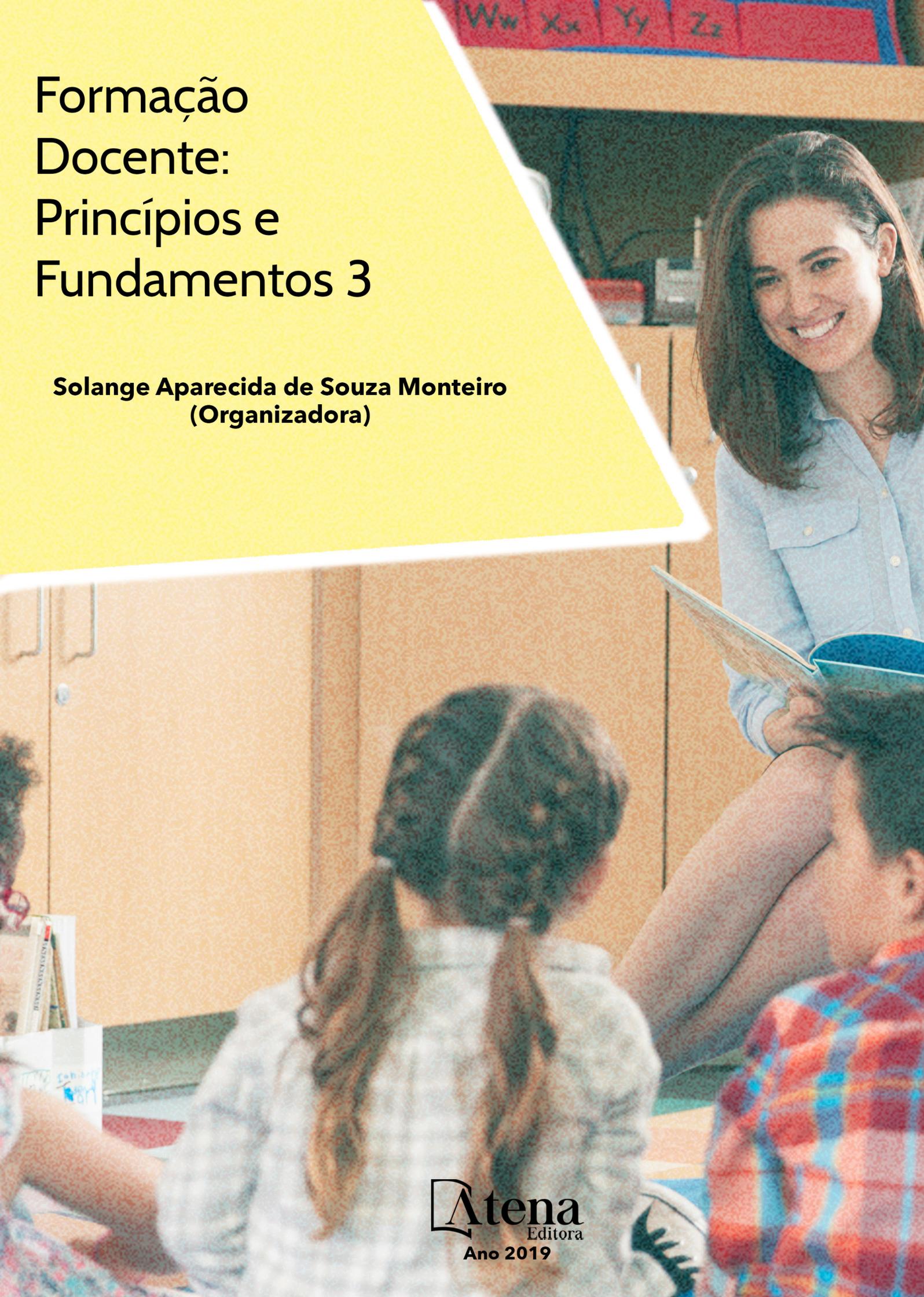


Formação Docente: Princípios e Fundamentos 3

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 3 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-370-5 DOI 10.22533/at.ed.705193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

E o lugar de perspectiva formativa e pedagógica para a escola e para a universidade este lugar refere-se ao movimento da práxis criadora entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Por essas e outras questões de cunho político, pedagógico e formativo no âmbito da Escola e da universidade, o trabalho coletivo entre escola, docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado no movimento da práxis criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos. A partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, entre educadores em formação e professores-formadores, se faz claro que a realidade concreta, social e escolar se apresenta dinâmica e complexa do trabalho pedagógico crítico, de perspectiva emancipatória, necessita de condições históricas para sua concretização, e, sobretudo, da atuação do Estado ampliado, garantindo, por meio de políticas sociais, os direitos sociais aos povos. E, ainda, que não se deva desconsiderar que nem o curso de formação, nem a escola, nem o sujeito são ilhas isoladas do contexto social mais amplo. O trabalho coletivo é força motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico, formativo e do trabalho docente na Escola e na universidade dessa maneira, as relações de parceria e trabalho coletivo entre docência, escola e formação podem fazer avançar a organização do trabalho pedagógico, no sentido da qualidade dos processos formativos realizados no âmbito da escola, da comunidade e da universidade.

No artigo **A VOZ DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EXPRESSIVIDADE E BEM ESTAR NO TRABALHO DOCENTE**, os autores **REGINA ZANELLA PENTEADO** e **SAMUEL DE SOUZA NETO** buscam apontar algumas implicações, desafios e possibilidades para a formação de professores, relacionando a expressividade do professor ao projeto de profissionalização do ensino. No artigo **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APLICAÇÃO DO NÍVEL REPRESENTACIONAL SIMBÓLICO NA BIOQUÍMICA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS INTERFACES** os autores Giovanni Scataglia Botelho Paz, Paulo de Avila Junior, Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal buscam analisar os dados obtidos em um curso gratuito de formação continuada promovido por uma universidade pública federal, que contou com a participação de 21 professores em serviço nas disciplinas de química, biologia e ciências. No artigo **AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA**, os autores Dianlyne Daurea de Oliveira, Mariana Lira Ibiapina Mariana de Vasconcelos Neves, Ângela de Fátima Lira Ibiapina buscaram refletir sobre o exercício da disciplina Educação, Cidadania e Movimentos Sociais e da experiência de Estágio Supervisionado, componentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e teve como lócus para investigação a Associação Cultural Estrela do luar - ACEL, em Sobral - CE. No artigo **ANÁLISE DE PRÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DUAS PROFESSORAS INICIANTEs**, os autores Taynara Franco de Carvalho,

Daniela dos Santos, Samuel de Souza Neto buscam relatar a experiência de duas professoras de Educação Física em início de carreira, a partir da análise de prática, bem como identificar a mobilização dos saberes docentes na prática dessas professoras. No artigo **ANÁLISIS SITUACIONAL PERUANO-LATINOAMERICANO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ENFERMERÍA, ¿CUÁLES SON Y COMO PROPICIARLAS?** a autora Janet Mercedes Arévalo Ipanaqué busca Enlistar las deficiencias en las habilidades investigativas que se han identificado en el profesional de Enfermería Peruano y Latinoamericano, proponer las habilidades investigativas que deben promoverse en el Enfermero Peruano, Presentar alternativas que propician el desarrollo de las habilidades investigativas en Enfermería. No artigo **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE CARLOS MARCELO GARCÍA**, os autores Aline Costa, Felipe Fernando Talarico, Lílian de Assis Monteiro Lizardo, Rita André, Rosa Eulália Vital da Silva, Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva buscaram identificar concepções que tratam da aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional do professor. No artigo **AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM RECORTE PARA A REALIDADE BRASILEIRA**, os autores Kauana Martins Bonfada Perini e Eduardo Adolfo Terrazzan buscam caracterizar a produção acadêmico-científica veiculada em periódicos nacionais sobre a temática “Aprendizagem Escolar no Ensino Médio”. No artigo **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES MACHADENSES SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL**, a autora Gabriela Amorin Ferruzzi busca analisar e discutir as representações sociais de mães de crianças que vivem em Álvares Machado – cidade de pequeno porte localizada no interior do Estado de São Paulo, acerca da publicidade infantil, bem como suas preocupações e o que nós enquanto professores, pais e pesquisadores podemos fazer para preservar as crianças do poder de persuasão da mídia. No artigo **AS TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, os autores Rodrigo Martins Bersi e José Carlos Miguel buscam além da implementação do Blog na escola, por meio de produção de textos e interação entre os sujeitos, situam-se também na produção de subsídios teóricos-metodológicos para a utilização das TIC no contexto da EJA. No artigo **ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**, os autores Amanda Rezende Costa Xavier, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Lígia Bueno Zangali Carrasco buscam, através de uma pesquisa qualitativa identificar os desafios vividos por docentes universitários em um contexto de inovação curricular. O resultado da pesquisa apontou fragilidades acerca de conceitos que são fundamentais para o estabelecimento da inovação das práticas pedagógicas em contextos de inovação curricular. Excelente trabalho, vale a pena ler! No artigo **ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CONTEÚDO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO** os autores Cibele Diogo Pagliarini, Andrezza Santos Flores, Gabriela Pinto de Oliveira, Larissa de Oliveira Rezende, Letícia Alves Ramos, Lucivânia da Silva Mendes Ramon Trevizan Barros, Ângela Coletto Morales Escolano, buscam complementar com atividades diferenciadas as aulas regulares de Biologia do segundo semestre das 1ª séries de uma escola Pública Estadual de Ensino Médio, parceira do PIBID.

No artigo **AZIZ NACIB AB'SÁBER E A PROPOSTA ESCOLANOVISTA CONTIDA NO "PROJETO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA" (1975)** os autores Thiago José de Oliveira e Márcia Cristina de Oliveira Mello buscam analisar a proposta didática de Aziz Nacib Ab'Sáber, para o ensino de Geografia no então segundo grau, contida no "Projeto brasileiro para ensino de Geografia (1975)". No artigo **BASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO AVALIATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA**, as autoras Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos e Dirce Charara MONTEIRO buscam avaliar as dificuldades de leitura de um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública, relacionando essas dificuldades com o domínio das estratégias de leitura necessárias para se tornarem leitores competentes. No artigo **CARACTERIZAÇÃO DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENEM DE ACORDO COM A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**, os autores Giovanna Vianna Mancini, Amaury Celso Marques Júnior, Elaine Pavini Cintra buscam realizar um estudo das provas de Ciências da Natureza do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicadas no período de 2009 a 2014, com ênfase nos itens envolvendo conceitos de biologia. No artigo **COMUNICANDO A AVALIAÇÃO POR MEIO DE RUBRICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DISCIPLINA DO CURSO DE PSICOLOGIA**, a autora Thais Cristina Rades busca relatar uma experiência de comunicação de avaliação realizada na disciplina Psicologia Escolar ministrada no curso de Psicologia do Centro Universitário São Camilo, no ano letivo de dois mil e dezessete. No artigo **CURRÍCULO É CULTURA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO AO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA**, os autores Paulo César CEDRAN, Carlos Fonseca BRANDÃO, Chelsea Maria de Campos MARTINS analisar como o material "Currículo é cultura" vem sendo utilizado junto aos vice-diretores do PEF. Esta análise foi realizada sob a ótica dos responsáveis pelo Programa identificando quais foram os filmes mais utilizados e seu grau de abrangência que ultrapassa o âmbito do processo de educação formal. No artigo **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, a autora Simone Gomes Ghedini, busca avaliar o conhecimento e a compreensão de professores acerca da DI, bem como as condições das escolas para atender esses alunos nas salas regulares e de recurso multifuncionais e oferecer formação e orientação aos professores, favorecendo a educação inclusiva dessas crianças nas salas regulares de ensino. No artigo **DESIGN THINKING PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA**, os autores Paulo Sergio de Sena, Maria Cristina Marcelino Bento, Messias Borges Silva buscam relatar o ajuste conceitual do método de "Design Thinking" para municiar professores, alunos, comunidade educativa e o espaço pedagógico das Escolas, para fazer a leitura de um conteúdo de Sociologia (Positivismo de Auguste Comte como estudo de caso) para os Bacharelados em Enfermagem. No artigo **DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE LICENCIANDAS DO PIBID DA PEGAGOGIA**, as autoras Vanessa Lopes Eufrázio e Rita de

Cássia de Alcântara Braúna buscam identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional. No artigo **educação física na escola e A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS PARA PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE PRÁTICAS CORPORAIS**, as autoras Yasmin Dolores Lopes, Hitalo Cardoso Toledo, José Augusto Victória Palma, Ângela Pereira Teixeira Victória Palma buscam estudar a construção de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de duas unidades temáticas das práticas corporais como conteúdos nas aulas de Educação Física escolar: a) Esporte - Futebol Americano; e b) Dança - Danças Urbanas/Hip-Hop. No artigo **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, os autores Mônica DE FARIA E SILVA, Guilherme Saramago de Oliveira, Maria Isabel SILVA buscam identificar as dificuldades e desafios relatados pelos educadores, quando do planejamento das atividades educacionais e estratégias didáticas direcionadas para alunos com síndrome de Down. No artigo **ENSINO DE FÍSICA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O ASTRONAUTA EM MAGNETAR**, os autores Gustavo Ferraz de Barros Eugenio Maria de França Ramos, João Eduardo Fernandes Ramos, buscaram pesquisar e analisar uma História em Quadrinhos que pudesse ser utilizada em aulas de Física. No artigo **ENTRE O DIREITO À TERNURA, A LITERATURA DE AUTOAJUDA E OS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E UNIVERSITARIZAÇÃO NA PEDAGOGIA**, os autores Mariana Fiório, Samuel de Souza Neto, Rebeca Possobom Arnosti, buscam identificar e analisar como os estudantes de Pedagogia refletem sobre a dimensão humana em seu período de escolarização e universitarização. No artigo **FATO OU DESAFIO? O TDAH NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUAS ESCOLAS DE RIBEIRÃO PRETO/SP** Rafael Petta Daud, o autor buscou analisar a formação de 10 professoras do ensino fundamental I (que normalmente lidam com o processo de alfabetização), atuantes em duas escolas da rede estadual de ensino do interior de São Paulo, para trabalhar com o TDAH em sala de aula e avaliar as relações entre a formação profissional obtida e a forma como elas lidam com o transtorno na escola. Finaliza o segundo volume o artigo **FONTES DE CONSTITUIÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PÓS-GRADUANDOS EM ENGENHARIA**, os autores Mayara da Mota Matos e Roberto Tadeu laochite os autores buscam identificar as fontes de constituição das crenças de autoeficácia docente de pós-graduandos em Engenharia. Utilizou-se um questionário sociodemográfico, a Escala de Autoeficácia do Professor e da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente. Teve-se como participantes 340 pós-graduandos de instituições públicas do Sul e Sudeste do Brasil.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A VOZ DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – EXPRESSIVIDADE E BEM ESTAR NO TRABALHO DOCENTE	
Regina Zanella Penteado Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7051930051	
CAPÍTULO 2	14
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A APLICAÇÃO DO NÍVEL REPRESENTACIONAL SIMBÓLICO NA BIOQUÍMICA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS INTERFACES	
Giovanni Scataglia Botelho Paz Paulo de Avila Junior Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal	
DOI 10.22533/at.ed.7051930052	
CAPÍTULO 3	28
AMPLIANDO O CAMPO DE VISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA	
Dianlyne Daurea de Oliveira Mariana Lira Ibiapina Mariana de Vasconcelos Neves Ângela de Fátima Lira Ibiapina	
DOI 10.22533/at.ed.7051930053	
CAPÍTULO 4	39
ANÁLISE DE PRÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DUAS PROFESSORAS INICIANTES	
Taynara Franco de Carvalho Daniela dos Santos Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7051930054	
CAPÍTULO 5	50
ANÁLISIS SITUACIONAL PERUANO-LATINOAMERICANO DE LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ENFERMERÍA, ¿CUÁLES SON Y COMO PROPICIARLAS?	
Janet Mercedes Arévalo Ipanaqué	
DOI 10.22533/at.ed.7051930055	
CAPÍTULO 6	64
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE CARLOS MARCELO GARCÍA	
Aline Costa Felipe Fernando Talarico Lílian de Assis Monteiro Lizardo Rita André Rosa Eulália Vital da Silva Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7051930056	

CAPÍTULO 7	73
AS PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM RECORTE PARA A REALIDADE BRASILEIRA	
Kauana Martins Bonfada Perini Eduardo Adolfo Terrazzan	
DOI 10.22533/at.ed.7051930057	
CAPÍTULO 8	88
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES MACHADENSES SOBRE A PUBLICIDADE INFANTIL	
Gabriela Amorin Ferruzzi	
DOI 10.22533/at.ed.7051930058	
CAPÍTULO 9	98
AS TDIC - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Rodrigo Martins Bersi José Carlos Miguel	
DOI 10.22533/at.ed.7051930059	
CAPÍTULO 10	108
ASSESSORIA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	
Amanda Rezende Costa Xavier Maria Antonia Ramos de Azevedo Lígia Bueno Zangali Carrasco	
DOI 10.22533/at.ed.70519300510	
CAPÍTULO 11	121
ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO CONTEÚDO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
Cibele Diogo Pagliarini Andrezza Santos Flores Gabriela Pinto de Oliveira Larissa de Oliveira Rezende Letícia Alves Ramos Lucivânia da Silva Mendes Ramon Trevizan Barros Ângela Coletto Morales Escolano	
DOI 10.22533/at.ed.70519300511	
CAPÍTULO 12	131
AZIZ NACIB AB'SÁBER E A PROPOSTA ESCOLANOVISTA CONTIDA NO "PROJETO BRASILEIRO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA" (1975)	
Thiago José de Oliveira Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.70519300512	

CAPÍTULO 13	143
BASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO AVALIATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos Dirce Charara Monteiro	
DOI 10.22533/at.ed.70519300513	
CAPÍTULO 14	152
CARACTERIZAÇÃO DOS ITENS DE BIOLOGIA DO ENEM DE ACORDO COM A TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	
Giovanna Vianna Mancini Amaury Celso Marques Júnior Elaine Pavini Cintra	
DOI 10.22533/at.ed.70519300514	
CAPÍTULO 15	165
COMUNICANDO A AVALIAÇÃO POR MEIO DE RUBRICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DISCIPLINA DO CURSO DE PSICOLOGIA	
Thais Cristina Rades	
DOI 10.22533/at.ed.70519300515	
CAPÍTULO 16	172
CURRÍCULO É CULTURA: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA JUNTO AO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA	
Paulo César Cedran Carlos Fonseca Brandão Chelsea Maria De Campos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.70519300516	
CAPÍTULO 17	180
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Simone Gomes Ghedini	
DOI 10.22533/at.ed.70519300517	
CAPÍTULO 18	192
DESIGN THINKING PARA ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA	
Paulo Sergio de Sena Maria Cristina Marcelino Bento Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.70519300518	
CAPÍTULO 19	203
DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE LICENCIANDAS DO PIBID DA PEGAGOGIA	
Vanessa Lopes Eufrazio Rita de Cássia de Alcântara Braúna	
DOI 10.22533/at.ed.70519300519	

CAPÍTULO 20	215
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS PARA PROCEDIMENTOS NO ENSINO DE PRÁTICAS CORPORAIS	
Yasmin Dolores Lopes Hitalo Cardoso Toledo José Augusto Victória Palma Ângela Pereira Teixeira Victória Palma	
DOI 10.22533/at.ed.70519300520	
CAPÍTULO 21	228
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Mônica de Faria e Silva Guilherme Saramago de Oliveira Maria Isabel Silva	
DOI 10.22533/at.ed.70519300521	
CAPÍTULO 22	237
ENSINO DE FÍSICA COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O ASTRONAUTA EM MAGNETAR	
Gustavo Ferraz de Barros Eugenio Maria de França Ramos João Eduardo Fernandes Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.70519300522	
CAPÍTULO 23	252
ENTRE O DIREITO À TERNURA, A LITERATURA DE AUTOAJUDA E OS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E UNIVERSITARIZAÇÃO NA PEDAGOGIA	
Mariana Fiório Samuel De Souza Neto Rebeca Possobom Arnosti	
DOI 10.22533/at.ed.70519300523	
CAPÍTULO 24	268
FATO OU DESAFIO? O TDAH NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUAS ESCOLAS DE RIBEIRÃO PRETO/SP	
Rafael Petta Daud	
DOI 10.22533/at.ed.70519300524	
CAPÍTULO 25	280
FONTES DE CONSTITUIÇÃO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE DE PÓS-GRADUANDOS EM ENGENHARIA	
Mayara da Mota Matos Roberto Tadeu Iaochite	
DOI 10.22533/at.ed.70519300525	
SOBRE A ORGANIZADORA	289

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Simone Gomes Ghedini

Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento de Educação Especial, Marília, São Paulo

RESUMO: O trabalho abordou a dificuldade que as escolas encontram para incluir alunos com deficiência intelectual (DI) nas salas regulares de ensino. O objetivo foi avaliar o conhecimento e a compreensão de professores acerca da DI, bem como as condições das escolas para atender esses alunos nas salas regulares e de recurso multifuncionais e oferecer formação e orientação aos professores, favorecendo a educação inclusiva dessas crianças nas salas regulares de ensino. A pesquisa foi realizada em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Marília, São Paulo, e em sua primeira etapa foi aplicado um questionário a 191 professores, que investigou o conhecimento sobre a DI, suas possibilidades de atuação e o diagnóstico dessa condição. Em seguida foram levantados os principais temas de interesse dos professores e oferecido um curso de formação e orientação. Ao término, verificou-se que, propostas dessa natureza são eficazes, visto que a maioria referiu sentir-se mais preparada para a prática pedagógica com alunos com DI nas salas regulares de ensino e de recursos

multifuncionais. Verificou-se que a maioria dos professores já possui algum conhecimento sobre a DI; esses alunos estão sendo incluídos nas escolas regulares e frequentando as salas de recursos multifuncionais, entretanto, faltam materiais, recursos específicos e formação especializada para eles. Ter conhecimento sobre DI e a clareza do diagnóstico permite aos professores compreender melhor seus alunos, suas características, manifestações e, principalmente, identificar seu potencial de aprendizagem, oferecendo condições para a real inclusão dos alunos com DI.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência intelectual; formação; professores

ABSTRACT: The paper addresses the difficulty that schools encounter in including students with intellectual disabilities in regular teaching rooms. The objective was to evaluate the teachers' knowledge and understanding of intellectual disabilities, as well as the conditions of the schools to attend these students in the regular and multifunctional resource rooms and to offer training and guidance to teachers, favoring the inclusive education of these children in the regular teaching. The research was carried out in partnership with the Regional Board of Education of Marília, São Paulo, and in its first stage a questionnaire was applied to 191 teachers, who investigated the knowledge about intellectual

disabilities, its possibilities of acting and the diagnosis of this condition. Then the main topics of interest of the teachers were raised and a training and orientation course was offered. At the end of the day, it was found that such proposals are effective, since the majority reported feeling more prepared for the pedagogical practice with students with intellectual disabilities in regular teaching rooms and multifunctional resources. It was verified that most teachers already have some knowledge about intellectual disabilities; these students are being included in regular schools and attending multifunctional resource rooms, however, they lack materials, specific resources and specialized training for them. Having knowledge about intellectual disabilities and the clarity of diagnosis allows teachers to better understand their students, their characteristics, manifestations and, mainly, identify their learning potential, offering conditions for the real inclusion of students with intellectual disabilities.

KEYWORDS: intellectual disability; formation; teachers

1 | INTRODUÇÃO

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender as suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2007).

Bueno (1999) já destacava a necessidade de formação de professores para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular. A formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado viabilizou algumas questões da inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regular. A necessidade de formação do professor é um aspecto de debate contínuo diante das ações pedagógicas que pretendem ser inclusivas. Mas vale lembrar que, somadas a essa questão, outras são tão necessárias quanto para que a proposta da educação inclusiva efetive-se com ganhos na aprendizagem, para o aluno.

No Brasil, de acordo com o documento sobre os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Nestes casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A oferta do atendimento educacional especializado deve constar do Projeto

Político Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula do aluno no atendimento educacional especializado: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; plano do atendimento educacional especializado: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; professor para o exercício da docência do atendimento educacional especializado; profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; articulação entre professores do atendimento educacional especializado e os do ensino comum; redes de apoio no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com deficiência intelectual devem ser beneficiados pelo atendimento educacional especializado, considerando-se também a articulação do professor desse atendimento com o professor da sala regular e com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas desses alunos (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010).

Para Pacheco (2007) os serviços de apoio devem adotar uma postura colaborativa e trabalhar de maneira coordenada com os professores das salas regulares e de recursos a fim de criar o conhecimento compartilhado necessário para enfrentar os vários desafios que a inclusão apresenta. Os especialistas em serviços de apoio têm perfis profissionais muito diferentes, como resultado de seu treinamento e experiência de trabalho e pertencem tanto a círculos educacionais como a círculos da saúde.

Ainda para o mesmo autor, as escolas precisam de profissionais qualificados que forneçam apoio nas tarefas de identificação, intervenção, orientação por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem especialização de natureza psicológica e pedagógica (PACHECO, 2007).

Mediante essa necessidade de atendimento aos alunos com deficiência intelectual incluídos no sistema regular de ensino, a Universidade poderá assumir seu compromisso no desenvolvimento e divulgação de novos conhecimentos e tecnologias, que permitam a essa população, conviver em um ambiente educacional o mais inclusivo possível, oferecendo reflexão, aprimoramento e capacitação dos professores quanto a compreensão da própria deficiência e a possibilidade de atualização de seus conhecimentos sobre a deficiência intelectual, de suas habilidades profissionais e de estratégias de manejo desses alunos nas salas de aula inclusivas.

É fato que dia a dia, alunos com deficiência intelectual têm sido matriculados nas classes regulares da rede de ensino, cumprindo assim o que é previsto na atual política do Ministério da Educação, além de serem muito mais beneficiados pelo

sistema inclusivo do que quando matriculados somente em sistemas educacionais especializados.

Com base nessas considerações, o presente trabalho contribuiu para melhoria das práticas pedagógicas de professores da rede pública de ensino de Marília, SP com os alunos com deficiência intelectual, por meio da oferta de formação continuada para esses professores sobre a referida temática.

2 | OBJETIVO

O trabalho teve por objetivo avaliar o conhecimento e a compreensão de professores acerca da deficiência intelectual, bem como as condições das escolas para atender os alunos com deficiência intelectual nas salas regulares e nas salas de recurso multifuncionais e oferecer formação e orientação aos professores sobre a deficiência intelectual, favorecendo a educação inclusiva de crianças com deficiência intelectual nas salas regulares de ensino.

3 | MÉTODO

O trabalho foi realizado em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Marília, SP e dividido em duas etapas: na primeira etapa foi aplicado um questionário construído especificamente para este trabalho, visando investigar o conhecimento e compreensão de 191 professores sobre a deficiência intelectual, suas possibilidades de atuação com essa população, bem como o diagnóstico dessa condição. O questionário contou com 22 questões fechadas e 4 abertas e foi entregue aos professores de todas as escolas pertencentes a Diretoria Regional de Ensino de Marília, SP, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos aqueles que responderam ao questionário. Após o recolhimento dos questionários, foi realizada a tabulação dos dados, permitindo assim a identificação da demanda de professores que se interessariam por conhecimentos e formação específica na área da deficiência intelectual.

Na segunda etapa, foi oferecido um programa de formação e orientação aos professores sobre a deficiência intelectual. O programa foi estruturado com base na análise dos resultados obtidos por meio do questionário de conhecimento sobre a deficiência intelectual, com foco nas áreas de maior necessidade de conhecimento e formação apontadas pelos professores. O programa se deu por meio da oferta de um curso de 32 horas, divididas em 4 encontros de 8 horas cada. Durante o desenvolvimento do projeto foram selecionados e elaborados materiais que serviram para a formação e orientação dos professores participantes. A seleção e construção dos materiais foram realizadas com base nos principais aspectos levantados nas repostas dos questionários aplicados, ou seja, enfocando as áreas de maior necessidade

de conhecimento e formação por parte dos professores. Foram utilizados também recursos audiovisuais, como projetor multimídia, apresentação de casos de deficiência intelectual e explicações orais sobre o tema. Ao término do programa, foi aplicado um novo questionário visando identificar os aspectos positivos e negativos da oferta deste tipo de programa de formação e orientação de professores sobre a deficiência intelectual e a inclusão de alunos com essa condição nas salas regulares de ensino.

Os dados das questões fechadas dos questionários inicial e final foram quantificados e transformados em porcentagem com base no número total de respondentes. Quanto às questões abertas, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo, descritos por Bardin (2009); os dados recolhidos foram transcritos e analisados por meio de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos, cujos objetivos foram compreender os conteúdos dos discursos dos participantes, utilizando indicadores que permitiram a inferência nos conhecimentos das mensagens produzidas. Além disso, os dados levantados nesse trabalho foram confrontados com os dados descritos na literatura com vistas à proposição de novas ações que possam promover a formação e orientação de professores sobre a deficiência intelectual. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp, Marília, SP (Parecer nº 0697/2014).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentaremos os resultados do questionário aplicado aos 191 professores participantes da pesquisa bem como do programa de formação sobre a deficiência intelectual. .

Na Questão 1, verificamos os dados de identificação, sobre o tempo de experiência profissional dos participantes da pesquisa. Cento e dois professores (53,5%) apresentam mais de 10 anos de experiência profissional, 27 (14,0%) entre 5 e 10 anos, 14 (7,5%) entre 3 a 5 anos, 25 (13,0%) entre 1 a 3 anos e 20 (10,5%) menos de 1 ano de experiência docente e 3 (1,5%) não responderam a questão. Os dados demonstram que mais da metade da amostra pesquisada apresenta mais de 10 anos de experiência docente, seguida de uma porcentagem de professores com experiência entre 5 e 10 anos. Dessa forma, verificamos que 67,5% dos professores já apresentam tempo significativo de docência, pressupondo um contato com alunos com deficiência intelectual.

Em relação à Questão 2 do questionário que tratou do conhecimento dos participantes sobre a deficiência intelectual, 174 (91,0%) referiram que sabiam o que é a deficiência intelectual, 16 (8,0%) não tem esse conhecimento e 1 (1,0%) participante não respondeu a questão. Os dados revelam que a imensa maioria dos professores entrevistados refere ter conhecimento sobre o conceito de deficiência intelectual, o que vem a corroborar com os dados da questão 3, onde uma porcentagem significativa dos professores referiu ter alunos com deficiência intelectual nas escolas onde

trabalham, o que demonstra um interesse no assunto e uma busca mais consistente de conhecimentos acerca do tema.

Na Questão 3 do questionário, referente à existência de alunos com deficiência intelectual nas escolas onde os professores trabalham. Verificamos que 153 (80,0%) professores têm alunos com essa condição em suas escolas, enquanto 19 (10,0%) não têm alunos com deficiência intelectual e outros 19 (10,0%) não souberam informar. Os dados demonstram uma porcentagem significativa de alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas da região de Marília, São Paulo, o que demonstra que a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem sido efetiva, à medida que matricula um número elevado de alunos com deficiência intelectual. A elevada porcentagem encontrada nessa pesquisa se aproxima também dos números da pesquisa realizada por Milanez (2013) que identificou uma porcentagem de matrículas de alunos com deficiência intelectual de 88,6% em âmbito nacional.

Dos 153 professores que responderam que possuem alunos com deficiência intelectual matriculados em suas escolas, verificamos que, de acordo com os dados da Questão 4, 38 (25,0%) professores referiram que as escolas têm de 1 a 3 alunos com deficiência intelectual, 10 (6,5%) de 4 a 7 alunos, 33 (21,5%) de 5 a 10 alunos, 65 (42,5%) mais de 10 alunos e 7 (4,5%) não responderam. Observa-se que o número mais significativo ficou na faixa de mais de 10 alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas pesquisadas, mais uma vez indicando que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem sendo implementada. Esse resultado enfatiza os achados da questão anterior sobre o índice significativo de alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares de ensino. Os resultados demonstram a urgência da necessidade de transmitir conhecimentos aos professores e à população acerca da legislação brasileira, para que esse número possa crescer continuamente. Por outro lado, o número elevado de matrículas revela igualmente a dificuldade da equipe escolar em mapear os alunos com deficiência intelectual, já que muitos alunos dessa amostra são matriculados apenas com a suspeita da deficiência intelectual e não com o diagnóstico fechado.

Quanto aos dados sobre o diagnóstico da deficiência intelectual (Questão 5) verificou-se que dos 191 participantes da pesquisa, 30 (15,7%) não responderam a questão, 72 (37,7%) informaram que os alunos chegam a escola apenas com suspeita de deficiência intelectual e 89 (46,6%) com o diagnóstico fechado da deficiência intelectual. Os resultados nos apontam que menos da metade dos professores entrevistados informaram que seus alunos têm diagnóstico fechado da deficiência intelectual e uma porcentagem significativa tem apenas a suspeita da deficiência intelectual, o que demonstra que, na amostra estudada, existe uma fragilidade muito grande na parceria que deve ser estabelecida com o sistema de saúde dos municípios de Marília e região, uma vez que, tendo em vista os dados encontrados, verifica-se que a assistência à saúde não conta com profissionais capacitados a dar o diagnóstico

da deficiência intelectual. Com esses dados, notamos que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), da qual o Brasil é signatário, vem sendo cumprida de forma parcial, necessitando ainda que os municípios brasileiros intensifiquem suas redes de apoio, conforme a perspectiva de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) e a Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009), com destaque para a participação das áreas saúde, no que tange ao trabalho colaborativo com a equipe escolar, no fechamento do diagnóstico da deficiência intelectual e na oferta de serviços complementares ao desenvolvimento educacional.

Sobre a Questão 6, que tratou do modo como o diagnóstico da deficiência intelectual é informado às escolas onde os professores entrevistados atuam 121 responderam que o laudo médico é a forma mais frequente do diagnóstico da deficiência intelectual chegar até a escola, seguido da informação trazida pela família, a qual nem sempre reflete um diagnóstico fechado, mas apenas uma suspeita; na sequência, a resposta mais relevante foi que o diagnóstico chega às escolas por meio de avaliações psicológicas ou por outros meios não especificados. Cabe ressaltar aqui que nesta questão os participantes podiam assinalar mais de uma resposta. Os dados aqui apresentados mais uma vez vem de encontro com os achados de Milanez (2013), que verificou que o laudo médico é a forma mais comum do diagnóstico da deficiência intelectual chegar às escolas. Embora o laudo médico seja a forma mais comum do diagnóstico da deficiência intelectual chegar até as escolas, ele nem sempre é obrigatório para a realização das matrículas nas escolas (Questão 7). Apenas 22 (11,5%) entrevistados referiram que as escolas exigem o laudo médico para a matrícula dos alunos com deficiência intelectual; mais da metade das escolas (51,5%) não faz essa exigência ou fazem esporadicamente (7,0%). Com isso é possível verificar mais uma vez o cumprimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para os casos onde não existe diagnóstico da deficiência intelectual, conforme os dados da Questão 8, verificamos que os encaminhamentos mais comuns para realização deste são para o serviço de saúde do município, para o neurologista, psiquiatra ou psicólogo, para outros serviços ou profissionais não especificados, para instituições especializadas ou a escola não realiza nenhuma forma de encaminhamento para diagnóstico. Os dados demonstram que, conforme apontado também na Questão 5, embora exista uma fragilidade na parceria entre as escolas e o sistema público de saúde, este serviço ainda é o mais procurado para o encaminhamento para o diagnóstico da deficiência intelectual (34,0%). Dado semelhante também foi encontrado por Milanez (2013) em pesquisa realizada em 185 municípios brasileiros. Para Ramos e Alves (2008) a parceria entre os sistemas de educação e saúde é fundamental para que o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual efetivamente aconteça, permitindo que tal parceria identifique e avalie as necessidades educacionais especiais dos alunos e realize os encaminhamentos necessários.

Na Questão 9 verificamos que os participantes foram questionados se as

escolas possuem as fichas dos alunos com deficiência intelectual; nessa questão 114 participantes afirmaram que sim. Desse total 84,2% afirmaram que a ficha possui dados sobre as condições de saúde do aluno. Ainda sobre a ficha escolar dos alunos, na Questão 10 foi questionada a presença de dados sobre as condições familiares dos alunos com deficiência intelectual. Oitenta e três participantes (43,5%) responderam que os dados familiares estão presentes na ficha dos alunos; 23 (12,0%) responderam que não, 69 (36,1%) não sabiam a respeito dessa informação e 16 (8,4%) não responderam a questão.

Na Questão 11 foi perguntado aos professores participantes se consideram que as escolas onde trabalham têm condições para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual. De acordo com os dados obtidos, 68 (35,6%) professores responderam que suas escolas têm todas as condições para matricular e atender alunos com deficiência intelectual, enquanto 104 (54,4%) referiram que suas escolas não estão aptas a receber alunos com essa condição. Outros 19 (10,0%) participantes não souberam responder a questão. Destaca-se aqui que mais da metade dos participantes da pesquisa consideram que suas escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência intelectual, embora, de acordo com os dados das questões 3 e 4, esses alunos estejam sendo matriculados e há um número expressivo de matrículas nas escolas, conforme prevê a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Verificamos que o dado é preocupante, visto que, se por um lado as escolas cumprem a legislação no sentido de matricular os alunos com deficiência intelectual, por outro se verifica a falta de preparo das escolas e de seu corpo docente para o atendimento educacional dos alunos com esta condição, indicando mais uma vez a necessidade de formação continuada e especializada dos professores para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual. Conforme aponta Milanez (2013) as propostas de formação na área da deficiência intelectual têm revelado uma preocupação não apenas com o acesso destes alunos ao espaço escolar, mas principalmente com proposições que possibilitem o desenvolvimento de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o manejo da aprendizagem em sala de aula, frente ao currículo proposto a todos os alunos.

Na mesma direção verificamos os resultados da Questão 12 que apresenta que 113 (59,2%) entrevistados responderam que suas escolas ainda não possuem salas de recursos multifuncionais; 70 (36,6%) respondentes disseram que as escolas já possuem as salas e 8 (4,2%) não souberam informar.

Os dados da Questão 13 corroboram os da questão anterior, visto que mais da metade dos professores responderam que suas escolas não estão aptas a receber alunos com deficiência intelectual, número que é explicado também pela elevada porcentagem de escolas que ainda não possuem salas de recursos multifuncionais, na amostra estudada.

A Questão 14 tratou da modalidade de atendimento educacional especializado

que os alunos com suspeita ou diagnóstico fechado de deficiência intelectual frequentam. Dos 191 professores, 102 (53,4%) responderam que os alunos com deficiência intelectual frequentam a sala regular de ensino e o atendimento educacional especializado em turno oposto, seja na própria escola ou em escolas onde já existem as salas de recursos multifuncionais; 66 (34,5%) informaram que os alunos com deficiência intelectual estão matriculados apenas nas classes comuns; 6 (3,1%) referiram que tais alunos estão frequentando apenas a sala de recursos multifuncionais; 15 (7,9%) responderam que os alunos recebem outras formas de atendimento fora da escola e 2 (1,1%) professores indicaram que o atendimento de alunos com deficiência intelectual ocorre em classes especiais para alunos com essa condição.

Com os resultados da Questão 15 verificamos que a maioria dos alunos com deficiência intelectual matriculados nas escolas pesquisadas frequentam as salas regulares de ensino e o atendimento educacional especializado em turno oposto, garantindo assim, o que os documentos oficiais da política educacional brasileira preconizam para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008; 2009; 2010).

Na Questão 16, foi perguntado aos entrevistados se conhecem as atribuições do professor do atendimento educacional especializado e verificou-se que apenas 65 (34,0%) entrevistados sabem quais são as atribuições do professor do AEE, enquanto 126 (66,0%) referiram não ter este conhecimento. O dado é bastante alarmante, visto que embora os professores considerem importante que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais e que os professores especialistas estejam presentes dentro destas salas, uma porcentagem significativa deles não sabem quais as suas atribuições no atendimento educacional especializado. Para elucidar melhor esta questão, foi verificado juntos aos participantes o que consideravam como sendo atribuição do professor para o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual, sendo que poderiam assinalar mais de uma alternativa como resposta. Destaca-se nesta questão que 141 professores consideram que o professor do AEE deve avaliar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, considerando suas habilidades e competências e 120 destacaram a orientação dos professores das salas regulares sobre as avaliações e registros do aluno com deficiência intelectual.

Sobre a Questão 17 que tratou da avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, 111 (58,1%) professores referiram que a avaliação é feita, enquanto 33 (17,3%) responderam que não e 47 (24,6%) não souberam responder a questão. Para os 111 que responderam que a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência intelectual é realizada nas escolas em que trabalham, a Questão 18 identificou junto aos participantes o responsável por esta avaliação. Setenta e três (65,8%) professores referiram que o responsável pela avaliação do aluno com deficiência intelectual é o professor da classe comum, seguido de 20 (18,0%) professores que referiram que o professor da sala de recursos multifuncionais é o responsável, 16 (14,4%) consideram

que o diretor da escola deve fazer a avaliação e 2 (1,8%) não souberam responder. Verifica-se com esses dados que ainda há um desconhecimento por parte dos entrevistados quanto a função do professor especialista no atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

Na Questão 19 foi perguntado aos entrevistados sobre as medidas tomadas pela escola após a avaliação do aluno com deficiência intelectual, questão na qual os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa de resposta. A principal medida tomada pelas escolas é a orientação do professor da sala de recursos multifuncionais ao professor da sala comum sobre as condições de aprendizagem do aluno avaliado. Também se destaca a produção e adaptação de recursos para utilização pelo aluno com deficiência intelectual.

Já na Questão 20 foi constatado que 144 (75,5%) professores consideram que o currículo deve ser adaptado para o aluno com deficiência intelectual e 29 (15,1%) consideraram que não. Dezoito professores (9,4%) não souberam responder a questão.

Em relação à Questão 21 que abordou a necessidade de adaptação de materiais e recursos para os alunos com deficiência intelectual, verificou-se que 179 (93,8%) professores consideram essa necessidade, 4 (2,0%) não veem necessidade nessas adaptações e 8 (4,2%) não souberam responder a questão.

A Questão 22 perguntou aos entrevistados sobre a modalidade de ensino que os alunos com deficiência intelectual devem frequentar. Nessa questão os participantes podiam assinalar mais de uma alternativa. Cem professores consideraram que a melhor modalidade de ensino para os alunos com deficiência intelectual é nas salas regulares; 86 referiram que a melhor modalidade para tais alunos é a classe especial; 18 consideram que os alunos com deficiência intelectual devem frequentar escolas especiais e 29 destacaram outras modalidades de ensino.

As Questões 23, 24 e 25 foram questões abertas e, a partir da análise do conteúdo verificou-se que: na Questão 23 sobre a análise que os professores fazem do atendimento educacional especializado oferecido para alunos com deficiência intelectual, as principais categorias de resposta foram que o AEE é um suporte que envolve ferramentas específicas para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (currículo adaptado) e sua inclusão, que o AEE é a presença de um professor auxiliar e capacitado, que o AEE é um atendimento multiprofissional e ainda, que o AEE é um serviço satisfatório. De acordo com essas respostas podemos concluir que a maioria dos professores conhece o atendimento educacional especializado, porém verificam-se ainda algumas distorções quanto à verdadeira função do AEE, de acordo com a análise dos professores entrevistados nesse estudo.

A Questão 24 tratou do modo como o professor da sala de recursos multifuncionais pode contribuir para a escolarização do aluno com deficiência intelectual. Conforme os conteúdos analisados, o professor da sala de recursos pode contribuir com um atendimento especializado e com material didático adaptado para a alfabetização, também pode colaborar incluindo o aluno, desenvolvendo as habilidades necessárias

levando em conta suas necessidades específicas e também trocando informações com a equipe escolar. Os dados aqui apresentados corroboram o da questão anterior, indicando que, na amostra estudada, ainda há fragilidades na compreensão da função do professor especializado no atendimento de alunos com deficiência intelectual.

Já na Questão 25 foram reunidas informações sobre os principais aspectos de interesse sobre a deficiência intelectual apresentados pelos participantes da pesquisa: definição da deficiência intelectual, causas da deficiência intelectual, diagnóstico e encaminhamentos de alunos com deficiência intelectual, parcerias com o sistema de saúde, o trabalho do professor com o aluno com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, na sala regular e a parceria entre estes professores. A partir dos temas levantados nessa questão foi oferecido um programa de formação e orientação aos professores. Dos 191 professores que responderam o questionário 168 referiram que gostariam de participar de um programa de formação, orientação e capacitação sobre a deficiência intelectual; 23 não manifestaram interesse. A Questão 26 deixou um espaço aberto para outros comentários relevantes.

O programa teve a duração de 32 horas e foi dividido em 4 encontros, com média de 30-40 participantes por encontro. Ao término, verificou-se, por meio da aplicação de novo questionário que, a proposta foi eficaz, visto que a maioria referiu sentir-se mais preparada acerca do conhecimento da deficiência intelectual e para a prática pedagógica com alunos com DI nas salas regulares de ensino e de recursos multifuncionais.

5 | CONCLUSÃO

De acordo com o exposto e na discussão referente a formação e orientação dos professores acerca da deficiência intelectual e as condições das escolas para atender os alunos com deficiência intelectual nas salas regulares e nas salas de recurso multifuncionais, verificamos que a maioria dos professores entrevistados são professores com uma vasta experiência profissional, tendo portanto, mais oportunidades de contato com alunos com deficiência intelectual. Também a grande maioria dos professores referiu ter conhecimentos sobre a deficiência intelectual e terem alunos com essa condição matriculados nas escolas em que trabalham.

Ainda que a presença desses alunos seja uma realidade, refletindo assim o cumprimento da política brasileira para alunos com necessidades educacionais especiais, nem todos os alunos chegam às escolas com o diagnóstico da deficiência intelectual e ainda há uma fragilidade na parceria entre os sistemas educacional e de saúde para a concretização dos laudos da deficiência intelectual. Também se destaca o elevado número de professores que referiram que suas escolas não estão preparadas para receber alunos com deficiência intelectual e nem mesmo possuem as salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento especializado desses alunos.

Ressaltamos também que, embora, na amostra estudada, os professores conheçam e tenham contato com alunos com deficiência intelectual, ainda há uma fragilidade no conhecimento sobre as possibilidades de atuação dos professores das salas regulares e de recursos multifuncionais com alunos com deficiência intelectual.

Assim, a oferta de um programa de formação e orientação sobre a deficiência intelectual mostrou-se fundamental para fortalecer o conhecimento dos participantes a respeito da deficiência intelectual, a compreensão de suas características, manifestações e as possibilidades de aprendizagem dessa população, favorecendo assim o seu processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Faq on intellectual disability**. 2010. Disponível em: http://www.aamr.org/content_104.cfm Acesso em: 15 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde/Comitê Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP/UFCE, 2010.

MILANEZ, S. G. C. Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.

MISQUIATI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido** – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-370-5

