuficiência de conhecimentos teóricos e práticos, e prática descontextualizada referente a todas as unidades analisadas, destacando a ausência de aspectos significativos nos excertos.

Já na análise da Categoria 3, foi possível identificar avanços no que se refere à compreensão das participantes tanto das características e ensino de alunos com DI, como no uso de estratégias diversificadas utilizadas para a facilitação da Aprendizagem Significativa. Por fim, emergiu a Categoria *a posteriori* “mapas conceituais”, que foi destacada pelas participantes como muito relevante para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da Aprendizagem Significativa.

Ao utilizar a Aprendizagem Significativa o professor proporciona caminhos e estratégias para garantir a construção de conhecimentos sentidos como o propósito de ampliar a aprendizagem (ou o conhecimento). Mesmo relatando dificuldades, as participantes demonstraram interesse por se apropriar de conhecimentos para assim contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, demonstrando interesse pelo uso de estratégias diferenciadas para o ensino na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, o emprego de mais FCPs sobre a Aprendizagem Significativa deve ser incorporado ao ensino com o objetivo de ampliar, diversificar e estruturar o trabalho docente para atender a pluralidade encontrada na sala de aula nas instituições de ensino. É necessário que ocorram mudanças para que aconteça formações que realmente beneficiem o processo de inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Educação Inclusiva vem sendo debatido e estruturado nas últimas décadas, muitas preocupações surgiram como o enriquecimento da estrutura arquitetônica da escola, e de garantir o acesso e permanência das crianças nas escolas, entre outros. No entanto, existem lacunas nas formações continuadas voltada para a perspectiva inclusiva, há muita insegurança por parte de professores referente a efetivação do processo de inclusão.

Por estes aspectos propôs-se como Produção Técnica-Tecnológica, parte integrante desta pesquisa, o “Curso de Formação Continuada: contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual Leve”, que teve como foco a FCP dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo geral de desenvolver e implementar o curso com intuito de propor estratégias e instrumentos facilitadores da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com DI Leve, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, a implementação do curso ocorreu por meio da modalidade de ensino híbrido, o que possibilitou um levantamento de dados com o intuito de analisar os conhecimentos prévios sobre o ensino inclusivo, sobre a DI e Aprendizagem Significativa no que se refere às características, teoria, estratégias de ensino e formas de avaliação. Com a finalidade de instrumentalizar professores com estratégias facilitadores da Aprendizagem Significativa por meio de atividades, reflexões acerca do ensino e avaliação e atividades práticas para o ensino de alunos com DI Leve na perspectiva da Educação Inclusiva.

A experiência de implementação do curso foi realizada com participantes, sendo convidados dentre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município onde ocorre a pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionários e analisado à luz da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). As etapas estabelecidas neste estudo três categorias *a priori* e uma *a posteriori*.

Após a análise da primeira Categoria intitulada “Perfil dos participantes”, os resultados evidenciaram que têm buscado atualizações realizando Pós-graduações *Latu sensu*, e que o tempo de atuação média de experiência profissional destacada pela maioria varia entre 10 de 20 anos de atuação na área, o que representa que têm um nível de experiência que favoreça a prática docente.

Ao analisar a segunda Categoria nomeada “Conhecimentos prévios”, verificou-se que as participantes apresentaram pouca compreensão sobre a temática e relataram diversas barreiras que inviabilizam o processo ensino no contexto inclusivo. Já na Categoria denominada “avaliação e análise dos participantes quanto a formação continuada” fica evidente o avanço na quantidade e qualidade de estratégias apresentadas para o ensino de alunos com DI. Além disso, as participantes demonstraram grande engajamento, interesse e participação nas atividades realizadas durante o curso. Destacaram que este proporcionou grandes contribuições como a ampliação de conhecimentos, enriquecimento da prática docente por meio da troca de experiências e enfatizaram as sugestões de atividades como de extrema relevância para os Cursos de Formação Continuada. Durante a análise dos dados, emergiu a Categoria *a posteriori* “mapas conceituais” pelo interesse em utilizar tais Mapas como facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o curso é pertinente às necessidades dos professores da rede regular de ensino e alcançou os objetivos propostos, pois oportunizou às participantes conhecer os princípios da Aprendizagem Significativa e suas contribuições para o ensino, conhecer as características de alunos com DI Leve, visando qualidade no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Considerando os fatos mencionados, levando em conta a participação, interação e comprometimento das participantes, avalia-se a implementação do curso como produtiva e satisfatória. O curso foi avaliado por participantes como significativo na medida em que propiciou o conhecimento de novas estratégias de ensino, apresentando atividades, propiciando troca de experiências instigando novas reflexões no que diz respeito ao trabalho docente. Com o foco em promover aulas mais atraentes, que promovam compreensão e que façam sentido, priorizando atividades diversificadas, que viabilize a interação em sala de aula com o intuito de otimizar a o trabalho docente.

As participantes relataram que o fato de ver na prática a utilização de estratégias voltadas para a facilitação da Aprendizagem Significativa permitiu a melhor compreensão e construção de sentido acerca da temática. Cabe destacar, que por meio dos relatos das participantes, fica evidente a dificuldade com uso de recursos digitais tecnológicos, diante disto, parece pertinente apontar como um possível desdobramento desta pesquisa, a inclusão de sugestões de práticas de atividades que façam uso desse para o ensino inclusivo.

Vale destacar que julga-se como pequena a quantidade de professores que participaram do curso, considerando a relevância da temática e a complexidade do ensino de alunos com Deficiência Intelectual leve diante do processo de educação inclusiva.

Por fim, o curso mobilizou nas participantes, o interesse de buscar novas estratégias de ensino, aperfeiçoamento e aprofundamento para a facilitação da Aprendizagem Significativa de alunos com DI na rede regular de ensino. Espera-se que as práticas voltadas à Educação Inclusiva sejam utilizadas em sala aula.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Dicionário de psicologia**. Vanderbos, G. R. V. (Org.). Trad. Daniel Bueno, Maria Adriana Veríssimo Verenose, Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. APA. Coalition for Psychology in Schools and Education. **Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning**. APA, 2015 Disponível em: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. AAIDD. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington: AAIDD, 2011. Disponível em: <https://www.aaid.org/> . Acesso em: 02 abr. 2022.
- ARAÚJO, R. N.; REIS, S. R. A formação continuada e a sua contribuição para o professor alfabetizador. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, 2004. 20p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.
- ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. **Cartilha da inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas**. Rio Preto: ABDA, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2001.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> . Acesso em: 18 out. 2023.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação. 2009.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019: ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D. O. U.** de 23 dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **D. O. U.**, de 26 agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 dez. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.146, de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Tradução Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR Sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n.2, p. 147-156, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2022.

CORREIA, G, B. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. 2016. 186f. (Mestrado Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CRIPPA, J. A. S. **Manual diagnóstico estatísticos de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5, texto revisado.** Porto Alegre: Artmed, 2023.

CUNHA, M. S.; FERRETE, A. A. S. S. Formação continuada de professores que atuam na Educação Inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos CAPES. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 48, p. 60-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v25i48.2452>

DARLING-HAMMOND, I.; BRANSFORD, J. **Preparando professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer.** Porto Alegre: Penso, 2019.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>

DINIZ, D. **O que é deficiência.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 2007.

FALCONI, E. R., M.; SILVA, N. A. S. Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE. **AEE, Atendimento Educacional Especializado**, v. 10, 2002.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão uma realidade em discussão.** 3. edição. Curitiba: Ibpex, 2010.

KE, X.; LIU, J. **Deficiência intelectual.** In: REY, J. M. (ed), IACAPAP e-Textbook of child and Adolescent Mental Health. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. 27f. Disponível em <https://iacapap.org/Resources/Persistent/00c6fe1075efd7ac4331c39600b1a6120df8a91e/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180p.

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

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E.; G. SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATTOS, S. M. N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 50-59, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. 2, ed. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. (Org). **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem ativa com significado. Espaço pedagógico** - Revista do Programa de pós-graduação em educação UPF, Passo Fundo, v. 29 n. 2, p 405-416, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13887/114116780>. Acesso em: dezembro de 2022.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **A aprendizagem significativa na escola**. Curitiba: CRV, 2017.

MOREIRA, M. A.; ROSA, C. T. W. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 2, p. 728-735, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14081>. Acesso em: 16 jul. 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, D. G.; LOPES, I. Deficiência intelectual (DI) os desafios da educação inclusiva. **Revista Científica Educação**, v. 4, n.7. p. 815-824, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/51/52>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

ONTORIA PEÑA, A. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Loyola, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (A / RES / 61/106)**. Adotada em 13 de dezembro de 2006, em Nova York, aberta à assinatura em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 18 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 16 out. 2023.

PARANÁ. **Deliberação n. 02/2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, 2010.

PAULO, I. J. C. Aprendizagem significativa: uma teoria para a sala de aula e sua perspectiva paradigmática. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 29, n. 2, p. 417-443, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13108>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Curitiba: Educar Editora UTFPR, 2009.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado (AEE): análise de sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRIETO, M. T. E. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se da dificuldade intelectual e desenvolvimento (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.3-16, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/gNHggr8dndp87bCpnkdkN9L/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA-PIRES, F. S.; TRAJANO, V. S.; ARAUJO-JORGE, T. C. A teoria da aprendizagem significativa e o jogo. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 57, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21088>

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11. n. 3, p. 373-394, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300005>

SOUZA, E.; BLANCO, M. B. Avaliação por meio de mapas conceituais: uma proposta para alunos com deficiência intelectual. *In*: PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, Artigos, V. I, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_elianedesouza.pdf . Acesso em: 18 out. 2023.

SOUZA, G. F. Formação de professores para o ensino de matemática nos anos iniciais mediada por Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS). 2021. 221f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/27631/2/formacaocontinuadaaprendizagemsignificativa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, M. C.; GOMES, C. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Revista Psicopedagogia**, Alfenas, v. 32, n. 97, p. 104-114, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/11.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

SOUZA, R. C. S; ALVES, M. D. F. (org). **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. 44p.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação especial regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. O professor do ensino fundamental e sua formação para o processo de inclusão. *In*: **Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e no III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp**, 2009, Curitiba: Champagnat, 2009. p.1-8.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (PTE). **Educação inclusiva**: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-2022-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

VITORIANO, A.; OLIVEIRA, F. L. **Escola inclusiva**: como transformar a equipe escolar na maior aliada da inclusão. E-book Inclutopia, 2021. Disponível em: <https://d6scj24zvfbo.cloudfront.net/e792e890f2d5bd7d9b4ed8702ddcea9c/200000898-7578e75790/Ebook%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20-%20Equipe%20Escolar.pdf?ph=d54eb29570>. Acesso em: 10 abr. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO. **ICD-11 for mortality and morbidity statistics**. Version: 2022, february. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 30 set. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A**FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO****Dados pessoais:**

Nome completo: _____

Celular: _____

Você aceita participar do grupo no *WhatsApp*? _____

Formação _____

Tempo de docência: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa, qual

(quais)? _____

Qual área de atuação? _____

Em sua sala de aula, tem aluno com Deficiência Intelectual?

() Sim () Não

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO INICIAL

Avaliação Diagnóstica Inicial

Questão 1. O que você conhece por Teoria da Aprendizagem Significativa? Explique.

Questão 2. Onde você conheceu a Teoria Aprendizagem significativa? Comente.

Questão 3. Você utiliza esta teoria em sua prática pedagógica?

Questão 4. Qual sua dificuldade para o ensino de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva?

Questão 5. Você tem dificuldade para avaliar o aluno com Deficiência Intelectual?

Questão 6. Você utiliza alguma estratégia ou metodologia diferenciada para o ensino de alunos com deficiência intelectual, se a resposta for afirmativa, qual (quais)?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO FINAL****Avaliação final**

Questão 1. Você considera que o curso contribuiu para sua prática pedagógica?

Questão 2. As reflexões trouxeram novas perspectivas para o planejamento de sua aula para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual leve?

Questão 3. Em sua percepção foi possível identificar em sua prática pedagógica atividades que promovam a Aprendizagem Significativa? Comente.

Questão 4. Pontos positivos e negativos do curso de formação continuada.

Questão 5. Sugestões para outros cursos de formação continuada.

APÊNDICE D**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Regiane Cardoso de Andrade, Marília Bazan Blanco e Bárbara Nivalda Palharini Alvim Sousa do projeto de pesquisa intitulado “**Formação continuada: contribuições da aprendizagem significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve**” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Cornélio Procópio, ____/____/ 2023.

Assinatura do (a) participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____, portador (a) do documento de identidade (RG) _____, aceito participar como voluntário da pesquisa “**Formação continuada**: contribuições da aprendizagem significativa para o ensino de alunos com deficiência intelectual leve”, realizada pela pesquisadora Regiane Cardoso de Andrade, referente ao trabalho de conclusão de Curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Estou ciente de que os resultados obtidos serão utilizados para fins de divulgação científica, tendo minha privacidade respeitada. Posso recusar a qualquer momento a participação no estudo, bem como pode ser retirado o meu assentimento. Tendo sido orientado (a) quanto ao objetivo da pesquisa, autorizo a utilização das informações que apresentei.

Cornélio Procópio, ____/____/2023.

Assinatura do (a) participante _____

Assinatura da pesquisadora _____