

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS

**PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA:** compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e
desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual



São Luís
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS

**PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA:** compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e
desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual

São Luís
2023

NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSIVA: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

São Luís
2023

Imagem da Capa:
Imagem Pública - Deficiência
Intelectual. Disponível em:

<https://unina.edu.br/curso/deficiencia-intelectual/>.

Descrição da Foto: criança de pele branca, loira e brincando com objetos de encaixe. A garota apresenta traços físicos de pessoa que tem Síndrome de Down.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS, NATÁLIA.

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA : compondo recursos como meios de potencializar
o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência
Intelectual / NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS. - 2024.
275 f.

Orientador(a): Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Deficiência Intelectual no AEE. 2. Fundamentos da
Defectologia. 3. Prática e Formação Docente. I.
Nascimento da Silveira Rosa, Kaciana. II. Título.

NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS

PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSIVA: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (Orientadora)
Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaquieu
1º Examinador
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PUC/SP)

Profa. Dra. Daniela Leal
2º Examinador
Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (PPGE/UNOPACHECO)

Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira
1ª Suplente
Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues
2ª Suplente
Doutora em Multimídia em Educação (PPGE/UEMA)



Dedico este trabalho a Deus, minha força maior. À minha família, em especial ao meu esposo, Anderson Aires, e à minha amada filha, Luíza Maria: juntos, somos mais fortes!

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e interventor de todas as coisas, que, em momentos difíceis desta empreitada, esteve comigo nas minhas preces.

À minha família, ao esposo Anderson Aires Barbosa e Luíza Maria de Carvalho Mendes, verdadeiros companheiros e amigos, e que sempre, com muita paciência, me deram forças, afago e me ajudaram a superar as dificuldades trilhadas.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que, em seu Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, ajudou em minha formação enquanto estudante e pesquisadora.

À Secretaria de Modalidades e Diversidades Educacionais (SEPMODE), particularmente a toda equipe de profissionais da Assessoria de Atendimento Educação Especial (AEE) da Secretaria Estadual de Educação (Seduc) do Maranhão e aos Centros de Ensino pesquisados, que se dispuseram a participar e colaborar na construção colaborativa desta pesquisa.

À minha orientadora, a Professora Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, por todo o aprendizado compartilhado, todos os ensinamentos doados e cuidado e dedicação com o meu processo profissional enquanto pesquisadora, e até pessoal.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e; especialmente, ao então Vice Coordenador, o Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes, que esteve presente em minha graduação, como professor, e que, vinte anos depois, me acolheu neste Programa, “abrindo-me portas” para que um sonho fosse realizado: ter acesso à possibilidade de ser Mestra em Educação.

À Banca Examinadora que, com respeito e empatia, avaliou meu trabalho e me trouxe orientações riquíssimas, ajudando-me a enriquecer, ainda mais, a minha produção final.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, que compartilharam saberes e contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professora pesquisadora e profissional; em especial ao professor João Batista Bottentuit Junior que, teve relevante importância no início do meu processo: dando-me forças para submeter meu projeto e seguir com as etapas de avaliação do mesmo.

Às amizades fortificadas ao longo do Mestrado e à colaboração dos professores participantes da pesquisa que, em nossos momentos de interação

Por fim, a todos(as) que contribuíram para a realização deste momento de grande relevância para a minha vida profissional: muito obrigada, com o coração recheado de gratidão!

“[...] a pessoa, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente. O desenvolvimento da pessoa com deficiência apresenta estruturas e organização específicas e é possibilitado com meios diferentes. Na verdade, a própria deficiência funciona como um estímulo para a sua superação” (Vigotski, 1997, p. 12).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a prática e formação docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual (DI) nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís/MA, Polo V; para a organização, de forma colaborativa, de um caderno orientador de práticas e atividades pedagógicas para o ensino desse aluno. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, exploratória e do tipo colaborativa. Os princípios teóricos estão apoiados nos estudos sobre a Defectologia de Vigotski (2022), e em como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. A pesquisa foi realizada com 04 (quatro) professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e os instrumentos e técnicas procedimentais para a coleta de dados partiram de entrevistas, questionários, observação da prática docente nas SRM e encontros de estudos pedagógicos. A análise dos dados foi realizada por meio de categorias analíticas, baseadas na teoria de Bardin (2011). Constatou-se que a prática e a formação docente são consideradas, pelas professoras, como indissociáveis. Percebeu-se carência de formações docentes mais específicas para os professores do AEE e, ainda mais, àquelas direcionadas por tipo de deficiência e que pudessem focar mais em práticas docentes. Ofertadas, em sua maioria, pela Superintendência de Modalidades e Diversidades de Ensino, as formações para os professores atuantes com alunos com Deficiência Intelectual, fica, ainda mais escassa. Por fim, como produto final da pesquisa, apresenta-se o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual, construído em colaboração com os(as) professores(as), para contribuir com a prática pedagógica desses docentes, de forma a fazê-los refletir sobre a importância de métodos de ensino mais dinâmicos, atrativos, interativos e sociais com os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual, bem como fazê-las ressignificar a sua prática a partir do conhecimento de teorias, por hora, ainda não reconhecidas por elas. Conclui-se que se faz necessário ressignificar a prática e a formação docente, para que haja um diálogo entre ambas no contexto da educação especial inclusiva.

Palavras-chave: Prática e formação docente; Deficiência Intelectual no AEE; Fundamentos da Defectologia.

ABSTRACT

This work aims to investigate the teaching practice and training of Specialized Educational Assistance (AEE) for teaching students with Intellectual Disabilities (ID) in the Teaching Centers (CEs) of the Regional Education Unit (URE) of São Luís/MA, Polo V ; for the organization, in a collaborative way, of a notebook guiding pedagogical practices and activities for teaching this student. This is field research, with a qualitative, exploratory and collaborative approach. The theoretical principles are supported by studies on Vygotski's Defectology (2022), and how the learning and development of students with Intellectual Disabilities happens. The research was carried out with 04 (four) teachers who work in Multifunctional Resource Rooms (SEM); and the instruments and procedural techniques for data collection came from interviews, questionnaires, observation of teaching practice in SRM and pedagogical study meetings. Data analysis was carried out using analytical categories, based on Bardin's theory (2011). It was found that teaching practice and training are considered by teachers to be inseparable. There was a perceived lack of teaching training for AEE teachers and, even more so, those targeted by type of disability and that could focus more on teaching practices. Offered, for the most part, by the Superintendency of Teaching Modalities and Diversities, training for teachers working with students with Intellectual Disabilities is even more scarce. Finally, as a final product of the research, the Pedagogical Guidelines for Teaching Students with DID is presented, built in collaboration with teachers, to contribute to the pedagogical practice of these teachers, in order to make them reflect on the importance of more dynamic, attractive, interactive and social teaching methods with students with DID, as well as make them reframe their practice based on knowledge of theories, for now, not yet recognized by them. It is concluded that it is necessary to give a new meaning to teacher practice and training, so that there is a dialogue between them in the context of inclusive special education.

Keywords: Teaching practice and training; Intellectual Development Disorder in AEE; Fundamentals of Defectology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Habilidades conceituais, sociais e práticas	34
Figura 2 – Mediação entre o sujeito e objeto.....	51
Figura 3 – Instrumentos mediadores	56
Figura 4 – Triângulo do Conhecimento	95
Figura 5 – Estrutura Hierárquica da Educação Especial do Estado do Maranhão (SEDUC – MA)	134
Figura 6 – Capa do nosso Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.....	183

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Momentos de Observação Pedagógica.....	147
Imagem 2 – O nosso primeiro encontro pedagógico.....	152
Imagem 3 – O nosso terceiro encontro pedagógico.....	153
Imagem 4 – Recursos didáticos e materiais.....	166
Imagem 5 – Atividades Adaptadas.....	166

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização das Professoras – Participantes da Pesquisa.....	141
Tabela 1 – Quantidade de Matrículas no Ensino Comum versus Educação Especial.....	143

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA	<i>American Psychiatric Association</i>
AAE	Atendimento Educacional Especializado
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABPEE	Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
APC	Autorização para Pesquisa de Campo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAS	Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez
CDPCD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências
CE	Centros de Ensino
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEE	Centro de Ensino de Educação Especial
CEEEHA	Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CMEPT	Conferência Mundial sobre Educação Para Todos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEE	Departamento de Ensino Especial
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais

DI	Deficiência Intelectual
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Educação Especial Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
GAB	Gabinete
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NAT	Núcleo de Atendimento Técnico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEL	Núcleo de Estudos Linguísticos
NIT	Núcleo de Inclusão no Trabalho
NSFC	Núcleo de Supervisão e Formação Continuada
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBT	Programa Bolsa Trabalho
PcD	Pessoas com Deficiências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PDF	<i>Portable Document Format</i>

PEE	Política de Educação Especial
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
R2	Teste não-verbal de inteligência para crianças
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal do Estado
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SBP	Sociedade Brasileira de Psicomotricidade
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Serviço de Educação de Excepcionais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPMOD	Assessoria da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
SUPMODE	Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UAA	Unidade de Atendimento ao Aluno
UAF	Unidade de Atendimento à Família
UAP	Unidade de Atendimento ao Professor
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
URE	Unidade Regional de Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE APRENDIZAGEM DE VIGOTSKI: conceitos, características e desafios para a prática docente.....	33
2.1 Conceituando a Deficiência Intelectual	33
2.2 A aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual	39
2.3 A proposta Histórico-Cultural de Aprendizagem de Vigotski	48
2.4 A Defectologia e o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual	60
2.5 Recursos Pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual.....	85
3 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MARANHÃO	94
3.1 A Educação Especial Inclusiva no Brasil e no Maranhão: breves relatos históricos.....	104
3.1.1 Práticas docentes e Propostas de Formação de Professores(as) para a Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Maranhão	117
4 PERCURSO METODOLÓGICO	126
4.1 Tipo de estudo	126
4.2 Caracterização do Campo de Investigação	131
4.3 Participantes	140
4.4 Procedimentos Metodológicos, Instrumentos de Coleta e Tratamento dos Dados.....	142
4.5 Riscos e benefícios	152
4.6 Considerações éticas	157
4.7 Análise dos dados	153
5 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): a voz do(a) professor(a) do AEE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão – Polo V da Unidade Regional de Educação de São Luís	154
6 O CADERNO DE ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: o Produto Final	176

6.1 Avaliação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual: palavras docentes	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES.....	216
APÊNDICE A – Roteiro de Observação da Prática Docente (situações e interferências didáticas no AEE para os alunos com Deficiência Intelectual)	217
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (1) com a Docente	218
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista (2) com o Docente.....	220
APÊNDICE D - Questionário aplicado com a Assessoria de Educação Especial...222	
APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Produto.....	224
APÊNDICE F - Caderno de Orientações Pedagógicas Para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.....	218
ANEXOS.....	272
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	273
ANEXO B - Autorização para Pesquisa de Campo.....	274
ANEXO C - Carta de Apresentação para Pesquisa de Campos.....	276

1 INTRODUÇÃO

A prática docente e a formação de professores(as) no Brasil são temas que têm se destacado, e estão intimamente relacionados, considerando que um depende do outro para que se concretizem. Tem sido crescente o interesse de pesquisadores(as) pela temática: autores(as) como André (2010), Imbernón (2011), Nóvoa (2019) e Tardif (2014), fundamentam os nossos estudos quando nos remetem à reflexão sobre o respeito que o tema exige, tanto quanto ao desempenho de práticas docentes, quanto ao significado do papel de professores(as) na escola e na sociedade. São necessárias reflexões permanentes sobre a demanda da formação docente, tanto inicial, quanto continuada, por meio de diálogos permanentes em que os(as) professores(as) possam refletir sobre a sua prática e, assim, ressignificá-la (André, 2010).

Estudos mais aprofundados dos autores acima citados, nos fizeram compreender que a relação entre prática e formação docente são fundamentais no processo educativo. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Desta forma, por atuar como professora da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino (REE) e na Rede Municipal de Ensino (RME) de Educação de São Luís (MA), com expressivo tempo de atuação docente no atendimento aos(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual (DI) percebo a carência de formação docente para a prática no ensino para esses(as) alunos(as) e o quão úteis seriam, caso seu alcance fosse mais expressivo.

Em autoavaliação do planejamento de ensino e das atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendo o quanto ainda existe a premência de orientações práticas pedagógicas para o trabalho com alunos(as) com Deficiência Intelectual, visto que muitos(as) deles seguem no ensino comum, sem nem mesmo estarem alfabetizados(as), ou mesmo sem noções básicas relacionadas ao raciocínio lógico-matemático e sobre o tempo e o espaço que os circundam, apesar de já frequentarem, em sua maioria, a escola e sala de aula regular em concordância com a nivelção por idade/série.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos(as) alunos(as), considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos(as) alunos(as) com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela (Brasil, 2009).

Para ensinar alunos(as) com deficiência, precisamos ser capazes de instigar a compensação de suas necessidades especiais é uma de nossas funções, por isso a indispensabilidade de compreendermos a estreita relação entre a prática docente e a importância de formação docente para esta modalidade de ensino: Educação Especial.

A prática docente e a formação caminham juntas. A formação docente deve garantir tempo e espaço para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os(as) professores(as) partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade, para, então, formatar a sua identidade profissional (Nóvoa, 1992). Dessa forma, devemos trazer novas questões da prática, e buscar compreendê-las sob o enfoque teórico. Mais que isso: na própria prática, permitir articular novos saberes na construção da docência, e dialogar com os(as) envolvidos(as) no processo que envolve a formação.

Para colocar em prática estratégias, metodologias e saberes docentes para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual no AEE, é exigido dos(as) professores(as) a mobilização de novas práticas e saberes, inovações e dinâmicas diferenciadas, além da qualificação permanente da prática pedagógica. Além disso, mudanças são necessárias, como: a produção de recursos pedagógicos diferenciados, a flexibilização e/ou adequações curriculares, materiais didáticos, bem como a adaptação de atividades, ou seja, usar estratégias e procedimentos metodológicos diversificadas para o ensino de alunos(as) com deficiência (Romanowski; Martins, 2010).

Contudo, a relação dos(as) docentes com os saberes não é restrita à função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Os saberes profissionais dos(as) professores(as) são plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Além disso, carregam as marcas do ser humano (Tardif, 2014). Tendo em vista esses aspectos, esta pesquisa tem como contexto investigativo o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, por meio do ensino e da aprendizagem mediada, baseada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e dos estudos sobre a Defectologia, junto à

criação e produção de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para maior efetividade no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual na REE do Maranhão.

No que tange à Educação Especial, modalidade de ensino que tem como finalidade o apoio e o serviço pedagógico especializado aos(as) aluno(as) com Deficiência (visual, intelectual, auditiva, física, surdo-cegueira e múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2008), formar professores(as) para atuarem no AEE é algo que precisa constantemente de ressignificação, pois trata-se de função específica, com saberes e práticas docentes direcionados para uma única modalidade de ensino, e para um público que exige atenção e observação diferenciada.

Assim, por meio de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas, esse trabalho pode ser desenvolvido com mais assertividade e dinamismo, de forma a atender integralmente a todos(as) os(as) alunos(as) do AEE. No contexto educativo, tais recursos podem proporcionar um aprendizado enriquecido pela diversidade de instrumentos que criam novas oportunidades, para que os(as) professores(as) possam explorar de forma dinâmica e lúdica os conceitos acadêmicos e do dia a dia, conforme a necessidade específica de aprendizagem, geralmente, por meios tecnológicos, os quais apresentam recursos visuais, sonoros e mais atrativos, proporcionando um leque maior de opções para um aprendizado mais dinâmico, inovador e motivador.

Como modalidade de ensino, a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, pois realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços, orienta e realiza o processo de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e nas turmas regulares, onde esses(as) alunos(as) devem estar incluídos(as).

Quando ensinamos alunos(as) com Deficiência Intelectual, podemos e devemos utilizar os mais variados recursos, dependendo da especificidade de cada aluno(a). Jogos pedagógicos e atividades que estimulem a concentração, com materiais diversos, nos quais os(as) alunos(as) podem “pegar”, “remanejar” etc., são bons exemplos de adequações e adaptações de atividades no AEE.

Nessa senda, a prática docente na Educação Especial Inclusiva (EEI) pode ser enriquecida por diversos recursos, evidenciando a importância da prática e formação docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, e seus

respectivos meios de aplicabilidade: sempre na intenção de melhoria da qualidade de vida desses(as) alunos(as).

Para a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, objeto deste trabalho, é preciso nos certificarmos sobre os estilos de aprendizagem: como os(as) alunos(as) têm mais facilidade em aprender, de forma visual, auditiva ou cinestésica. Alguns(mas) precisam de cartões com imagens, materiais concretos para contagem, além de aspectos como mediação docente específica, recursos pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas, além de boa relação com os(as) docentes.

Miranda, Miranda e Costa (2011) afirmam que a maioria das pessoas com Deficiência Intelectual é mais favorecida por atividades que destacam os aspectos visuais. Mas, também, há os(as) alunos(as) que aprendem melhor ouvindo; e outros(as) por meio cinestésico, quando eles(as) precisam tocar nos objetos para aprender, por exemplo. Para um ensino efetivo de alunos(as) com Deficiência Intelectual todas as possibilidades são importantes.

No entanto, Oliveira e Pacheco (2013) ressaltam que a falta de acesso à formação, tanto inicial quanto continuada, ainda é um obstáculo na busca de uma preparação adequada docente, de forma a abranger a diversidade de alunos(as) com deficiências que estão presentes nas escolas comuns. Os motivos são diversos:

- Falta de oferta do AEE pelas redes de ensino;
- Carência de apoio governamental para essa modalidade de ensino em seus projetos de governo na área da educação;
- Escassez de tempo para formação específica dos(as) professores(as) e, principalmente, para os(as) professores(as) do Ensino Comum, para acolher e ensinar esses(as) alunos(as) e;
- Ausência de interesse de alguns(mas) docentes pela área de conhecimento.

Temos ciência, de que para haver a construção de uma escola efetivamente inclusiva, é preciso que os(as) professores(as) tenham acesso às formações adequadas e específicas, para que possam garantir a participação e a aprendizagem desses(as) alunos(as) em seus mais diversos aspectos: social, cognitivo e até afetivo (Oliveira; Pacheco, 2013).

Foi então que, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e com as orientações sobre o AEE na Lei Nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que se estabeleceu que a formação de professores para o AEE deveria acontecer por meios de cursos específicos, oferecidos tanto pelas redes de ensino, quanto fora delas.

A LDBEN, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos(às) estudantes com deficiência, aponta uma diretriz para a formação docente: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (Brasil, 1996).

Nesta pesquisa, ao realizarmos a consulta inicial ao Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), no período compreendido entre setembro e outubro de 2021, encontramos 124 produções, das quais tinham como principais temáticas: a formação docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, recursos pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Quando relacionadas com a Teoria Histórico-Cultural e com os fundamentos da Defectologia de Vigotski (2022), a maioria dessas produções ainda está sem aprofundamentos teóricos em dissertações de Mestrado. Dentre elas, apenas três relacionam, em nível de Mestrado, a prática e formação docente, a Deficiência Intelectual e os estudos de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Quanto ao tratamento mais específico ao qual Vigotski atribuiu à deficiência em seus estudos para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual, encontramos cerca de 25 trabalhos, estes, em sua maioria, como periódicos e afins.

A Teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem, uma teoria interacionista, afirma que são nas trocas sociais - do indivíduo com o meio e com o outro – que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, definidas por Vigotski e relacionadas ao pensamento abstrato, como a memória, o planejamento, a atenção, a organização do pensamento, dentre outras. Já quando trabalhamos a Defectologia na perspectiva do autor, entendemos que se relaciona ao estudo e compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Dessa forma, o estudo

da Defectologia, definida nos moldes de Vigotski, relaciona-se à compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Os estudos relacionados à Defectologia consideram a capacidade da pessoa com deficiência de se sentir motivada a compensar tal deficiência, superá-la e assim, abrir possibilidades para o seu aprendizado e posterior desenvolvimento. Segundo a teoria do autor, a finalidade é alcançar uma ou mais características relacionadas às funções psicológicas superiores. (Vigotski, 2022).

No Maranhão, dados do Censo da Educação Básica de 2022 destacam um aumento de mais de 30% de matrículas na Educação Especial entre 2017 e 2022. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Anísio Teixeira [INEP], 2022). Atualmente, o maior número está nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), que concentra cerca de 40% das matrículas em 2022. A maioria desses(as) alunos(as) está entre os(as) com Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e AH/SD. Dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Estado do Maranhão afirmam que, em 2019, houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos(as) com deficiência, TGD e/ou AH/SD na Rede Estadual de Ensino do Maranhão.

Diante disso, formar professores para ensinar estudantes com deficiência torna-se uma importante missão para a educação. Por isso a visão de explorar o tema e destacar a importância que a Seduc – MA tem dado à modalidade de ensino, tanto na orientação e prática educativa, quanto curricular, bem como na formação docente para o ensino desses(as) alunos(as).

Diante do exposto, nos sentimos instigados a pesquisar sobre o tema; e dentre os questionamentos, destacamos o central: de que forma a prática e formação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís – Polo V, implicam no ensino do estudante com Deficiência Intelectual (DI), com vistas à elaboração colaborativa de um caderno orientador de práticas e atividades pedagógicas?

Além da questão central, este estudo desdobra-se nas seguintes questões:

- Quais as concepções teóricas e metodológicas dos(as) professores(as) que atuam nos CEs da URE de São Luís – Polo V, quanto às formações profissionais docentes voltadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

- De que maneira os(as) docentes dos CEs da URE de São Luís – Polo V, atuam frente às necessidades específicas de alunos(as) com Deficiência Intelectual?;
- Como oferecer proposta de formação docente com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de habilidades profissionais para potencializar a aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual?;
- De que maneira elaborar um Caderno Pedagógico com propostas de produção de recursos pedagógicos, adaptação de atividades de práticas docentes para a desenvolvimento das potencialidades de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

Diante das perspectivas desta pesquisa, e da prática docente já vivenciada na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, tem-se como objetivo geral: investigar a prática e formação docente no AEE para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual nos CEs da URE de São Luís – Polo V, para a organização, de forma colaborativa, de um caderno orientador de práticas e atividades pedagógicas.

Para isso, definiu-se como objetivos específicos:

- Identificar as concepções teóricas e metodológicas dos(as) professores(as) que atuam no AEE nos CEs da URE de São Luís – Polo V, quanto à prática e formação docente voltadas ao ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual;
- Descrever a atuação docente nos CEs da URE de São Luís – Polo V, frente às necessidades específicas de alunos(as) com Deficiência intelectual;
- Propor intervenções, por meio de formação docente, que vise o desenvolvimento de habilidades profissionais para potencializar a aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual;
- Elaborar, de forma colaborativa, um caderno pedagógico com propostas de produção de recursos pedagógicos, adaptação de atividades de práticas docentes para a desenvolvimento das potencialidades de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

A pesquisa foi realizada na URE de São Luís – Polo V, e suas respectivas SRMs, as quais fazem parte o CE da URE de São Luís – Polo V, nas quais pertencem as seguintes escolas da Rede Estadual de Ensino: CE Estado do Mato Grosso; CE Joaquim Gomes de Sousa; CE Dr. Geraldo Melo; CE Cônego Ribamar Carvalho; CE

Educa Mais; Conselho Estadual de Educação (CEE) Joãozinho Trinta; CE Bajornas Lobão; CE Cidade de São Luís; CEE Júlio de Mesquita Filho; Centro de Ensino de Educação Especial (CEEE) Prof. Maria Pinho, e; CEE Almirante Tamandaré.

Optamos por estes CEs a partir de observações e vivências anteriores a este estudo: pudemos perceber que os professores que trabalham nesses centros de ensino conduzem o seu trabalho na perspectiva da inclusão, e se mostram comprometidos com a efetividade e desenvolvimento de seu trabalho, bem como veem demonstrando frequente interesse por formações docentes que possam somar à sua prática; além de o polo ter um número relevante de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados e atendidos no AEE: 143 alunos.

Acreditamos que essa investigação possa contribuir para a reflexão da prática docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual na Rede de Ensino de Educação Especial do Maranhão, e para a ressignificação do fazer pedagógico no que diz respeito às atividades diárias no AEE com alunos(as) com Deficiência Intelectual, cooperando na compreensão, por parte dos(as) docentes, das diversas aprendizagens possíveis para alunos(as) com Deficiência Intelectual, em suas mais variadas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, pois temos ciência de que a reflexão sobre a prática docente, a necessidade de formação e o acesso às orientações didáticas direcionadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, podem tornar o “fazer pedagógico” mais dinâmico, integrador e criativo.

Por meio do uso de recursos pedagógicos diversos, adequações curriculares e atividades adaptadas, o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual pode ser potencializado num ensino mais atrativo, dinâmico, interativo e socializador; sempre levando em conta os seus avanços e progressos no Ensino Comum e no AEE, pois um ensino planejado, e que atenda às expectativas de cada aluno(a), é fator relevante para ativar mecanismos de motivação para a superação de suas dificuldades.

Considerando a organização de nossa pesquisa, dividimo-la por seções. Na primeira seção, “Introdução”, é especificada a justificativa da pesquisa, bem como a sua relevância, os seus questionamentos, os objetivos e seções do trabalho. Logo após os aspectos explanados na introdução, seguimos com a segunda seção, intitulada “A Deficiência Intelectual e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: Conceitos, Características e Desafios para a Prática Docente”, subdividida em cinco subseções:

- “Conceituando a Deficiência Intelectual”;
- “A aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual”;
- “A proposta Histórico-Cultural de Aprendizagem de Vigotski”;
- “A Defectologia e o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual”;
- “Recursos Pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual”.

Nessa seção, desenvolvemos os conceitos de Deficiência Intelectual, da aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual, da proposta Histórico-Cultural de aprendizagem de Vigotski e; por fim, apresentamos os principais elementos desenvolvidos na obra *Fundamentos da Defectologia* de Vigotski (2022) como: a consideração sobre as aprendizagens primárias e secundárias, o conceito de mecanismos de compensação, potencialidades da pessoa com Deficiência Intelectual em processo de aprendizagem, as funções psicológicas superiores e o conceito de Pedologia.

Na seção “Recursos Pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual” relacionamos a aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual às práticas docentes que envolvam recursos pedagógicos, adequações curriculares e adaptações de atividades que cooperam para um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, atrativo, socializador e integrador. Conjuntamente aos conceitos acima relatados, expusemos, por relato breve, a importância dos testes de inteligência aplicados e utilizados no Brasil para pessoas com Deficiência Intelectual, bem como a importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Na terceira seção, que tem como título “A Prática Docente e a Formação de Professores(as) para a Educação Especial no Brasil e no Maranhão”, traçamos um estudo sobre a EEI no Brasil e no Maranhão, com um breve relato histórico, assim como as práticas docentes e propostas de formação de professores(as) para a Educação Especial da REE do Maranhão. Além disso, destacamos os(as) principais autores(as) que nos apresentam dados fundamentais sobre a temática, marcos históricos e as principais propostas de formação de professores(as) na REE.

A quarta seção é composta pelo percurso metodológico do nosso trabalho. Nela, especificamos: o tipo de estudo e caracterização do campo de investigação; os

participantes, sujeitos da pesquisa; procedimentos metodológicos; instrumentos de coleta e tratamento dos dados; bem como os riscos e benefícios da aplicação da pesquisa, e as suas respectivas considerações éticas.

Detalhamos, em sua integralidade, a análise dos dados coletados no estudo: os resultados das intervenções – coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e das observações sistemáticas; a análise qualitativa do estudo foi realizada de acordo com a concepção de Bardin (2011), que define tal análise como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Portanto, o intuito é entender a articulação e constituição das significações concebidas por sujeitos em atividades, sejam estas sobre concepções de mundo produzidas na escola, sobre gestão escolar ou em âmbito educacional. O objetivo neste tipo de análise é afirmarmos a historicidade, a materialidade e a dialeticidade como essenciais (Aguar, 2006).

Por fim, na quinta seção, apresentamos o “Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual”, que consiste no produto da pesquisa, construído a partir dos dados coletados, dos encontros pedagógicos colaborativos, das observações da prática docente, da análise integral dos dados da pesquisa e da avaliação final do produto.

Ao final, nas sexta, sétima, oitava e nona seções, exibimos as nossas considerações finais, com uma retrospectiva da pesquisa baseada nos estudos e análises dos dados, e a conclusão sobre a temática.

Ressaltamos que não existe uma padronização na escrita do nome de Vigotski. Devido às traduções realizadas do texto original em russo para outras línguas (inglês e espanhol, principalmente), podemos encontrar várias maneiras de escrevê-lo. Neste trabalho, adotaremos a grafia Vigotski, porém será utilizada as demais grafias das obras utilizadas no momento de citá-las ou referenciá-las.

Nas referências, descrevemos os autores e materiais estudados e mencionados neste trabalho. Nos apêndices evidenciamos os roteiros de observação da prática docente (situações e interferências didáticas no AEE para os[as] alunos[as] com Deficiência Intelectual), roteiros de entrevistas e roteiro de observação. Como última seção, temos os anexos da pesquisa: Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE), a Autorização para Pesquisa de Campo (APC) e a Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo.

2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: conceitos, características e desafios para a prática docente

O presente capítulo traz o conceito de Deficiência Intelectual, relacionando-o com os estudos de Vigotski (2001), sobre as influências históricas e culturais para a construção da aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao estudarmos a teoria do autor, é fundamental que saibamos sobre a notoriedade que ele dá às experiências mediadas com o meio e com o outro.

Dentre alguns conceitos relevantes deste referencial teórico, destacamos a importância que Vigotski e Luria (1996) atribuem à relação entre pensamento, linguagem, história e cultura, bem como a natureza do processo de desenvolvimento do ser humano quanto às suas funções cognitivas superiores, as quais Vigotski (2022) denomina serem: percepção, memória, atenção, fala, pensamento, entre outros (Smolka, 2012). Para Vigotski e Luria (1996), o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

2.1 Conceituando a Deficiência Intelectual

Quando falamos no termo “deficiência”, devemos compreender o seu significado no contexto educativo, como os(as) docentes, a partir deste entendimento, podem auxiliar os(as) alunos(as) no processo de inclusão. Então, conhecer a deficiência, especificamente a Deficiência Intelectual, nos remete à compreensão do funcionamento intelectual.

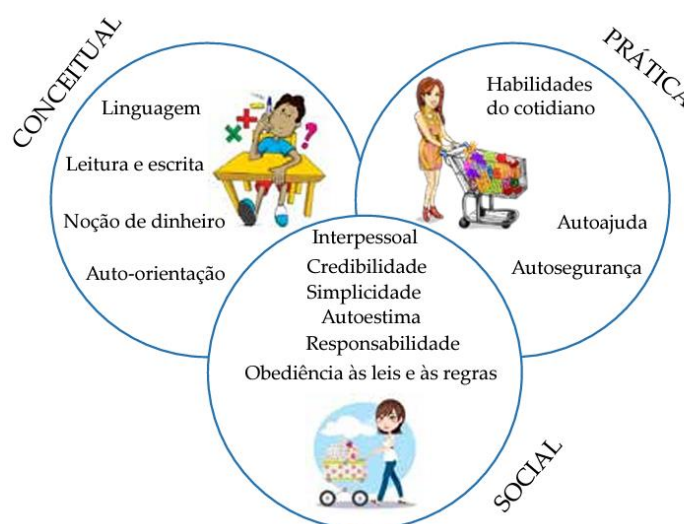
O conceito de Deficiência Intelectual (DI) apresenta particularidades, sendo compreendido como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades diárias, sociais e práticas (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* [AAIDD], 2018). Diante do exposto e como conceitua a AAIDD¹ (2018), “[...] é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento

¹ A AAIDD, com tradução livre para o português de “Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento”, possui mais de 5.000 membros nos Estados Unidos da América (EUA), e em 55 países em todo o mundo, e, desde a sua criação, está engajada na defesa da qualidade de vida e direitos para pessoas com DI (AAIDD, 2018).

intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, sociais e práticas”.

No Brasil, a Deficiência Intelectual é caracterizada pela ausência de: *habilidades conceituais*, que envolvem os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; as *habilidades sociais*, que respondem às exigências sociais exemplificadas pela responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, observância de regras, normas e leis; e as *habilidades práticas*, voltadas ao exercício da autonomia, como alimentar-se, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente e utilizar meios de transporte, demonstradas na Figura 1, a seguir (Smith, 2008).

Figura 1 – Habilidades conceituais, sociais e práticas



Fonte: Lopes (2016) e Smith (2008).

A Deficiência Intelectual provoca limitações na interação com o meio, e se associa às dificuldades em áreas como: a comunicação; habilidades de vida diária, sociais e acadêmicas; autonomia etc. Para se chegar a esse diagnóstico, essas dificuldades devem ocorrer durante o desenvolvimento infantil, portanto, antes dos 18 anos de idade (Mantoan, 2001). Tais condições estão associadas a duas ou mais áreas nas capacidades adaptativas, como explicitado por Smith (2018), bem como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, e lazer e trabalho.

A AAIDD propõe que a Deficiência Intelectual se inicia ou se origina antes dos 18 anos de idade, e se distingue de outras deficiências, pois, na observância desta, devemos considerar:

- as limitações no funcionamento individual devem ser concebidas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa;
- a avaliação da pessoa com Deficiência Intelectual deve atender à diversidade linguística e cultural, e dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa;
- limitações coexistem com capacidades;
- as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários;
- os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoa com TI, visualizando a sua aplicação nos aspectos “intensidade” e “duração” necessários (AAIDD, 2018).

Quando se trata de igualdade social e de direitos para pessoas com Deficiência Intelectual, trazemos o art. 5º da Constituição Federal (CF) de 1988: “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

Um levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) aponta que 8,4% da população brasileira, acima de dois anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas – têm algum tipo de deficiência, um considerável público a ser incluído em muitos e nos mais diversos ambientes sociais, dentre eles, a escola: um espaço social de aprendizagem científica, bem como de aprendizagens para a vida e para a formação de cidadãos ativos no meio social.

Quanto às contribuições quanto à medição da inteligência humana, Alfred Binet desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da psicologia experimental na França. Com relação à avaliação de inteligência, Binet reconheceu que um teste de inteligência poderia fornecer apenas uma amostra de todos os comportamentos inteligentes de um indivíduo. Desta forma, Binet expressou que um teste de inteligência não era definitivo para qualquer indivíduo. Além disso, Binet escreveu que o objetivo de um teste de inteligência era classificar, não medir. A noção de quociente de inteligência foi proposta pelo psicólogo alemão William Stern e veementemente rejeitada por Binet. Seu principal argumento era que a natureza da inteligência é muito complexa para ser capturada em um único número.

No Brasil, no contexto da saúde, são utilizados testes de mensuração de inteligência para avaliar o grau de deficiência do sujeito, mas precisamos lembrar da necessidade e importância de uma avaliação qualitativa e holística quanto aos aspectos relacionados à avaliação da pessoa com Deficiência Intelectual. De toda forma, testes como o teste quantitativo de QI, o Teste não-verbal de inteligência para crianças (R2) e o teste Raven ou Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM) são avaliações quantitativas da inteligência humana e estão dentre os mais utilizados no Brasil. Porém, lembramos que eles, apesar de muito usados, não consideram aspectos qualitativos da pessoa com Deficiência Intelectual, e devem ser válidos quando fazem a correlação com a qualidade de vida dos sujeitos em avaliação. São as técnicas psicométricas que mais se destacam (Pereira; Lapa, 2010). Apesar disso, ainda muito se usa a avaliação do quociente de inteligência (teste de QI), projetado para medir a capacidade intelectual das pessoas.

O teste de QI é uma medida que expressa a capacidade intelectual de um indivíduo com base em critérios de referência e comparações, estabelecendo uma relação entre a sua idade mental e cronológica. É importante pontuar que não existe uma inteligência única e universal. O que o QI demonstra é um conjunto de habilidades mentais, verbais e matemáticas, que são relevantes para o contexto das sociedades globalizadas e urbanas. A Deficiência Intelectual se caracteriza por um QI inferior a 70, média apresentada pela população.

Mas, considerando uma perspectiva política e ideológica, os testes de QI foram, especialmente, mais utilizados na primeira metade do século XX. Nesse período, atribuíam-se aos grupos populacionais, como homens, brancos e europeus, uma maior inteligência com relação àqueles grupos formados por mulheres, negros, indígenas, hispano-americanos etc., de modo a desqualificar os segundos (Gould, 1991 *apud* Dalgalarrodo, 2019).

A maioria dos testes de inteligência foram desenvolvidos, possuindo como pilar estruturante a proposta teórica de Spearman², que implica a existência do Fator G, não manifesto nas atividades mentais realizadas pelas pessoas. Nakano, Sampaio e (2016), e Silva (2014) expõem em seus estudos a existência do Fator G, tida como

² A teoria bifatorial de Spearman propõe um sistema onde a inteligência é decomposta em fatores, o fator geral (g) e os fatores específicos (s). Concluiu, assim, que a inteligência geral poderia ser medida com a capacidade de discriminação sensorial, proposta anteriormente por Galton (Nascimento; Rueda, 2014).

uma ideia abstrata ou latente do sujeito. É como um constructo psicométrico e psicológico que expõe um conjunto de fenômenos psíquicos.

Os testes R2 e o teste de Raven, muito utilizados atualmente no Brasil, utilizam meios próprios de aplicação. No teste R2, a análise é realizada considerando que habilidades da inteligência humana teriam um fator em comum, geral a todas, o qual seria o “Fator G”. O teste R-2 propõe-se a medir o Fator G, através da capacidade dedutiva de relações e correlatos, isto é, de estabelecer relações entre diferentes itens e de, diante de uma relação e de um item, deduzir o outro. Ele apenas analisa a inteligência, deixando de observar como os recursos do pensamento e da cognição podem ser utilizados para o bem-estar e qualidade de vida dessa pessoa (Sisto; Ferreira; Matos, 2006).

Já o teste das Matrizes Progressivas de Raven, foi desenvolvido por John C. Raven, na Universidade de Dumfries, na Escócia. É conhecido no Brasil como “Escala Geral”. O teste Raven foi idealizado para abranger todas as faixas de desenvolvimento intelectual de uma pessoa, desde o momento em que ela é capaz de compreender a ideia de encontrar o pedaço que falta para completar um desenho, por exemplo. O Teste de Raven avalia a inteligência medida pelo seu produto, ou seja, pelos resultados. Dessa forma, desconsidera os processos ou diferenças qualitativas que interferem nas respostas dos indivíduos (Davidoff, 1983).

No entanto, torna-se importante ressaltar que a avaliação da inteligência deve buscar identificar um padrão geral de rendimento intelectual, não se fixando apenas em um – ou supervalorizando – áreas específicas da inteligência. A interpretação dos resultados de testes de inteligência deve ser feita com cautela e flexibilidade; o teste deve servir como um guia, um indicativo, e não como algo absoluto (Dalgalarrodo, 2019). De toda forma, é necessária uma avaliação complexa para identificar se a pessoa realmente apresenta esse tipo de deficiência, e qual o nível dela. De toda forma, em conceito, a Deficiência Intelectual é compreendida como um prejuízo na funcionalidade, caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático) (Honora; Frizanco, 2008).

Com o avanço da Neurociência e da Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, apoiadas, notadamente, em teorias como as de Piaget, Vigotski e Feuerstein, a Deficiência Intelectual passou a ser vista como algo passível de ter seus efeitos reduzidos, principalmente quando a aprendizagem vem através de mediação

planejada e consciente. Essa intermediação não exclui os efeitos dos déficits reais da pessoa com Deficiência Intelectual, mas pode reduzir muitas dificuldades de aprendizagens, por meio da criação de ambientes de interações favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. No geral, esses autores afirmam que, quanto mais cedo acontecerem tais intervenções, melhores serão os resultados e avanços na aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual (Souza, 2017).

Apesar da necessidade oportuna dos testes de inteligência, aos quais citamos o R2 e o Raven, há de se observar que os estudos sobre a pessoa com Deficiência Intelectual visavam calcular o grau de insuficiência do intelecto através de métodos psicológicos, que abarcavam aspectos anatômicos e fisiológicos, e pretendiam investigar a pessoa com deficiência a partir de uma concepção puramente quantitativa, visando medir o grau de sua inteligência, desconsiderando as potencialidades que a deficiência poderia desencadear (Vigotski, 2022). Quanto mais cedo acontece a intervenção necessária à pessoa com Deficiência Intelectual, mais ela pode conseguir aprender e se desenvolver e; até mesmo, superar muitas dificuldades que a deficiência lhe impõe.

No entanto, quanto a aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa com Deficiência Intelectual, é necessário explicar que ela não se desenvolve menos do que outras pessoas, sem deficiência: ela apenas aprende de maneira diferente, por meios e alternativas diversas: ideia explorada mais à frente em nossos estudos. A Deficiência Intelectual não pode ser percebida descontextualizado das práticas sociais, pois, ao falar sobre a condição de uma pessoa com Deficiência Intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (Oliveira, 2013).

Apesar de o diagnóstico não ser a base para educação da pessoa com Deficiência Intelectual, ele pode ajudar a desenvolver estratégias e métodos que facilitem a vida dessas pessoas, e garantir alguns específicos direitos sociais como, por exemplo, o benefício governamental. Ter Deficiência Intelectual não implica, necessariamente, em um menor crescimento pessoal de um indivíduo em sua singularidade, mas sim uma organização do pensamento diferenciado e qualitativo. Quando aspectos quantificáveis da inteligência são produzidos por meio exclusivo

de testes psicométricos, não auxiliam na compreensão do indivíduo como um todo, uma vez que uma parte deste todo foi analisada, deixando de observá-lo em sua totalidade (Vigotski, 1997 *apud* Sani; Rosetti Júnior, 2013).

Por fim, Nuernberg (2008) corrobora as ideias de Vigotski, quando concorda na busca pelos aspectos qualitativos da deficiência. Vigotski (2022) analisava que as funções psicológicas de pessoas com e sem deficiência seguiam as mesmas leis; mas com uma diferença: a organização do pensamento era distinta. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência apresentam estruturas e organização específicas, e são possibilitados por alternativas e meios diferentes. A própria deficiência funciona como um estímulo para a sua superação (Vigotski, 2022).

2.2 A aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual

Conceituar a aprendizagem é uma atividade complexa, e envolve a interação de diversos fatores, os quais incluem: a aprendizagem relacionada com a linguagem, raciocínio, pensamento abstrato etc. (Lakomy, 2008). Continua a autora, enfatizando que o aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo, justamente devido à experiência.

Quando a proposta é o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, devemos ter em mente que alguns processos associados à aprendizagem devem ser objeto de atenção e alcance para o aprendizado e desenvolvimento desses(as) alunos(as), e estão, geralmente, conectados à atenção, à memória, à comunicação, à elaboração de estratégias, ao pensamento abstrato, entre outros. Entretanto, esses processos são passíveis de serem trabalhados e aprendidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora.

As possibilidades de aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual ocorrem a partir de intervenções e/ou mediações pedagógicas nesses processos. Ensinar é um ato coletivo, no qual os(as) professores(as) disponibilizam a todos(as) os(as) alunos(as), sem exceção, um mesmo conteúdo. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns(mas), a escola comum precisa recriar as suas práticas, mudar as suas concepções, rever o seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (Correia, 2016).

Sabendo que a lei determina sobre os direitos das pessoas com deficiência – onde todos são iguais em suas diversidades, e têm direito à aprenderem e se

desenvolverem como qualquer outro(a) aluno(a) no ambiente escolar –, o Parecer n.º 17, de 3 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), diz que a escola inclusiva, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, deve enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, nos(as) alunos(as), a origem de um problema, deve orientar o seu trabalho docente na resposta educativa para alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Brasil, 2001a).

Logo, a escola deve obter meios e recursos de apoio para que a escola possa proporcionar-lhe o sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que os(as) alunos(as) devem ajustar-se aos padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus(uas) alunos(as) (Brasil, 2001a).

Para conceituar a aprendizagem no contexto da Educação Especial, estudamos autores(as) como: Lakomy (2008), Leontiev (2001), Mantoan (2001), Roldão (2009), Garcia Sánchez (2004), Vigotski e Luria (1996), dentre outros(as). Algumas teorias conceituam a aprendizagem de forma diferente, exatamente porque compreendem o processo de aquisição do conhecimento e de desenvolvimento de forma diferenciada: conhecê-las é importante para propiciar reflexões sobre a prática docente (Lakomy, 2008).

Conforme Lakomy (2008, p. 18):

[...] podemos afirmar que o conhecimento dessas teorias, em particular no âmbito escolar, inspira o uso de estratégias sobre como o professor poderia estimular o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do seu aluno de forma mais produtiva e duradoura.

De acordo com Mantoan (2001), a pessoa com deficiência é capaz de construir a sua inteligência, na medida em que a solicitação do meio escolar desencadeia o processo de desenvolvimento cognitivo. Para a autora, uma prática educativa que defende o conhecimento a ser construído pode apresentar avanços cognitivos quando a pessoa com deficiência tem acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluídos, e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas frente aos desafios do meio ao qual esteja fazendo parte (Mantoan, 2001).

Temos ciência de que a aprendizagem envolve diferentes habilidades, dentre as quais estão: as cognitivas, visuais, motoras, emocionais, dentre outras, que são

fundamentais para o processo de aprendizagem. Diante disso, os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual precisa de estímulos diversos, mais dinâmicos e interativos, para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Sabemos que a neurociência tem relações com várias áreas do conhecimento, entre elas a educação. Esse diálogo é fundamental para ajudar todas as pessoas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência (Grossi, 2018, p. 131).

Os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual possuem diferentes maneiras de aprender, cada um(uma) tem as suas habilidades e características, por isso as estratégias de ensino devem ocorrer de maneiras distintas. Assim, estimular de várias maneiras as suas qualidades é de suma importância, como, por exemplo, por meio da prática de jogos, música, atividades em grupo, entre outros tipos de abordagem que estimule o seu desenvolvimento de forma prazerosa.

Como mostra Kleina (2012, p. 89-90):

A falta de habilidade causada pela deficiência pode, entretanto, fazer com que ele cesse suas tentativas de agir, de tentar fazer coisas e, conseqüentemente, pare seu desenvolvimento. Quando damos a eles uma ferramenta que atenda às suas dificuldades individuais, que faça com que ele perceba que é capaz, estamos também lhe dando novas perspectivas, aumentando sua autoestima e motivando-o a novas aprendizagens.

Por meio das interações sociais e trocas culturais, a pessoa em aprendizado sai de seus estágios mais elementares, e avança para um estado superior do pensamento e do desenvolvimento psíquico. O meio social ao qual ela está inserida é significativo para o seu desenvolvimento, e este promove a atuação ou movimentação das funções psicológicas superiores, como atenção, concentração, pensamento abstrato, planejamento etc., fazendo com que desperte processos internos adormecidos ou amadurecidos, mas que se encontram no sujeito como brotos ou possibilidades de desenvolvimento.

Para se tornarem inclusivas e acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos, de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdo, nas quais os(as)

alunos(as) se encaixam, de acordo com os seus interesses, inclinações e habilidades (Mantoan, 2000).

É mister que o professor se utilize de diferentes estratégias, recursos, metodologias e abordagens, para que o desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual avance. É nessa proposta inclusiva que se deve promover uma aprendizagem contextualizada, inovadora, eficiente e capaz de incluir esses alunos num meio no qual todos possam se beneficiar com as novas aprendizagens (Mantoan, 2001).

A percepção, memória e atenção estão diretamente relacionadas à aprendizagem. Em pessoas com Deficiência Intelectual, disfunções nessas percepções acabam por serem responsáveis por desordens cognitivas e diminuição da capacidade de aprender. Outra questão a ser observada é a quantidade de informações colocadas à disposição para a pessoa com Deficiência Intelectual pelo meio externo: devemos analisar se há dificuldade na seleção e organização dessas informações. A expressiva quantidade de informações do meio externo, acaba por dificultar os processos de atenção e, conseqüentemente, de memória da pessoa com Deficiência Intelectual (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004).

Vigotski e Luria (1996) defendem que uma pessoa com Deficiência Intelectual pode ter talentos naturais, muitas vezes iguais aos de uma pessoa sem deficiência, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Desse modo, a Deficiência Intelectual não é só um fenômeno de deficiência biológica, mas um evento relacionado à privação cultural, pois a pessoa com atraso cognitivo não sabe usar as ferramentas do seu entorno circundante, ficando sujeita aos seus próprios esforços. A diferença entre ela e a pessoa considerada sem atraso cognitivo, portanto, está na capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória. É preciso superar as deficiências biológicas da pessoa com Deficiência Intelectual, e percebê-lo como um fato que pode ser mediado culturalmente (Vigotski; Luria, 1996).

No contexto da EEI, o ensino deve ter como essência o desenvolvimento das potencialidades dos(as) alunos(as) público-alvo³ do AEE, como acentua Maia (2011):

³ Alunos(as) com deficiência: aqueles(as) que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos(as) com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): aqueles(as) que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (incluem-se nessa definição alunos[as] com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos

é substancial propor atividades que possibilitem a intervenção e a reflexão, antes mesmo do estudante atuar e tomar consciência dos fatos e/ou situações a serem aprendidos. Lembra Vigotski (2001), que é preciso pensar na organização do ensino e em aspectos como: conteúdo, espaço, tempo e procedimento.

Nesta senda, a aprendizagem acontece quando, após apresentados os desafios e situações a serem resolvidas pelos estudantes com deficiência, seja neles(as) despertada a necessidade de resolvê-las. Essas atividades planejadas e intervenções específicas, devem se pautar no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, de forma a possibilitar a quem está sendo ensinado, a consciência do seu processo de aprender, e o autorregule. A intervenção ou mediação pedagógica planejada é fundamental, pois propicia desafios que envolvam aspectos cognitivos de modo a contribuir com a movimentação cognitiva da pessoa com Deficiência Intelectual, favorecendo a sua aprendizagem e posterior desenvolvimento e avanço (Ribeiro, 2003).

Sabendo que a prática docente e a formação de professores são fatores decisivos para uma aprendizagem efetiva e significativa para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, o ideal é que exista a preocupação com a diversificação de atividades, com a utilização de recursos pedagógicos dinâmicos, interativos, atividades adaptadas e o uso de adequações curriculares. Essas são práticas adaptativas importantes para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Na concepção da EEI, a adequação do conteúdo escolar, bem como das atividades e outras práticas diversas no ambiente da sala de aula comum e na SEM, têm como consequência a emancipação de alunos(as) com Deficiência Intelectual, introduzindo-os(as) num processo de autorregulação da aprendizagem e do consequente desenvolvimento.

É dessa forma que o estudante assimila o novo conhecimento: de acordo com suas possibilidades e peculiaridades. São estratégias, caminhos, metodologias ou ações planejadas para se alcançar, de forma diferenciada e inovadora, as metas, os desafios e os objetivos estabelecidos. O autor justifica a demanda da ação docente neste processo de aprendizagem, visto que esta não deve ser automática, nem passiva, e sim exigir a intervenção de profissionais de ensino (Roldão, 2009).

invasivos sem outra especificação); alunos(as) com AH/SD: aqueles(as) que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2008b).

Almeida (2012) nos confirma que o sucesso no trabalho docente depende da ação estratégica do(a) professor(a), pois tal ato tem características planejadas estrategicamente, bem como finalidades, orientação e regulação. As atividades devem ser planejadas de acordo com os suportes/apoio individualizados e necessidades de cada aluno(a). Esse suporte ou apoio tem por objetivo ajudar na independência e autonomia do estudante, bem como em suas relações pessoais e no fortalecimento de oportunidades, de maneira a torná-los(as) um(a) cidadão(ã) integralmente incluído(a).

O planejamento desse suporte/apoio deve envolver cinco componentes básicos: identificação de experiências de vida almejadas; estabelecimento de metas a serem atingidas; determinação da intensidade de suporte e/ou apoio para atingir tais metas; desenvolvimento de plano de suporte individualizado; monitoramento e/ou acompanhamento do progresso e avaliação.

Desse modo, para determinar a eficiência da aprendizagem final, é preciso que o(a) professor(a) desperte no(a) aluno(a) a consciência dos processos que utiliza para aprender, e das estratégias que deve utilizar em cada atividade, fazendo com que ele(a) possa refletir sobre o processo, e, conforme o seu resultado, replanejar os caminhos, a fim de atingir os resultados desejados (Vasconcellos, 1995). Nessa visão, para aprender é necessário aprender como fazer, e como se faz para fazer (Grangeat *et al.*, 1999). Essa consciência é um grande desafio para o êxito no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, mas possível.

Precisamos lembrar as diretrizes para o AEE, quando estas definem que no AEE não devem ser desenvolvidas atividades que tenham como objetivo o ensino escolar para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação à Língua Portuguesa e à Matemática, o AEE pode desenvolver o conhecimento que permite ao(à) aluno(a) a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a urgência e o interesse de cada um(a), sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola.

Concordamos com Mantoan (2001), quando ela assevera que é preciso que o(a) professor(a) tenha consciência de que sua prática precisa ser diferenciada, específica e individualizada. E que este(a) professor(a) esteja sempre atualizado(a) com o que há de novo na educação, buscando por formações, novas maneiras e formas de ensinar, especialmente quando se trata do ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Logo, no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, onde existem dificuldades, principalmente na discriminação de objetos, na percepção exata das coisas e situações, na deficiência dos sentidos (como memória, percepção, atenção etc.), ou seja, impasses nas quais podem prejudicar o aprendizado, o(a) aluno(a) deve ser visto(a) em sua totalidade, percebido(a) integralmente como alguém que possui outras inteligências, além da cognitiva, linguística e da matemática, e que devem ser estimuladas e desenvolvidas. Para este(a) aluno(a), precisamos ter a noção de que ele(a) tem vontades, capacidades, especialidades e características particulares. O “olhar” não deve ser direcionado para a deficiência, mas sim, para as suas outras inúmeras habilidades e potencialidades desse aluno (Relvas, 2011).

Vigotski (2005, p. 38) ressalva que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Para ele, a aprendizagem tem início muito antes da aprendizagem escolar. É nas relações sociais, nos espaços coletivos que se criam as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como: a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a formação de conceitos, dentre outras. Essas funções, para o autor, são fundamentais para a construção da aprendizagem.

Os avanços são percebidos de forma progressiva, e por meio de condutas adaptativas mais complexas e desafiadoras. É preciso uma prática que incentive o desafio e que estimule o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual a lidar com sentimentos autodepreciativos: fazendo necessário que o(a) profissional que atue com essas pessoas conheça as suas características específicas quanto à deficiência, mas que destaque os seus potenciais reais de aprendizagem, como meio de promover um desafio possível de ser superado (Mantona, 2001).

Dentre os(as) autores(as) estudados(as) para a construção desta seção, concordamos com o que Trancoso (2020, p. 150) pondera:

[...] podemos afirmar que trabalhar pedagogicamente com alunos Deficiência Intelectual é estar sempre identificando as barreiras ao aprendizado (que são muitas e que de muitas formas se apresentam), para descobrir formas de suplantá-las, ou superá-las, ou “ludibriá-las”, no sentido de efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a educação de pessoas com Deficiência Intelectual deve começar o mais cedo possível, a fim de que as atividades orientadas possam estimular o seu aprendizado e desenvolvimento humano. O ideal é compreender como a pessoa

com Deficiência Intelectual aprende, quais as suas especificidades quanto ao conhecimento novo. Além disso, que possamos compreender que a pessoa com Deficiência Intelectual tem vontades, capacidades, especialidades e características particulares, por isso não devemos “olhar” somente para o “problema” ou para a sua deficiência.

Quando bem trabalhadas, as inúmeras capacidades e qualidades que uma pessoa com Deficiência Intelectual tem, podem trazer vários benefícios para ela, sua família, escola e comunidade como um todo. Apesar disso, os desafios para os estudantes com Deficiência Intelectual são relevantes, sobretudo no contexto educativo: professores(as) despreparados(as), falta de recursos, adequações curriculares, adaptação de atividades, dentre muitos outros. Notando tais aspectos, os(as) professores(as) precisam “[...] utilizar-se de experiências concretas para aprender, estímulos e motivações para aprender, elogio e recompensa, individual e em grupo e atenção individual” (Relvas, 2011, p. 86).

Outro fator de destaque para uma aprendizagem mais efetiva no AEE, e para estudantes com Deficiência Intelectual, é a relação professor(a) e aluno(a): a afetividade verificada no processo, pode favorecer o desenvolvimento desses estudantes diante de tantos desafios aos quais eles(as) precisam compensar ao escolher estar no processo educacional. A relação professor(a) e aluno(a) é extremamente permeada pela questão da afetividade. Historicamente, o tema da afetividade esteve em posição secundária diante da primazia da razão, porém, em tempos recentes, vem ganhando grande importância nas discussões sobre educação. Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo compilar e organizar estudos referentes à afetividade, especificamente no contexto da relação professor(a) e aluno(a).

Em nosso estudo, a abordagem Histórico-Cultural se apresentou como fundamento importante na compreensão da questão da afetividade na relação professor(a) e aluno(a) porque destaca a questão da importância das relações interpessoais na construção do psiquismo humano. Além disso, ao apontar o caráter indissociável entre as funções psíquicas como intelecto (razão) e afeto (emoção), a Psicologia Histórico-Cultural aponta para uma nova possibilidade de estudo e prática pedagógica ao considerar que o afeto deve ser tão protagonista quanto os conteúdos ditos intelectuais ou outros elementos do cotidiano escolar.

A partir disso, pressupõem-se uma educação orientada para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual de forma integrada. Uma educação que

possa criar mecanismos de compreensão, aceitação, assimilação, defesa ou administração das sensações e sentimentos desencadeados (Barbosa, 2011). Destarte, com vistas à promoção afetiva, social e cultural de pessoas com Deficiência Intelectual no convívio em comunidade, acreditamos que a afetividade no processo de desenvolvimento humano é fundamental e imprescindível.

[...] a emoção tem função social, de comunicação: atuar sobre o outro e o empurrar para atender suas carências; mobilizar o outro. Por isso dá importância da interação no interior da sala de aula bem como no contexto escolar entre aluno e professora. Conhecimento e contato próximos, além do conhecimento integral de suas dificuldades, sem a intenção de excluí-lo, já faz relevante diferença no processo de ensino e aprendizagem cerceada pela afetividade (Vasconcelos, 1998 *apud* Wallon, 2012, p. 34).

As emoções, bem como a afetividade no processo educativo, podem integrar-se ao funcionamento da mente, e participar ativamente da construção da aprendizagem. A aprendizagem torna possível a associação da razão com os sentimentos, propiciando o aperfeiçoamento espiritual e o seu crescimento profissional, o exercício da cidadania, tornando-se responsável e participante da história. A forma de pensar que nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui os nossos sentimentos (Vigotski, 2002).

Por isso, ao iniciar um trabalho na Educação Especial, é importante o entendimento de que deve ser um trabalho voltado ao direito de oportunidades e igualdade para todos, e de poder oferecer para cada indivíduo o que lhe melhor atende às suas necessidades, respeitando as suas características, interesses e habilidades (Rocha; Cruz, 2017). Dessa maneira, conhecer a potencialidade dos(as) alunos(as), as suas limitações e valorizar as suas qualidades, fazem com que o ser humano se realize pessoalmente, tornando-se independente e autônomo para realizar as atividades fora da escola (Ferreira; Villela, 2011).

Sabemos que estratégias e metodologias de aprendizagem são gerais, e, na Educação Especial, elas não servem para todos(as), pois existe uma imensa diversidade em níveis de conhecimento. Desse modo, as limitações devem ser respeitadas, mas nunca como um fator determinante para progredir no trabalho pedagógico com esse(a) aluno(a), e muito menos como empecilho para apresentá-lo(a) aos novos saberes.

Consequentemente, o que de fato devemos entender é que cada aluno(a) aprende de forma diferente, e é fundamental saber qual modelo de aprendizado é

mais eficaz. Nisto, o(a) professor(a) precisa ter formação e compreender o processo específico de aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Para isso, a experiência docente e a formação pedagógica são fatores determinantes. Estar atualizado(a) com saberes, práticas e estratégias para o ensino desses estudantes, faz toda a diferença.

Por fim, a afetividade é um caminho para incluir qualquer educando(a) no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão do (a) educando(a) na escola. Entendemos que a permanência de alunos(as) na escola, depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que eles(as) sentem quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem (Mattos, 2008).

2.3 A proposta Histórico-Cultural de Aprendizagem de Vigotski e a Defectologia para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, capital da Bielo-Rússia. Viveu apenas 37 anos, pois faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose. Suas contribuições como pesquisador têm grande destaque no contexto educativo, pois seus estudos apresentam relações diretas com o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos (Guilherme; Morgan, 2018).

Em 1925, viajou para o exterior e organizou o Laboratório de Psicologia para Crianças com Deficiência, fazendo com que as suas pesquisas nessa área de atuação fossem de grande destaque. Seus principais campos de estudos foram: a Psicologia, a Comunicação, a Linguagem, a Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (Guilherme; Morgan, 2018).

Baseada no Materialismo Histórico-dialético, a teoria vigotskiana demonstra interesses pelos ideais Marxistas. Como marxismo, entendemos a política sociológica e econômica que foi desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels, que surgiu no século XIX, e considerava a ideia de que a evolução e a organização da sociedade acontecem de acordo com a sua capacidade de produção e relações sociais num contexto produtivo.

Como Marx (2004), Vigotski (2001) acreditava que a sociedade está em constante transformação, e que, por meio das relações sociais, são organizadas as questões econômicas, políticas e até institucionais. Para Marx, a sociedade é pensada como um espaço onde as relações sociais acontecem, e onde repousam as condições materiais de existência desta mesma sociedade (Carmo, 1991).

No contexto brasileiro, o marxismo é pensado e tem destaque nos ideais de Saviani (2000). Sustenta o autor, que a única forma de o(a) professor(a) brasileiro(a) conseguir evoluir do senso comum para a consciência filosófica, seria por meio da compreensão de sua prática educativa e por meio da aplicação do materialismo histórico-dialético: uma forma de superar o senso comum no meio educacional e, através de discussões e reflexões teóricas, chegar-se-á à consciência filosófica (Saviani, 2000).

Fundamentando-se no Materialismo Histórico-dialético, Vigotski (2001) propôs a Teoria Histórico-Cultural, na qual foi tão logo associada ao processo de estudo da aprendizagem e desenvolvimento humano. Essa teoria baseava-se na interação do sujeito com o seu meio e a cultura, e na sua participação ativa na sociedade: os seres humanos se desenvolvem por meio das trocas que realizam com o que os cerca, e esta troca acontece por meio de instrumentos e signos, já desenvolvidos no meio cultural.

Vigotski (1983, 2022) construiu a maioria de sua argumentação teórica na da aprendizagem e do desenvolvimento realizadas pelo sujeito, destacando os contextos social, histórico e cultural, nos quais o sujeito está inserido, além de ter destacado o fundamental papel da aprendizagem mediada nesse processo. Suas principais ideias se fundamentam na relação do indivíduo com a sociedade, que resulta da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. Interação esta que acontece por meio da linguagem e dos signos sociais, conceitos aos quais serão melhor explorados em seções posteriores desse trabalho.

Na sua sustentação teórica, as funções psicológicas superiores como memória, pensamento, planejamento, dentre outras, se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, e na mediação, definido por ele como a forma pela qual os seres humanos se conectam entre si e com o mundo, através de instrumentos e signos próprios de sua linguagem.

Para a construção da aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual no contexto da Teoria Histórico-Cultural de Aprendizagem, o

mediador, segundo Vigotski, é o sujeito que já tem a experiência adquirida – o conhecimento sobre determinado tema - e aquele que está em processo de aprendizagem do mesmo.

Já quando consideramos o contexto educativo podemos, facilmente, perceber que o professor assume o papel de facilitador do processo(a) de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de quem aprende. Assim, consideramos que, no contexto da educação, o mediador pode ser o professor ou o aluno mais experiente e que possa orientar um processo de avanço no aprendizado. Assim, o professor é aquele que organiza e/ou orienta o processo educativo. Diante disso, destacamos a seguinte afirmação do autor:

[...] tri lateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (Vygotsky, p. 79, 2003)

Conforme explicitado, é por meio da linguagem e das trocas que o sujeito realiza com o meio, com o objeto e com o outro que a aprendizagem acontece. Essas trocas são significativas, porque enriquecem o conhecimento cultural e histórico do sujeito em aprendizagem. Elas acontecem de forma natural ou planejada, através do que o autor chama de “mediação”. Compreender o processo de mediação – que Vigotski desenvolve em sua teoria –, é fundamental para o entendimento da Teoria Histórico-Cultural de Aprendizagem (Vigotski, 2001).

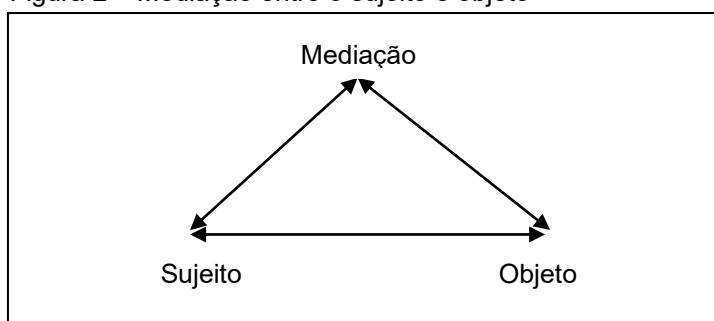
A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a ligação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. É essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2002b). Na mediação, o sujeito não necessariamente precisa passar pela experiência para aprender, conforme Vigotski (2001) ele pode aprender através da observação de outras experiências, que já aconteceram ou acontecem no meio social.

Por meio dos instrumentos e signos, o sujeito se relaciona com o outro, na sociedade e na cultura. O instrumento tem como função a regulação das ações do sujeito sobre o meio (Vigotski, 2002). Ele ajuda no processo de compreensão entre os sujeitos em ação e a construção no coletivo. O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, e deve ser elaborado para um objetivo específico, nas funções sociais de mediação com o meio e com o outro (Oliveira, 2002a, 2002b). O instrumento é um elemento condutivo da influência humana sobre o objeto da atividade em aprendizagem; e por aceitar influências externas, deve considerar as mudanças nos seus objetos de conhecimento.

Já o signo, tem a sua funcionalidade na regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos. Eles são semelhantes aos instrumentos, mas agem no campo psicológico, sendo resultado de um trabalho interno psíquico do sujeito. Logo, são as ações nas quais exigem do sujeito o uso de pensamento abstrato, como a memória, a consciência, a concentração, dentre outros, e que, geralmente, exigem um esforço psicológico. Por meio dos signos, o homem pode controlar a sua atividade psicológica e ampliar a sua capacidade de atenção, memória, planejamento, pensamento e acúmulo de informações (Rego, 1995).

A Figura 2 demonstra como acontece a relação entre a mediação sujeito e objeto.

Figura 2 – Mediação entre o sujeito e objeto



Fonte: adaptado de Ferreira (2021, p. 1).

Na visão vigotskiana, o desenvolvimento da pessoa está relacionado ao processo de maturação do organismo como um todo, ou seja, “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir [...]” (Vigotski, 1991, p. 21).

Em seus estudos, Vigotski (2001) relata que existe uma relação complexa entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Em sua análise, elas estão interrelacionadas: a aprendizagem precede o desenvolvimento, como forte impulsionadora. É a aprendizagem que inicia o processo de desenvolvimento dos processos psicológicos, como: atenção, sensação, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção e orientação. Tais processos psicológicos, Vigotski (2001) chamou de funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores.

Sobre essa questão, Pletsch (2010, p. 187) pontua que a aprendizagem “[...] não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional”. A inclusão exige uma escola aberta à diversidade, e implica em outros modos de atuação e renovação nas concepções dos(as) professores(as) sobre o ato de ensinar.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo é um processo de assimilação ativa do conhecimento histórico-social, e está intrinsecamente nas relações com o meio e com o outro. O aprendizado só acontece efetivamente quando existe a mediação: o objetivo é chegar até as habilidades em potencial do(a) aluno(a), ou seja, atingir a Zona de Desenvolvimento Potencial – nesse momento, o(a) aluno(a) aprendiz já consegue fazer sozinho(a), o que, antes, só conseguia com a ajuda de um(a) mediador(a) (Lakomy, 2008).

O(a) professor(a) tem, então, um papel social e fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante: quando faz intervenções, estimula pensamentos, questiona e desafia os(as) alunos(as) em propostas para a aquisição de novas aprendizagens, contribuindo diretamente para a evolução do pensamento, da aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. É o que Lakomy (2008) define como a função social dos(as) docentes(as) dentro das considerações sobre a aprendizagem na perspectiva de Vigotski.

Portanto, o(a) professor(a) é o(a) mediador(a) e facilitador(a), devendo planejar o seu trabalho de forma flexível, observando as deficiências existentes nesses(as) alunos(as), percebendo as suas potencialidades e possibilitando avanços em seu desenvolvimento cognitivo e social: novas estratégias de aprendizagem e recursos diferenciados – que podem usar em outros ambientes sociais, dentro ou fora da escola, criando algo mais dinâmico e interativo (Souza, 2004).

A aprendizagem mediada é fundamental para o desenvolvimento dos chamados “processos mentais superiores” ou “funções psíquicas superiores”, que incluem habilidades como: pensar, raciocinar, planejar, imaginar etc. Essas funções só serão desenvolvidas quando ocorrerem as efetivas, trocas no contexto coletivo e cultural do(a) aluno(a) em aprendizado.

Por isso, Vigotski (2001) segue uma linha de aprendizagem e desenvolvimento crescente, na qual o(a) aluno(a) tem os seus primeiros contatos com o meio que o(a) cerca; após isso, com o outro, enriquecido pela troca social e cultural. Depois vem a primordialidade da mediação de um terceiro, para que ele(a) finalmente alcance os seus potenciais. Para que todo esse processo se efetive, é preciso que o aprendiz tenha acesso e realize atividades específicas, por meio de experiências, interações e mediação para, através da aprendizagem, alcançar avanços no seu desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2001).

Para o ensino do aluno com deficiência, Vigotski (1997) parte do pressuposto de que as leis que regem a aprendizagem e o desenvolvimento humano de uma pessoa com deficiência e de outra pessoa sem deficiência, são as mesmas; aplicando-se igual teor ao processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a pessoa com deficiência se desenvolve de maneira peculiar, aspecto que o(a) professor(a) precisa compreender para evitar compará-la com as demais pessoas.

Por conseguinte, a pessoa com Deficiência Intelectual deve ser compreendida como sujeito com capacidades para desenvolver-se, sendo que, no desenvolvimento dessa criança, torna-se essencial a compreensão de suas singularidades. Para Vigotski (1997), pessoas com Deficiência Intelectual constituem um grupo heterogêneo entre si. No ensino dessas pessoas, a atenção deve partir dos seguintes pressupostos: das leis comuns ao desenvolvimento humano e das questões peculiares referentes à Deficiência Intelectual.

Sobre a deficiência, o autor acrescenta que ela não deve ser compreendida somente como biológica, mas, sim, que ela deve ser percebida como social. A deficiência primária está relacionada com as características físicas, com o biológico (como lesões orgânicas, lesões cerebrais, síndromes ou malformações orgânicas) (Trentin, 2011). A respeito da deficiência secundária, esta é produzida pelas interações – ou pela ausência de interações – estabelecidas com a criança (Trentin, 2011).

A partir disso, compreendemos que as deficiências abrangem o caráter biológico e o social, e que, para além disso, acontece a partir das relações sociais estabelecidas com o meio e com o social. Trentin (2011) compreende que, independentemente da deficiência que uma pessoa possa ter, a sua relação com o meio físico pode se modificar, mas as relações com as pessoas que a cercam não se modificam. Compreendemos, a partir disso, que o “[...] defeito em si não é, contudo, uma tragédia: é somente o pretexto e o motivo para que surja a tragédia” (Vigotski, 1997, p. 199). Portanto, é fundamental que estejamos atentos às consequências que acompanham a deficiência, e não a deficiência biológica em si.

Vigotski (2022), em *Fundamentos da Defectologia*, destacou que no desenvolvimento humano existem as funções elementares e as funções psicológicas superiores. Em sua teoria, o autor trata que as funções elementares são as de caráter biológico, marcadas pelo imediatismo, determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção. Já as funções psicológicas superiores caracterizam-se pela presença de símbolos e signos, constituídas por meio das interações sociais e culturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura. São as funções mais complexas, como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, o que, geralmente, envolve mais esforços cognitivos.

Nessa linha, para ensinar estudantes com Deficiência Intelectual é necessário que o(a) professor(a) esteja disposto(a) a agir como educador(a), devendo compreender e respeitar a singularidade de cada aluno(a) na sala de aula. Precisamos construir um elo entre família, comunidade e equipe multidisciplinar, para que realmente o estudante possa desenvolver habilidades cognitivas, respeitando as suas potencialidades e ritmo (Barros, 2005). A EEI se baseia numa visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem, partindo do princípio de que todos(as) podem aprender, e que as diferenças entre um(a) e outro(a) devem ser respeitadas, compreendidas e trabalhadas. Quanto mais colaborativo, lúdico, dinâmico e prazeroso o ensino da pessoa com Deficiência Intelectual, maiores serão as suas chances de avançar. Todos esses aspectos dependem da pessoa mais experiente, o qual pode devidamente orientar o professo. Na educação, o papel de facilitador da aprendizagem pode e deve ser admitindo pelo professor, quando ele age na interação do aluno com o meio e com o outro.

Temos ciência de que a aquisição de quaisquer novos conhecimentos requer reestruturação fisiológica do cérebro humano ou a construção de novas estruturas ou redes neurais – que se apoia nas estruturas já existentes. Enquanto facilitador, o professor pode agir na Zona de Desenvolvimento Imediato: região cognitiva em que ele pode avançar construindo novas estruturas de pensamento a fim de resolver tarefas que ainda não sabe resolver e com a colaboração de um parceiro que saiba fazê-lo.

É vital que o(a) profissional que atua com esse público tenha ciência de que vai lidar com a diversidade e diferenças, pois cada aluno(a) possui uma particularidade no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, para que aconteça a inclusão de alunos(as) com Deficiência Intelectual, e para que eles(as) consigam aprender e se desenvolver, a escola deve acompanhar o ritmo de cada aluno(a), em um processo que requer diálogo dos(as) professores(as) com a comunidade escolar e com os outros campos do conhecimento (Novaes, 2006).

No contexto dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual, concordamos com Vigotski (2022), pois, para ele, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, e a sua relação com o meio social e cultural, e as trocas que são efetivadas nesse meio, que são válidas para a construção da aprendizagem e posterior desenvolvimento humano.

A aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência não podem e nem devem se resumir às suas deficiências. Na concepção de Vigotski (2022), as deficiências podem ser superadas, enriquecidas ou até mesmo, empobrecidas, inibidoras ou facilitadoras no processo de compensação para a efetiva aprendizagem, considerando que o funcionamento psíquico das pessoas com Deficiência Intelectual e que, para ele, pode ser distinto, pois o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual apresenta estruturas e organização específicas.

A construção de aspectos cognitivos – como a memória, a consciência, a observação analítica, a concentração, a verbalização, o raciocínio, a estruturação de definições razoáveis e a emoção –, são as funções que trabalham no processo de superação e compensação, e formam uma estrutura de caminhos alternativos, nos quais é imprescindível o uso da comunicação e socialização com o mundo exterior (Dainez; Smolka, 2014).

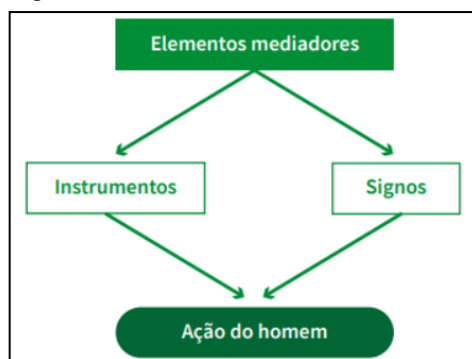
Na visão de Oliveira (1992), Vigotski rejeitou, portanto, a ideia de funções psicológicas fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema

aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. A vivência no meio social possui um aspecto biossocial, que se revela na relação entre a personalidade do indivíduo e o meio. São essas interações com o meio e com o outro que fazem com que aconteçam as transformações internas no sujeito, e como consequência o almejado desenvolvimento (Oliveira, 1992).

No conceito de mediação, na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (2001), a linguagem adquire uma função central: ela não só cumpre a função de comunicação entre as pessoas, como, também, é um instrumento do pensamento humano. É um instrumento que requer o desenvolvimento de distintas funções psicológicas superiores, como a percepção, as operações sensório-motoras, a memória, a atenção, entre outras, as quais fazem parte do processo dinâmico do comportamento (Bertolin, 2015).

A Figura 3, a seguir, ilustra os instrumentos mediadores, sob a teoria de Vigotski:

Figura 3 – Instrumentos mediadores



Fonte: Camillo e Medeiros (2018).

Oliveira (1992) e Vigotski (2022) concordam que, para o aprendizado e desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual, devem ser explorados caminhos alternativos de estímulos. Esses caminhos devem ser assegurados, especificamente, pela escola, cabendo ao(a) professor(a) conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual o(a) aluno(a) será conduzido(a), visando desenvolver as suas habilidades.

As concepções de ensino e aprendizagem de Vigotski (1983, 2022) incluem dois aspectos particularmente relevantes: primeiro, a ideia de um processo que envolve quem ensina e quem aprende (concretizado por objetos, eventos, situações,

modos de organização do real e a própria linguagem); segundo, quando a aprendizagem é um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional (quando a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado e a escola é o espaço, por excelência, onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem). Para quem ensina alguém com Deficiência Intelectual, o foco do ensino deve estar centrado nas consequências e nos avanços sociais e cognitivos dos estudantes (Vigotski, 2022).

Se a pessoa em aprendizado precisa de ajuda para resolver alguma tarefa, não significa que ela seja incapaz de realizá-la sozinha: ela pode ter a assistência de outra pessoa, mais experiente, que aponte o caminho, e entre suas movimentações mentais, equiparações e associações com o meio e com o outro, ocorre, então, o posterior desenvolvimento.

Além disso, o(a) mediador(a) – professor(a) – da pessoa com deficiência, segue a atividade pedagógica no sentido de buscar a superação das dificuldades do estudante, visando ir além do que eles(as) já conseguem fazer sozinhos(as). Logo, o ideal é que eles(as) possam estimular o desenvolvimento de processos como a linguagem, o pensamento e a consciência, avançando em seu processo de humanização e no aprimoramento das funções psicológicas superiores, que afloram das relações sociais (Leonel; Leonardo, 2014).

Para se desenvolver, a pessoa com Deficiência Intelectual deve alcançar, pelo menos em partes, algumas das funções psicológicas superiores: o(a) aluno(a) que não consegue atingi-las, tem a sua aprendizagem e desenvolvimento atrasados. Mas, é exatamente na ausência dessas funções, que o cérebro é motivado a criar caminhos alternativos de aprendizagem, quando o caminho direto está bloqueado.

O(a) professor(a) deve conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir o(a) aluno(a) (Vigotski, 2022), partindo daquilo que lhe foi suprimido em seu desenvolvimento devido à questão biológica, observando as suas vivências no meio histórico e cultural, lhe propondo aprendizado, observando o seu déficit nas capacidades funcionais, mas não se fixando a eles, e sim, propondo novos estímulos de suas funções psicológicas superiores, centrando-se na mediação, transformando o biológico em cultural.

Não podemos pensar no desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado e universal. Ele está baseado nos contextos sociais nos quais existem os intercâmbios que provocam a necessidade de aprender, e na

internalização dos modos culturalmente construídos do meio social de quem está aprendendo (Vigotski, 2001).

Precisamos destacar que um expressivo desafio encontrado no processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual, está nas próprias escolas: na falta de professores(as) capacitados(as) para lidar com o aluno com Deficiência Intelectual e na formação desses(as) profissionais, que, muitas vezes, nem existe. Em alguns casos, os(as) profissionais não buscam se aprofundar nos estudos ou mesmo procuram cursos a fim de se aperfeiçoarem mais nesse campo de estudo, com o intuito de tornar a escola um meio social de efetiva inclusão. Contudo, temos ciência que escolas e seus(uas) profissionais precisam organizar ambientes sociáveis, para que esses estudantes possam se desenvolver e interagir com todas as pessoas, trazendo-os(as) para junto dos(as) demais, e desenvolvendo projetos e atividades, conforme as suas necessidades (Silva; Arruda, 2014).

Tendo em vista essas premissas, a meta da inclusão deve estar em adaptar-se às particularidades de todos(as) os(as) alunos(as), e incluir a todos(as) sem distinções. À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os estudantes começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1997).

Nisso, o(a) docente, ao conhecer as habilidades do(a) educando(a), deve visar todos os seus aspectos – potenciais e deficiências, de forma a planejar intervenções assertivas. Cabe ao(à) profissional docente observar o histórico pessoal do(a) aluno(a) (deficiência motora e sensoriais associadas, linguagem e bagagem sociocultural), evitando conduzir a investigação para considerações que evidenciem resultados incorretos, diante da limitação de desempenho do estudante com Deficiência Intelectual.

Importante ressaltar que o docente deve conhecer as necessidades educativas especiais desse(a) aluno(a), e percebê-las não como algo que o(a) impeça de progredir. O(a) professor(a) precisa entender que os caminhos do aprendizado do(a) aluno(a) devem ser diferenciados, ou seja, notar que o seu potencial é incontestável para o seu desenvolvimento (Vigotski, 2022).

Observar o potencial de aprendizagem de um(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual é um dos requisitos aos quais Vigotski (2022) entende ser essencial para o seu desenvolvimento. Conforme o autor, deve existir relação entre os aspectos orgânicos e os da ordem da cultura, que se constituem mutuamente, e que acarretam alterações nas funções psicológicas, favorecendo a manifestação das funções psicológicas superiores. Para a educação de uma pessoa com Deficiência Intelectual, é preciso conhecer o modo como ela se desenvolve, não importando a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento e no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

Por isso, ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os(as) professores(as) podem atribuir à pessoa com Deficiência Intelectual mais incapacidades do que ela realmente tem e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo prejudicar o desempenho desses indivíduos. Por isso, é tão importante que a centralidade do processo esteja nas capacidades e/ou potencialidades de alunos(as) com deficiência, e não em suas deficiências. Não é que o(a) docente precise entender que não exista deficiência, mas sim modificar o seu olhar sobre ela. As deficiências desses alunos devem ser vistas como condições que a escola precisa atender (Ferreira, 1995). O(a) docente pode perceber que o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber. A aprendizagem escolar promove o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual e o(a) professor(a) é a figura que desempenha papel primordial enquanto mediador(a) no processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento cognitivo e na formação de conceitos científicos (Vigotski, 1997).

Vigotski (1983, 2001, 2022) aprofunda a sua argumentação quando descreve os conceitos de compensação e os relacionam às funções psíquicas superiores para alunos(as) com deficiência. Para isso, o autor não se utiliza apenas de pessoas sem deficiência em suas experiências, observações e constatações, para desenvolver a sua argumentação teórica quanto à Teoria Histórico-Cultural, mas, inclusive, à Defectologia, que será explorada a seguir.

2.4 A Defectologia e o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual

Este trabalho tem como fundamentação teórica os estudos de Vigotski (1983, 2022), não apenas diante da Teoria Histórico-Cultural de Aprendizagem. Os nossos

estudos buscam ir além, e trazem os fundamentos da Defectologia, vista até o século XX como o estudo do “defeito”. Hoje, o termo passou a ser atribuído aos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Em *Fundamentos da Defectologia*, obra inicialmente publicada em 1983, e republicada e traduzida para o português em 2022, onde Vigotski descreve as suas considerações acerca do tema. O autor aprofunda a sua argumentação quando descreve os conceitos de compensação e os relacionam às funções psíquicas superiores.

Esta seção faz referência aos fundamentos demarcados por Vigotski (2022) sobre a aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual, na obra supracitada. Para isso, o autor não se utiliza apenas de suas experiências para desenvolver a sua argumentação teórica sobre a Defectologia; ele ressalta as experiências de outros(as) importantes autores(as) para a construção de suas abordagens sobre o tema, dentre eles(as), destacamos: Davidov, Elkonin, Geiseill, Gracheva, Jeliemiendik, Krasusski, Leontiev, Lewin, Lória, Petroski, Smirnov, Vigodskaja, Vlasova, Yaroshevsky e Zaporozhets. Para abordar os densos estudos de Vigotski sobre a Defectologia, nos apoiamos em outras publicações do teórico, e de outros(as) autores(as) que utilizaram as concepções de Vigotski para fundamentar as suas pesquisas (Vigotski, 2022).

A terminologia “Defectologia”⁴ não foi criada por Vigotski, mas ele fez uso, tanto em sua teoria quanto em suas experiências. Gindis (1994) explica que o termo reflete uma área de pesquisa e prática do autor que é relevante para a Educação Especial contemporânea, bem como para a psicologia da aprendizagem.

As primeiras ideias de Vigotski, foram demarcadas por Van der Veer e Valsiner (1996) e estavam voltados prioritariamente para os estudos com pessoas surdas-mudas, cegos e pessoas com deficiências mentais, e, em 1925, seus estudos se destacaram com a sua viagem por vários países, como Alemanha, Inglaterra e França.

Os estudos em Defectologia, propostos por Vigotski, visavam compreender uma maneira de entender a deficiência, desvinculando-a do aspecto biológico e limitador somente. Ele acreditava que havia algo maior e com teor cultural que envolvia os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência. Para Vigotski, a

⁴ A Defectologia se encontra presente em um conjunto de Obras Escogidas, traduzidas para o espanhol, e que expõe os aspectos da deficiência e das interações dos sujeitos com o meio, esclarecendo alguns conceitos, como: deficiência primária, deficiência secundária e compensação. Esses conceitos contribuem para o entendimento de como ocorre a aprendizagem das pessoas com DI (Trentin, 2011).

pessoa tem relação direta com meio social em que vive, portanto, suas relações são estabelecidas com base nisso (Van der Veer; Valsiner 1996).

No contexto dos estudos direcionados à aprendizagem da pessoa com deficiência, Vigotski (2022) faz oposição em apenas atentar aos aspectos biológicos no desenvolvimento da pessoa com deficiência, e considera os conceitos de “defeito”, compensação, funções psíquicas superiores e Pedologia como base para toda a sua argumentação. O autor centraliza a sua teoria na exaltação das potencialidades de alunos(as) com deficiência, e nota que a deficiência tem as suas raízes em bases sociais, e não apenas biológicas.

Os estudos sobre a Defectologia, de Vigotski (2022), têm como base uma esfera mais ampla e qualitativa do desenvolvimento humano, principalmente quando se referem à aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, destacando os seus talentos e potencialidades. Percebemos um caráter qualitativo que o autor dá ao desenvolvimento dessas pessoas. Na sua abordagem, uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que outra no mesmo processo, e sem deficiência: ela é apenas uma pessoa que se desenvolveu ou se desenvolve de um modo diferenciado, por vias alternativas.

Dessa maneira, pode-se entender como se relacionam o defeito (deficiência), a compensação e o uso dos processos psíquicos superiores, conceitos que serão explorados mais à frente neste trabalho. O primeiro postulado, o defeito, está relacionado com a natureza do fenômeno: ele pressupõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação é a reação subjetiva à personalidade da pessoa diante da situação que se cria, em consequência da deficiência.

Embora reconhecesse a base orgânica da deficiência, Vigotski (2022) argumentava que a maior questão da Defectologia consistia na forma como a sociedade e a cultura lidavam com essa diferença. O seu principal argumento para a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual está na afirmação de que a pessoa, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras; ela simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente (Vigotski, 2022).

Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) explicam que, quando se passou a evidenciar os aspectos positivos, ou seja, as potencialidades de pessoas com deficiência, a Defectologia pôde, então, ser notada como uma ciência, pois passou a ter como seu

objeto de estudo as superações, a aprendizagens e o desenvolvimento dessas pessoas, com o foco em suas potencialidades.

Coerentemente com o pensamento dialético, Vigotski (2022) salienta na deficiência a tendência ao seu contrário: potência. Percebe que a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta. Ou seja, as pessoas com deficiência têm demandas específicas: elas aprendem e conseguem se desenvolver; mas é preciso que reconheçamos a deficiência e suas respectivas peculiaridades, compreendendo que o caminho para o avanço está no entendimento sobre o uso de meios diferenciados para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, aplicando-se métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de cada um(a).

As pessoas com Deficiência Intelectual devem estudar o mesmo que as demais, receber a mesma preparação para a vida futura, para que, depois, participem dela (Vigotski, 2022). Silva (2015) acrescenta que o que muda no contexto do aprendizado é o caminho percorrido, tanto pela pessoa com deficiência, quanto pelo(a) mediador(a), para que o avanço no aprendizado e desenvolvimento aconteçam.

A fim de compreendermos os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual, discutidos por Vigotski (2022), destacamos o conceito de compensação, que nos estudos da Defectologia (Vigotski, 2022), propicia às pessoas com Deficiência Intelectual, atuações que promovam a interação social e o seu desenvolvimento. Segundo o autor, a lesão ou deficiência de um órgão faz com que o Sistema Nervoso Central (SNC) e o aparato psíquico criem uma superestrutura para compensar o defeito (Vigotski, 2022).

O postulado central da Defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da pessoa que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da pessoa (Vigotski, 2022, p. 34). Segundo o autor, a reação do organismo e da personalidade da pessoa diante do defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a Defectologia, quanto aos mecanismos de compensação.

O defeito gera, então uma reação, que é a compensação. Apesar disso, destacamos que a compensação não é um processo espontâneo. Vigotski (2022) alerta que ela deve acontecer pela mediação do outro no processo de aprendizagem. A partir disso, compreendemos que, ao proporcionar práticas pedagógicas objetivando a compensação, o(a) professor(a) propicia ao aluno com deficiência a possibilidade real de aprender e se desenvolver com autonomia, tanto na vida social, quanto no alcance das funções psicológicas superiores.

Tendo conhecimento disso, notamos o quão essencial é que conheçamos os princípios que regem o desenvolvimento humano e as especificidades referentes ao comprometimento do funcionamento mental, para que a exclusão dessas pessoas em sala de aula seja evitada: entender como elas se desenvolvem é fundamental para o processo educativo. No que tange ao desenvolvimento, não se torna relevante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito, mas, sim, a reação que nasce na personalidade da pessoa durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça, e que se deriva dessa insuficiência (Vigotski, 1997).

Como forma de intervenção ou orientação, o uso de atividades que desafiem o(a) aluno(a), e que o estimulem em raciocínio e pensamento, são fundamentais e expressivos recursos. O(a) professor(a), como mediador(a), pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual, reduzindo as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento que eles(as) apresentam. Dessa forma, fazendo as devidas intervenções no processo de aprendizagem e por meio de orientações assertivas, o(a) aluno(a) com deficiência passa a resolver sozinho(a) o que antes não conseguia, ou só conseguia com ajuda do outro.

Podemos constatar que, no contexto atual educativo, que tem por objetivo uma educação inclusiva, a escola, utilizando-se de sua função social, tem papel fundamental no ensino de pessoas com Deficiência Intelectual. Ao considerar aspectos sociais, coletivos, culturais e históricos do(a) aluno(a) em desenvolvimento, ela produz mudanças significativas na vida desse(a) aluno(a): um ensino mediado e preocupado com as potencialidades de alunos(as) com deficiência traz consequências positivas para alcançar os objetivos propostos, tanto no ensino comum quanto no AEE. Essa tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam atualmente, e que requerem um enfoque positivo e diferenciado no estudo de pessoas

com Deficiência Intelectual, isto é, um estudo do ponto de vista do que caracteriza essa pessoa no aspecto positivo (Vigotski, 2022).

Para Vigotski (2022), para que a aprendizagem de pessoas com deficiência aconteça, as dificuldades existentes devem ser enfrentadas quando se realizam as devidas intervenções na linha de seu desenvolvimento; possibilitando a eles(as) compensar as suas deficiências, a fim de atingir as suas potencialidades.

Com base nos aspectos positivos da aprendizagem que um(a) aluno(a) com deficiência pode realizar, a Defectologia utiliza a deficiência como um “motor” no qual motiva o(a) aluno(a) a superar as dificuldades biológicas, de forma a superá-las (Vigotski, 2022). Por isso, as suas pesquisas indicam que é necessário conhecer a pessoa com deficiência, suas limitações, potencialidades, o que ela consegue e pode aprender em todas as suas dimensões de aprendizado: cognitivo, capacidades adaptativas, afetivo, social etc.

Tendo a base teórica de Vigotski (1983, 2022), a cultura, a interação social e a dimensão histórica são fundamentais para o desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Para o autor, a educação deve estar intimamente ligada às relações sociais e culturais construídas nas trocas com o meio e com o outro. A escola especial, observando os aspectos da segregação, aquela na qual se concentram apenas pessoas com deficiência, isolava essas pessoas, limitando-a ao desenvolvimento somente naquele meio, e impossibilitando-as de trocas sociais com o diverso ou diferente, além de segregá-los. Essa proposta escolar afasta a pessoa da sociedade geral, e do que dela pode subtrair, usufruir, aprender e trocar.

Em resposta à deficiência, há processos que aparecem na reação do organismo e na personalidade da pessoa com deficiência, e que reagem frente às dificuldades com as quais se deparam, reagem diante de sua própria deficiência e, no processo do desenvolvimento, formando um processo de adaptação ativa que objetiva a compensação ou nivelção, nas quais podem suprir as deficiências.

Diante disso, entendemos que a compensação acontece quando algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, ou quando ele não é capaz de cumprir inteiramente o seu trabalho. O sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente, uma superestrutura psíquica, que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado (Vigotski, 2022).

Sobre o supramencionado, caracterizada como deficiência, essa insuficiência orgânica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na formação da personalidade da pessoa com deficiência: a própria deficiência estimula o organismo a elaborar a compensação, isto é, os mecanismos necessários para sobrepujar as dificuldades. Isto é, a deficiência funciona como um estímulo para a compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades.

Nesse momento, as funções de adaptação são reorganizadas de modo a formar novos processos, e a abrir outros caminhos para o desenvolvimento: foi o que Vigotski (2022) chamou de “nívelação” – quando ocorre a substituição da deficiência pelos mecanismos de compensação, atingindo o avanço no desenvolvimento.

Como fundamentais para acionar os mecanismos de compensação de uma pessoa com deficiência, as trocas sociais e culturais, que elas realizam com o meio, são fundamentais para o seu desenvolvimento. Sobre isso, realçamos que o autor ainda pondera que o desenvolvimento é um processo interpessoal – que ocorre no âmbito social, mas depois se converte em intrapessoal – acontecendo no campo individual, no interior da pessoa (Vigotski, 2022).

Assim, se por deficiência funcional ou morfológica, algum órgão não cumpre integralmente as suas funções, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deste órgão, que está funcionalmente incapaz: essa é a compensação. Em teoria, o mais importante, como compreende Vigotski (2022), seria que, junto da deficiência orgânica, fossem entregues outras forças, como os desejos de vencê-la e/ou equilibrá-la. Entretanto, tal como em qualquer processo de novas aprendizagens, podem ocorrer o êxito e a derrota. Qualquer processo psíquico que faça a pessoa com deficiência tentar compensar, gera movimentação processual psíquica e novas construções, reconstruções e/ou reorganizações de funções e de adaptação: estas, já são até alternativas de desenvolvimento.

O sentimento de “menos-valia” é apresentado quando Vigotski (2022) traz os aspectos psicológicos associados à deficiência. Como ele mesmo pontua, o sentimento de “menos-valia”, que pode ou não ser vivenciado pela pessoa com deficiência em aprendizado, é uma avaliação psicológica de posição social própria e única. A luta contra o sentimento de “menos-valia” é o primeiro e fundamental ponto para a educação e ensino de alunos(as) com deficiência (Vigotski, 2022).

Mas, é indispensável que esse sentimento não interfira nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência, mas que possa conduzi-lo às formas de compensar a sua deficiência. O processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia), aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; e a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui o seu segundo aspecto (Vigotski, 1983).

O grau da anormalidade e normalidade do(a) aprendiz depende do resultado de sua compensação social, isto é, de como a movimentação para a compensação pode afetar positiva ou negativamente, a formação final de sua personalidade. Por isso, ao estudarmos o aprendizado e desenvolvimento da pessoa com deficiência, devemos observar os aspectos cognitivos, intelectuais, perceptivos, motores, sociais, culturais e até afetivos. Além do mais, devem ser consideradas as aprendizagens em seus mais variados aspectos e, de forma integral, conduzi-las aos processos compensatórios, isto é, substitutivos e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da pessoa com deficiência (Cunha; Ayres; Moraes, 2010).

É justamente por ser a anormalidade biológica um obstáculo que dificulta o desenvolvimento e altera o equilíbrio do psiquismo – tendo como base os padrões hegemônicos de formação cultural em um dado momento histórico –, que temos a tendência à compensação da insuficiência. Esta dupla influência do defeito impulsiona a força em superar que se expressa na capacidade da pessoa para utilizar meios auxiliares que lhe são disponibilizados (Vigotski, 1997).

Seguindo, em um processo de desenvolvimento, o(a) aprendiz realiza um vai e volta na aprendizagem, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos em formação; passando de uma etapa inferior a uma superior, e, por vezes, tendo que acessar meios para retornar às etapas inferiores, como uma forma de fazer associações para construir a aprendizagem. Esse é um modo de dominar a atividade das funções psicológicas próprias (Vigotski, 2022).

Ressaltamos aqui que, na Defectologia contemporânea, os aspectos biológicos, sociais e culturais devem se fundir: o desenvolvimento orgânico acontece nos meios sociais e culturais, e convertem-se em um processo biológico historicamente condicionado (Vigotski, 2022).

Vencer os obstáculos ocasionados pela deficiência é um importante passo para a Defectologia, pois qualquer deficiência biológica coloca o organismo diante da tarefa de vencer esse defeito, eliminar a deficiência, compensar o prejuízo orgânico ocasionado; o que serve de estímulo para o desenvolvimento elevado de outras funções, e incita a pessoa com deficiência a realizar uma atividade intensificada, que poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades.

Dessa forma, diferenciamos os três tipos fundamentais de defeito, citados por Vigotski (2022): a doença ou o defeito dos órgãos receptores (a cegueira, a surdez ou estas duas juntas); a doença ou a deficiência de partes do aparato de resposta, dos órgãos de trabalho (a invalidez); e o defeito ou a doença do sistema nervoso central (a debilidade mental).

Visando os aspectos até aqui apresentados, o ensino para essas pessoas com Deficiência Intelectual deve ser adequado às suas condições, ou seja, as dinâmicas, técnicas de ensino e metodologias devem levar em conta a demanda da deficiência, mas não exaltá-la ou priorizá-la, e sim, compreendê-la. Nesse processo, formam-se atitudes exclusivas e não habituais, diferentes das pessoas sem deficiência.

Grande parte do desenvolvimento dessas pessoas depende dos vínculos que ela mantém com outras, do lugar da pessoa no meio social e do seu papel e destino como participante da vida. Quando inserida no meio social, haverá capacidades nas quais, ela, naturalmente, terá que desenvolver. Ocorrerá, então, a reorganização do pensamento, fazendo com que a deficiência demande por caminhos alternativos para atuar diante da situação social atípica, incentivos ou fonte de forças e de capacidades como estímulos para a compensação (Vigotski, 2022).

A pessoa com Deficiência Intelectual “[...] não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único” (Vigotski, 1998, p. 134). Ao analisarmos as palavras de Vigotski (1998), entendemos que a escola e o(a) professor(a) se tornam fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, pois são meios de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares, e chegando a conceitos científicos, que se constituem na interação social.

Concordamos com Abreu e Pederiva (2021), quando afirmam que, partindo da premissa teórica, o desenvolvimento é uma imprescindibilidade cultural de todo ser humano. A deficiência, ao colocar obstáculos aos meios usuais de desenvolvimento e

acesso, acaba por gerar caminhos indiretos/alternativos para o desenvolvimento; trajetões esses inusitados e, muitas vezes, revolucionários, pois a deficiência estimula a formação de novas estruturas de desenvolvimento, qualitativamente distintas e peculiares.

Dessa maneira, motivada pela compensação, a pessoa com Deficiência Intelectual se sente motivada a se reorganizar, e impulsiona a uma reorganização radical de toda a sua personalidade. A partir disso, ela põe em vigência novas forças psíquicas, impondo a elas uma nova direção. A estrutura das formas mediadas de comportamento organiza-se a partir de mecanismos que logram caminhos indiretos, auxiliando a criança nas operações psicológicas quando há um impedimento no caminho direto. Esses fazem parte da história da evolução cultural da humanidade, e acontecem de forma tão intrínseca ao processo de desenvolvimento que não os percebemos: essa lei é “[...] aplicável por igual ao desenvolvimento normal e ao mais grave” (Vigotski, 1997, p. 50).

No contexto educativo, a própria ciência indica o caminho para o ensino da pessoa com deficiência: é preciso organizar o processo educativo de forma a atingir ou incitar as tendências naturais à compensação do defeito. Infelizmente, nas pessoas com Deficiência Intelectual, mecanismos de compensação são mais pobres, e as possibilidades de desenvolvimento muito baixas, mas acontecem (Vigotski, 2022). De uma forma ou de outra, os processos de compensação sempre têm lugar no desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois conduzem à formação de funções psíquicas superiores (na esfera da memória, do espírito de observação etc.).

Desta feita, essas estruturas exigem de quem as executa uma ação replanejada, e que, geralmente, envolve trocas sociais, e a atuação junto ao coletivo. Interessado em demonstrar essas premissas em um contexto de aplicabilidade pedagógica, Vigotski (2011) defende que o obstáculo – previamente organizado e com intencionalidade – exige que a criança reposicione o seu comportamento, e que estruture os meios para solucionar a tarefa e lograr êxito: “[...] se a pessoa não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (Vigotski, 2022, p. 246).

Ensinar com foco na deficiência, nada demonstra ou progride: é preciso saber o grau de compensação da deficiência, até onde a pessoa com deficiência consegue ou pode avançar; e, dessa maneira, mostrar quais linhas seguem a criação das formas de conduta que se opõem à deficiência, e a quais intenções tem a pessoa, para compensar as dificuldades que enfrenta. Junto ao defeito, estão dados os estímulos

para seu vencimento. O desenvolvimento das aptidões, tal como o desenvolvimento do caráter, avança de um modo dialético, e move-se pela contradição (Vigotski, 2022).

Dito isso, o ideal seria compreender sobre como cada pessoa lida com a sua deficiência, de como ela se manifesta, quais esforços ela realiza para lidar com a sua deficiência, e, por último, de como a escola e a prática docente podem atuar de forma a promover o desenvolvimento de alunos(as) com deficiência. Insta destacar aqui que, para compor o desenvolvimento cultural e o intelecto prático estão o pensamento verbal e uso da cultura no pensamento (Vigotski, 2022).

Tido como algo que pode criar obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da pessoa em seu desenvolvimento, a Deficiência Intelectual também altera o equilíbrio normal, e pode servir como estímulo para o desenvolvimento de vias indiretas de adaptação, de funções indiretas e das funções reorganizadoras, que tendem a compensar a deficiência e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova organização. Desse modo, o novo ponto de vista indica observar não apenas a caracterização negativa da pessoa e suas deficiências, mas a imagem positiva de sua personalidade, de sua história e outros aspectos relacionados com os possíveis avanços em seu desenvolvimento (Vigotski, 2022).

As pessoas com Deficiência Intelectual têm insuficiência no desenvolvimento do pensamento abstrato, por isso acabam por desenvolver outras funções sensoriais como meios de compensar tal insuficiência. Porém, no contexto educativo, devemos lembrar que se utilizar apenas desses recursos como formas de compensar tal insuficiência, só cultiva, ainda mais, a deficiência. Vigotski (1997) é bastante categórico ao dizer que a educação de pessoa com deficiência deve ter como meta o aperfeiçoamento das formas culturais de comportamento, por meio do estabelecimento de caminhos alternativos de desenvolvimento: o desenvolvimento cultural é a principal ferramenta na qual o(a) aluno(a) com deficiência pode se desenvolver.

Abreu e Pederiva (2021) destacam que, como o desenvolvimento cultural depende das relações sociais nas quais a pessoa mantém com o meio e com o outro, essa perspectiva se mostra como um pré-requisito para novos aprendizados e desenvolvimento humano. Precisamos compreender que a mediação docente para o aprendizado e desenvolvimento da pessoa com deficiência, depende da metodologia utilizada na mediação, bem como o uso de recursos da esfera social e cultural aos quais a pessoa pode ter acesso.

Acredita-se, que a aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual só acontece com uso de métodos e estratégias de ensino com meios visuais, táteis, repetições etc., sendo os únicos meios de aprendizado da pessoa com deficiência: é crucial formar nela alguns fundamentos do pensamento abstrato, apoiando-se no material visual; em outras palavras, é preciso fazer avançar a linha geral do desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual (Pimentel, 2007).

A educação atual deve seguir com a finalidade de vencer a deficiência, aquela que caracteriza a pessoa como difícil de educar ou de ensinar. Devemos apreciar as aptidões no processo de compensação; essa seria a saída para um ensino mais assertivo e efetivo. Tendo em vista as dimensões da deficiência e a reserva do organismo para realizar a compensação, é de extrema importância para se avançar no contexto educativo para o ensino da pessoa com Deficiência Intelectual.

Deste modo, no ensino da pessoa com Deficiência Intelectual, é importante conhecer como ela se desenvolve. O que deve ser importante não é deficiência em si mesma, e não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. Concluimos, a partir disso, que a pessoa com Deficiência Intelectual está formada não só de defeitos e insuficiências: o seu organismo se reorganiza como um todo, e tende a compensar quaisquer outras mudanças (Vigotski, 2022).

Todas as formas superiores da atividade intelectual tornam-se possíveis somente à base da utilização de instrumentos da cultura de tipos semelhantes: os instrumentos psicológicos-culturais originados pelas relações sociais e culturais, que o sujeito estabelece com as pessoas desde o seu nascimento, dão a este indivíduo condições psicológicas para reagir às demandas sociais que o requerem (Vigotski, 2022). Mas, na prática, três pontos determinam o círculo da Defectologia: os objetivos comuns que a educação geral e a especial têm diante de si; as características e as peculiaridades dos meios aplicados na escola especial, e; o fato de que a escola não só deve se adaptar às deficiências desse(a) aluno(a), como, inclusive, lutar contra elas e vencê-las.

A educação de pessoas com diferentes deficiências, ou com variados graus de um determinado tipo de deficiência, deve basear-se no fato de que, simultaneamente à deficiência, devem ser dadas a ela as possibilidades de compensação para superá-la (Vigotski, 2022). Posto isso, o processo de ensino e

aprendizagem deve ser direcionado a criar forças para a compensação de defeitos, e apresentar a estas pessoas em desenvolvimento tarefas com caráter gradual de aprendizagem.

O conceito de Deficiência Intelectual é o mais indefinido e difícil na EEI: até o momento, não temos critérios científicos exatos para reconhecer as suas especificidades e graus do atraso, e nessa esfera, não saímos dos limites do empirismo (Vigotski, 2022). Os processos vitais fundamentais psicológicos podem transcorrer de modo completamente natural em pessoas com Deficiência Intelectual, por isso o ensino é tanto possível, quanto estimulado. Contudo, a vida de uma pessoa com Deficiência Intelectual é dinâmica, complexa e diversificada, e precisa de estímulos maiores do que a vida de alguém sem quaisquer deficiências, mas pode se desenvolver como um(a) participante ativo da vida social.

Ademais, saber não só qual enfermidade uma pessoa tem, como qual pessoa tem determinada enfermidade, é fundamental: isso só é possível com respeito à deficiência e aos defeitos da pessoa. Para nós, é vital conhecer não só quais defeitos foram detectados em determinada pessoa, o que foi afetado nela, mas como que ela tem determinado defeito, isto é, que lugar ocupa a deficiência no sistema de sua personalidade, e que tipo de reorganização se verifica, ou seja, de qual maneira a pessoa domina a sua deficiência (Vigotski, 2022).

Embora não seja pedagogo, Vigotski (2022) leciona que a escola especial deveria existir de forma a fazer com que as pessoas que a frequentassem pudessem regressar à escola comum, sem prejuízo do seu desenvolvimento natural e social. Porém, nesse processo de inclusão na escola comum, deve eliminar tudo que agrava o defeito e o atraso dessas pessoas, tanto na escola comum, quanto na escola especial. Vencer a deficiência é a ideia fundamental. Quando o autor relaciona a Pedagogia à Defectologia, permite-nos compreender os processos de ensino e aprendizagem numa visão progressista de avanço: se a pessoa com deficiência é bem-educada e integrada socialmente, ela pode ser um(a) cidadão(ã) útil, e plenamente ajustado(a) às exigências da sociedade (Vigotski, 2022).

É na interação com o meio e com o outro que surgem situações nas quais a pessoa com deficiência se deparará com a necessidade de compensação: nas dificuldades, ela se vê forçada a avançar, mesmo que por vias diferentes. As consequências desses avanços dependem igualmente da especificidade e gravidade do “defeito”, e do campo social no qual aquele defeito está inserido. Esta

compensação dos defeitos ocorre de diferentes formas, e dependerá do meio social e trocas com o coletivo nas quais esta pessoa realiza, da situação que gerou a demanda de compensação ou das dificuldades biológicas da deficiência em si (Vigotski, 2022).

Acrescentando, os processos de desenvolvimento compensatório utilizam as funções úteis no desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual, inserindo nesse desenvolvimento os aspectos da vida social coletiva. Estes dois aspectos podem constituir o grau de compensação que ela depositará em determinada situação na qual sinta falta de se envolver e compensar. Assim, quando a compensação for alcançada, temos o desenvolvimento integral da pessoa, e o atraso cognitivo diminuído.

Vigotski e Luria (1996) já destacavam que, no correr da experiência, a pessoa aprende a compensar as suas deficiências naturais com base no comportamento natural defeituoso, onde técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes.

O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Seria um erro supor que o processo da compensação sempre se conclui, indispensavelmente, com o êxito, sucessivamente conduz à formação de capacidades a partir da deficiência: como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de transição de um polo a outro.

De tal modo, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da pessoa, e uma conseqüente reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a Defectologia (Vigotski, 2022).

Para que o avanço na aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual aconteça de forma integral, precisamos destacar as condições sociais e culturais nas quais essa pessoa se desenvolve: Quais obstáculos, por ela vivenciados, servem de estímulo para o desenvolvimento compensador; convertem-

se em seu ponto objetivo e dirigem aqui todo o processo (o princípio da perspectiva do futuro)? Quais as consequências quando a pessoa com deficiência se vê diante desses obstáculos, seguindo os princípios da compensação?

No reconhecimento da deficiência e nas movimentações para a compensação, ocorrem mudanças fundamentais para embasar a teoria aqui estudada e defendida: são os processos do pensamento psíquico. Pensar significa recordar, isto é, reproduzir situações anteriores. Em particular, essa tendência do processo de memorização manifesta-se com especial clareza quando se apresenta à pessoa a tarefa de definir conceitos, principalmente os conceitos abstratos. Observamos que a pessoa, em lugar de oferecer a definição lógica, reproduzirá uma situação concreta de sua experiência anterior (Vigotski, 2022). Ou seja:

[...] a conduta coletiva da pessoa não só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, mas é a fonte do surgimento de uma forma totalmente nova de conduta, daquela que surgiu no período histórico do desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade, apresenta-se como uma função psicológica superior. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança com atraso mental (Vigotski, 2022, p. 191).

Para Vigotski (1983, 2022), a linguagem é fator determinante para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que a pessoa consegue se inserir em um meio coletivo, interagir e realizar trocas com este, e como consequência, se desenvolver. Quando esta pessoa começa a dominar os seus próprios processos psíquicos, a linguagem passa a ser um meio para o exercício do pensamento.

Logo, a linguagem vem como precursora para a inserção dessa pessoa no meio coletivo, e torna-se relevante no desenvolvimento de uma série integral de funções internas. Nesse sentido, devemos considerar o que cada pessoa pode falar e o que pode compreender como forma de compreendermos, corretamente, as possibilidades reais de seu desenvolvimento.

Antigos(as) pesquisadores(as) do intelecto humano afirmavam que o pensamento era composto por funções únicas, simples, homogêneas e elementares, e que todas as funções de uma pessoa com Deficiência Intelectual eram naturalmente reduzidas. No entanto, os estudos de Vigotski (1983, 2022) apontam que o intelecto que surge num processo de desenvolvimento tão complexo, como o de uma pessoa com deficiência, no qual envolve os processos de compensação e estímulo ao acesso

às funções psíquicas superiores, não pode ser de natureza homogênea e, tampouco, de estrutura simples.

Para o autor, o intelecto apresenta uma diversidade de funções em uma unidade expressivamente complexa: o desenvolvimento psicológico ocorre pelas relações sistêmicas entre as funções denominadas “relações interfuncionais”: memória lógica, pensamento abstrato, associações, dentre outras; trata-se da conhecida relação entre a memória e o pensamento (Vigotski, 2022).

As relações interfuncionais se formam de maneira diferenciada; e é esse o aspecto peculiar do desenvolvimento psicológico na pessoa com Deficiência Intelectual no qual destacamos: a variação dos vínculos, as relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico. Esses são aspectos relacionados com os processos superiores de compensação da personalidade humana em formação. Além disso, é essencial observar o desenvolvimento da pessoa de um modo geral, mais completo; e não apenas a natureza dos processos biológicos que constituem a sua base natural, pois há uma complexidade da estrutura que surge no processo do desenvolvimento.

Portanto, não basta dizer as deficiências específicas que uma pessoa com Deficiência Intelectual tem. Isso significaria apenas delimitar o problema, e não solucioná-lo. É preciso identificar qual o atraso cultural que ela tem, qual é sua estrutura e importância; além disso, quais são os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura – sintomas e quadro geral do atraso mental. E como já falado aqui, observar a capacidade de suas relações com o meio social, e como ela é capaz de realizar essas trocas (Vigotski, 2022).

Dessa forma, no desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual há uma divergência entre o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas elementares e o das superiores. O desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas superiores está tangenciado ao desenvolvimento cultural insuficiente da pessoa com Deficiência Intelectual, e à sua exclusão do meio cultural circundante, bem como ao abandono das trocas sociais e coletivas com o meio, tão necessárias para a sua aprendizagem e avanço cognitivo, social, motor e até afetivo.

Como consequência, os seus atrasos acumulam-se às complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente (Vigotski, 2022). Esse abandono pedagógico resulta nos achados das investigações experimentais, que demonstram que os processos psicológicos superiores são mais educáveis, pois

a educação coletiva da criança é a fonte do desenvolvimento de sua estrutura (Vigotski, 2022).

É preciso que o ensino promova o acesso dessa pessoa aos conteúdos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, podendo empregar, para tanto, estratégias de ensino diferenciadas, de modo a propiciar a formação do pensamento abstrato. Sabemos que não existem “receitas” prontas para o trabalho com estudantes com Deficiência Intelectual ou com outra deficiência, quanto com os(as) sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno(a) é único(a), e que as suas potencialidades, necessidades e conhecimentos, ou experiências prévias, devem ser levados em conta, sempre (Honora; Frizanco, 2008).

Nesta senda, quando as funções psicológicas superiores da pessoa com Deficiência Intelectual têm desenvolvimento insuficiente, podemos concluir que houve ou não insuficiência, os devidos mecanismos de intervenção e/ou compensação (Vigotski, 2022). Portanto, a atenção para o ensino de pessoas com Deficiência Intelectual deve estar orientada para a descoberta e para a superação da deficiência, para que possamos compreender os processos compensatórios aos quais a pessoa com Deficiência Intelectual pode e deve realizar. Assim, a função da escola consiste não em adaptar-se à deficiência, mas em vencê-la.

Ainda que as pessoas com Deficiência Intelectual estudem por um tempo mais prolongado –, ou aprendam menos do que as pessoas sem quaisquer deficiências; ou, além disso, que se lhes ensine de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às particularidades de seu estado –, elas devem estudar o mesmo que todas as demais pessoas (Vigotski, 2022). A preparação para a vida futura deve ser igualmente orientada, de forma que elas possam ter os mesmos acessos aos postulados sociais para a preparação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Desse modo, quando podemos investigar e compreender as raízes que causam ou provocam as dificuldades de uma pessoa com Deficiência Intelectual, e transformarmos estas deficiências dentro de aspectos positivos para o seu desenvolvimento, estaremos dando lugar ao que Vigotski (2022) chamou de “dialética metodológica”.

Um exemplo disso é quando um(a) professor(a) em sala de aula atribui uma função útil a um(a) aluno(a) com deficiência: a partir daquele momento, aquela pessoa se sentirá incluída no coletivo, a partir de uma função na qual se sente útil, diminuindo

quaisquer desconfortos sociais e coletivos que a sua deficiência possa trazer. Faz-se uma transformação da deficiência e de suas características negativas para características positivas de seu caráter, fazendo com que estas se sobressaiam.

Os estudos sobre a construção do pensamento de uma pessoa com Deficiência Intelectual já ratificaram que ela demonstra ter mais preparo ou mais habilidades em conhecimentos práticos do que teóricos. Entretanto, os estudos sobre a Defectologia afirmam que ela pode atuar racionalmente e “pensar”. Precisamente, devido à deficiência do pensamento abstrato, o intelecto prático desenvolve-se de modo intenso na pessoa, e *vice-versa* (Vigotski, 2022).

Na questão social, a cultura é considerada por Vigotski (2022) o produto natural da vida em sociedade e da atividade humana. Ela gera, naturalmente, o desenvolvimento pessoal. Contudo, é na infância que acontece a conquista das interações sociais, a participação efetiva no coletivo e trocas com o outro. Nesse processo de conquista, o homem passa de um biótipo determinado para as suas conquistas sociais e culturais: o organismo humano se converte em personalidade humana, e a aquisição desse processo é a educação.

Assim, quando a pessoa passa a ter contato com a cultura, ela assimila algo do meio externo, mas, para além disso, esse acesso faz com que essa pessoa com deficiência reelabore toda a sua conduta natural, já construída, e restabeleça novos rumos e caminhos para o desenvolvimento do novo, de outros aprendizados, elaborando novos rumos no curso do seu desenvolvimento.

Mesmo que sem nenhuma intervenção específica externa e social, ou de qualquer processo orientado de ensino, a pessoa inevitavelmente encontrará um caminho para um desenvolvimento cultural: no desenvolvimento psicológico natural de uma pessoa e em seu meio circundante, nasce a vontade inata de relacionar-se com esse meio, abrindo todos os caminhos para o contato social e coletivo, e consequente desenvolvimento cultural. Mas, quando há a intervenção, o caminho para o aprendizado e desenvolvimento tornam-se mais efetivos, assertivos e rápidos (Vigotski, 2001).

Seguindo o raciocínio de Vigotski (2001), não importa se o desenvolvimento está no domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética), ou na linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.), pois a pessoa com deficiência conseguirá se desenvolver.

Analisando os aspectos até aqui desenvolvidos, podemos concluir que pessoas com Deficiência Intelectual são biologicamente atrasadas na construção dos conceitos e fundamentos supracitados. Porém, este desenvolvimento:

[...] não depende de sua deficiência orgânica: o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação dessa deficiência, e é na cultura onde estão inseridas as funções psíquicas superiores, que elas podem se desenvolver. Assim, onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural (Vigotski, 2022, p. 252).

As funções psicológicas superiores se manifestam das seguintes formas: como funções da conduta coletiva, por meio da colaboração ou de interação social – um meio de se adaptar socialmente; e como uma conduta individual da criança, como uma alternativa de adaptação pessoal – um processo interior da conduta por meio da transformação do coletivo que se forma a partir das transformações individuais. É na conduta coletiva, da colaboração da pessoa com as outras pessoas que a rodeiam, e de sua experiência social, que surgem as funções superiores da atividade intelectual (Vigotski, 2001). Elas têm origem nas relações com o meio e com o outro, e nas interações e trocas envolvidas nesse processo: a cultura faz parte da natureza humana e, desta forma, está inserida nesse processo.

Percebemos, então, que o desenvolvimento psíquico da pessoa com Deficiência Intelectual faz parte de um processo contínuo de aquisições, movimentações psicológicas, trocas sociais e coletivas com o meio e com o outro, e aquisição da linguagem. Como forma de constatar esta afirmação, Vigotski (2022) consegue demonstrar como as funções psicológicas superiores, tais como a memória, a atenção, a percepção e o pensamento, fazem a diferença para o desenvolvimento humano.

Em contraponto ao sobredito, é necessário destacar que o desenvolvimento insuficiente dos processos superiores está condicionado pela deficiência, sendo o ponto fraco da pessoa com Deficiência Intelectual. Por essa razão, é o lugar para o qual devem ser direcionados todos os esforços da educação, com a finalidade de romper os impedimentos para o avanço da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Socialmente, temos a ciência de que uma pessoa sem Deficiência Intelectual tem, naturalmente, mais possibilidades de manifestar as suas atividades sociais em

relação à pessoa com Deficiência Intelectual; porém, quando posta em contato no meio social e cultural, com pessoas sem deficiência, ela consegue extrair o que ainda lhe é inacessível. Essa é uma das principais vantagens para o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual em contato direto com outros, sem quaisquer deficiências. É dessa forma que ele(a) se submete à influência racional adequada, especialmente organizada, e ganha em suas mais variadas possibilidades de desenvolvimento: principal fundamento da pedagogia atual (Vigotski, 2022).

Para que as funções psíquicas superiores possam se desenvolver, devem ser criados caminhos alternativos de ensino, de forma que as vias do desenvolvimento cultural não sejam interrompidas por causa da deficiência. Por isso, a urgência de um ensino mais dinâmico e atrativo para a pessoa com Deficiência Intelectual. Para Vigotski (2022), não podemos nos limitar à determinação no grau e na gravidade da deficiência, mas devemos incluir, de forma indispensável, os processos compensatórios (substitutivos, super estruturadores e niveladores) no desenvolvimento e na conduta de ensino da pessoa com deficiência e em desenvolvimento.

A investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual deve se fundamentar, mormente, em requisitos qualitativos, e não em determinações quantitativas da deficiência. O intelecto, por si só, não representa algo único e íntegro, mas é um conceito geral para os diferentes tipos qualitativos da conduta e das formas de atividade (Vigotski, 2022).

Os aspectos sociais e psicológicos internos são relevantes nos estudos de Vigotski sobre a Defectologia. Conforme o seu entendimento,

Qualquer defeito orgânico projeta-se na conduta da criança como um rebaixamento social de sua posição. Essas formações psicológicas secundárias (o sentimento de inferioridade etc.) devem ser consideradas ao estudar a criança com atraso mental. A dinâmica da deficiência (a compensação, a exercitabilidade das funções, a capacidade de variação) está determinada precisamente por suas complicações sociopsicológicas – o coeficiente do grau de educação (Vigotski, 2022, p. 258).

Por isso, o estudo e a análise sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual deve se fundamentar na observação prolongada durante todo um processo ou período pedagógico, além da verificação e análises sobre as intervenções externas (Vigotski, 2022).

Destacamos que, somente no processo da vida social coletiva, criaram-se e desenvolvem-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem. Sobre o atraso mental profundo, é importante ressaltar que as aquisições feitas pela pessoa com atraso mental profundo, dada a influência da educação, revelam, do ponto de vista do desenvolvimento, os valores fundamentais que ela pode adquirir e sem os quais está obrigada a permanecer na etapa de estado semianimal (Vigotski, 2022, p. 323).

Partindo desse pressuposto, devemos entender que para ensinar uma pessoa com Deficiência Intelectual, precisamos superar o discurso sobre um ensino voltado exclusivamente a apalpar, a sentir sabores e cheiros diferentes, a ouvir, a ver e a demonstrar e praticar repetidas vezes, mas, também, usar os sentidos de forma a dominá-los e aplicá-los racionalmente, de acordo com cada intenção, e em busca da aproximação das funções psíquicas superiores.

Para além de um ensino simplista e de hábitos automáticos, a educação deve ser dirigida para um ensino no qual se instiga a pensar e a usar de forma compensatória os seus mais enraizados sentidos, de forma a compreender psicologicamente as coisas que o cercam, e a estimular pensamentos cada vez mais abstratos e relacionais.

A pessoa sem Deficiência Intelectual tem, naturalmente, a possibilidade de manifestar uma grande e diversificada atividade social em comparação ao(à) aluno(a) com deficiência (que precisa de mais orientação). Portanto, é através do contato com o(a) aluno(a) sem deficiência, que se pode extrair aprendizados e fundamentos importantes para desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual: o que dependerá do grau de adaptabilidade social e de sua vida circundante.

Logo, o caminho para o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual encontra-se na colaboração, na ajuda social de outra pessoa, que, a princípio, é seu intelecto, sua vontade e sua atividade. Esse postulado coincide totalmente com a via normal do desenvolvimento humano. A via do desenvolvimento da criança com atraso mental profundo encontra-se na relação e na colaboração com outra pessoa (Vigotski, 2022).

Somente nos meios sociais, familiar e educativo, com trocas coletivas e participação ativa, a pessoa com Deficiência Intelectual profunda pode seguir com o seu processo de formação humana. Diante disso, podemos constatar que as práticas de intervenções pedagógicas para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual

devem ser mais específicas, assertivas e planejadas. Como afirmativas conclusivas sobre as diferenças entre o intelecto da pessoa sem Deficiência Intelectual e da pessoa com Deficiência Intelectual, Vigotski (2022) destaca que as diferenças se revelam não essenciais: não se deve procurar as causas que explicam a peculiaridade da pessoa com Deficiência Intelectual. Pelo contrário:

[...] as diferenças são insignificantes na esfera dos processos intelectuais em si, e devem ser explicadas a partir das sociais e, também, afetivas. Desse modo, vemos que, para substituir a teoria intelectualista da deficiência intelectual estabelece-se uma nova teoria, que trata de reduzir a zero a importância do defeito intelectual. Essa teoria, tenta responder ao problema da natureza da deficiência intelectual não pela via das investigações do intelecto das pessoas com deficiência, mas pela via do estudo experimental de sua vontade e suas necessidades (Vigotski, 2022, p. 334).

Processos psíquicos, flexibilidade diante de influências externas, e a fixação e difusão dos processos que se realizam no sistema nervoso central e na psiquê da pessoa com Deficiência Intelectual, são processos fundamentais ao se estudar a Defectologia. Pensar de forma abstrata ou fazer generalizações é algo extremamente difícil para a pessoa com Deficiência Intelectual, por isso o pensamento de caráter concreto é, geralmente, mais bem compreendido: todo o pensamento relacionado a conceitos, à imaginação e ao irreal e abstrato são difíceis, em grau superior, para a pessoa com Deficiência Intelectual (Vigotski, 2022). Mas, quando alcançados, realizar-se-á um avanço significativo para o aprendizado e desenvolvimento dessas pessoas.

De forma a atrair a atenção de estudantes com Deficiência Intelectual, o ensino deve ser mais atraente, dinâmico, interativo e socializador, e pode renová-lo, com a finalidade de substituir o seu caráter negativo pelo positivo. Por fim, após compreendermos o processo de aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual, assimilamos que as dificuldades de aprendizagem apresentadas requerem que o(a) professor(a) busque bases teóricas para que tenha a compreensão do processo de aprendizagem, e meios de colocar em prática todos os mecanismos que despertam o interesse pela compensação da deficiência.

As dificuldades encontradas no processo de aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual precisam impulsionar a reflexão e a transformação da prática pedagógica, por meio de diferentes metodologias e estratégias de ensino, visando à superação e buscando um ensino de qualidade para todos. Assim, partindo dos pressupostos vigotskianos de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o

planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo.

Desse modo, Rego (2002, p. 95) declara que tal abordagem compreende o desenvolvimento humano “através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. Entretanto, para a autora, o sujeito, para Vigotski, apresenta-se como um sujeito ativo que reconstrói seu mundo através de suas relações e não como um sujeito que apenas recebe tudo pronto, como se fosse uma tábula rasa ou, ao contrário, como um sujeito que tudo sabe. Dessa forma, o homem atua sobre o conhecimento e se envolve em um fazer sobre o mesmo, ressignificando-o internamente. (Vigotski, 2001).

Nos estudos sobre a Defectologia, precisamos destacar o conceito de Pedologia. O primeiro autor a utilizar o termo Pedologia ou *Paedology* (*paidos*, criança; *logos*, ciência), foi Oscar Chrisman. A proposta conceitual do termo baseia-se em uma ciência multidisciplinar dedicada ao estudo integral da pessoa, tanto físico quanto intelectual (Vigotski, 2022).

A principal característica da proposta da Pedologia tem por base o fato de ela se organizar em torno de uma articulação entre pesquisadores(as) de vários campos de conhecimento, onde a atenção de todos(as) deve estar articulada, integrada e organizada de forma a compreender o desenvolvimento humano de forma integral: em todos os seus aspectos (em saúde, em sociabilidade, em afeição, em intelecto, em pensamento, em linguagem etc.). Vigotski (2022) mostrou expressivo interesse no aprofundamento de estudos sobre este tema em *Fundamentos da Defectologia* (2022).

O trabalho teórico-prático de Vigotski com a Pedologia, é permeado por trabalhos experimentais e de prática clínica. Na concepção do autor, a Pedologia seria uma síntese das várias questões que teriam como enfoque os estudos da pessoa como um todo, e, inclusive, a fase e a Psicologia Infantil (Toassa, 2006).

Para Martins e Souza (2018, p. 300), a Pedologia é:

[...] um campo de conhecimento que nos oferece novas possibilidades para compreendermos o processo de desenvolvimento humano e, mais especificamente, o desenvolvimento infantil, especialmente pelo fato de ele resgatar a sua complexidade de tais processos.

Santana (2016) faz ressalvas à Pedologia de Vigotski, e esclarece que a sua Pedologia trouxe para o debate intelectual as premissas sobre o respeito ao

desenvolvimento pessoal como um processo de formação das funções superiores especificamente humanas, tal como destacou a importância para uma síntese dialética dos aspectos biológicos e sociais como propulsores do desenvolvimento humano, e isso significava uma demarcação nítida em relação à compreensão de ciência da criança que havia naquele momento.

Todavia, Marques (1986, p. 205) faz ressalvas sobre Pedologia, quando informa que “[...] ela é a fisiologia experimental da pessoa, cujo corpo e espírito procuram conhecer, tendo em vista a determinação não só das leis do seu desenvolvimento, mas também das diferenças, variedades e tipos individuais”, de forma diferenciada.

No contexto educativo e escolar, e na concepção da Pedologia, o(a) professor(a) deve estar capacitado(a) para avaliar as condições de aprendizagem de cada aluno(a), e encontrar, com estratégias adaptadas, o percurso educativo de cada um(a) deles(as) para o desenvolvimento. Vigotski (2022) estudou os aspectos conceituais da Pedologia, e a relacionou ao processo de desenvolvimento humano por meio da relação dialética entre os aspectos sociais, biológicos, psicológicos e sociais, no qual a pessoa está inserida.

Martins e Souza (2018) explicam que podemos vislumbrar que a principal característica da Pedologia está na articulação que ela realiza entre pesquisadores(as) de vários campos de conhecimento, e que tenham como principal objeto de estudo a criança de forma integral. Isto significa dizer que o olhar do(a) pesquisador(a) deve estar localizado para além de seu campo de conhecimento, articulando os estudos de sua área com os de outros campos disciplinares.

Os(as) autores(as) que adotam a Pedologia investigam as pessoas de forma integral: fazem seus diagnósticos, prognósticos e dão suas prescrições. Com muita frequência, define-se a Pedologia como a ciência dos sintomas: um conjunto dessas variações foi denominado de “conjuntos de sintomas da idade”.

Dessa forma, quanto mais distante está o sintoma da causa primária da deficiência, mais suscetível é a influência educativa e terapêutica da Pedologia. Logo, o que surge no processo de desenvolvimento da pessoa como uma formação secundária, pode ser prevenido do ponto de vista da profilaxia, ou eliminado do ponto de vista terapêutico-pedagógico.

Mas, em toda e qualquer investigação, são necessárias avaliações subjetivas e integrais. É necessário verificar essa opinião no decorrer da investigação, mas, para

isso, devem ser demonstrados os fatos sobre os quais a opinião em questão foi obtida e os fatos que o(a) pesquisador(a) deve interpretar à sua maneira. É também essencial considerar os testemunhos subjetivos da própria pessoa (Vigotski, 2022).

Os estudos sobre a Pedologia devem ser direcionados para um objetivo central: o de ajudar no processamento mental de informações externas para fins do desenvolvimento a partir de particularidades, dados e sintomas. Portanto, a tarefa do(a) pesquisador(a) não está apenas em estabelecer ou enumerar sintomas, mas, de igual modo, em observar os aspectos integrais da história do desenvolvimento da pessoa com deficiência, que deve ser a fonte fundamental de todas as informações subsequentes: o que inclui o esclarecimento das particularidades hereditárias e do ambiente social e coletivo no qual ela mantém contato, além de sua história de desenvolvimento intrauterino em seus principais termos (Vigotski, 2022).

Para entendermos o contexto educativo da pessoa com Deficiência Intelectual é fundamental que entendamos sua biografia, o que envolve o conhecimento das possíveis causas que levaram à sua deficiência. É um momento no qual a história de uma pessoa pode ser contada em todos os aspectos da vida social e humana: seu modo de vida, suas influências externas e o meio e influências sociais nas quais ela teve contato, pois a sua personalidade é formada e está intimamente relacionada com a sua relação social com o meio e o outro.

Tendo em vista tais aspectos, é notório percebermos que o desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual está diretamente voltado às suas influências externas, as quais podem ser observadas por qualquer pessoa ou mesmo pedólogo. Nota-se, então, que são as influências externas as maiores responsáveis por tal desenvolvimento (Vigotski, 2022).

Por isso, a análise psicológica tem fundamental importância quando se estuda a Deficiência Intelectual: a variação de dados e questões que devem ser vistos na avaliação dessas pessoas, é fundamental para um diagnóstico cada vez mais concreto e real. Atualmente, essas análises consideram, em sua maioria, os aspectos qualitativos em detrimento aos aspectos quantitativos. Existe uma necessária preocupação ao se levar em conta a integridade da personalidade infantil com a clareza a respeito dos complexos vínculos estruturais e funcionais, que podem existir entre o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade.

De acordo com Vigotski (2022), o sistema de investigação, que tem como tarefa a caracterização positiva da pessoa, e que pode ser a base do plano educativo, fundamenta-se em três princípios:

- no princípio da divisão da obtenção dos fatos e de sua interpretação;
- no princípio da especialização máxima dos métodos de investigação das diferentes funções;
- e no princípio da interpretação dinâmica e tipológica dos dados obtidos durante a pesquisa, com o fim de efetuar o diagnóstico (Vigotski, 2022).

Sabendo desses aspectos, concordamos com Vigotski (2022) quando ele diz que, ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza para satisfazer às suas necessidades, ele também se transforma em sua forma interior.

Em conclusão, quando relacionamos a Defectologia ao ensino de pessoas com Deficiência Intelectual, é de bom alvitre compreendermos o papel do(a) professor(a) como a pessoa responsável por organizar a aprendizagem e definir os objetivos para que a pessoa com Deficiência Intelectual possa se desenvolver; sempre por meio de boas oportunidades de aprendizagem, pois essas são mais importantes que a própria condição orgânica da deficiência (Vigotski, 2022).

2.5 Recursos Pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual

No contexto educacional, os últimos anos têm demonstrado uma urgência expressiva pelo uso de recursos diferenciados para um ensino mais dinâmico, atrativo, colaborativo, assertivo e integrador (Ferreira, 2004). Ao falarmos em recursos pedagógicos, logo nos vem em mente um conjunto de artefatos (objetos) nos quais podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem.

No ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, esses recursos são muitos utilizados, geralmente pensados e produzidos na SRM, e têm natureza educativa e processual, isto é, são um meio para se alcançar a aprendizagem do(a) aluno(a). Jogos adaptados ou não, brinquedos pedagógicos, materiais didáticos e atividades adaptadas; e até mesmo o livro didático, ou um livro paradidático, podem ser classificados como “recursos pedagógicos”.

Souza (2007, p. 111) define como recurso pedagógico todo material utilizado como auxílio no processo de ensino-aprendizagem aplicado pelo(a) professor(a) aos seus alunos. Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados como suporte experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos educandos. Quanto ao “pedagógico”, por sua vez, remete ao que possui características ou finalidades educativas, que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar (Houaiss; Villar, 2001).

Demo (1998) destaca que o recurso pedagógico tem a finalidade específica de provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução. Nesse mesmo sentido, Costoldi e Polinarski (2009), dizem que os recursos didáticos são importantes no processo de desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a), uma vez que desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando da realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia a dia.

Temos ciência de que o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico de estudantes com Deficiência Intelectual, na classe comum, bem como o seu ensino no AEE, visa a funcionalidade das intervenções pedagógicas, bem como o uso de recursos pedagógicos, estratégias e metodologias docentes para que eles(as) aprendam e se desenvolvam. A meta da inclusão é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos, sem exceção.

Assim, à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos(as) os(as) estudantes começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro do ensino comum (Mantoan, 2009).

Nesta senda, concordamos com Ferreira (2004), quando o autor propõe como recursos pedagógicos: estratégias, espaços, meios, alternativas, processos profissionais e materiais, que têm por objetivo auxiliar na aprendizagem, em um conhecimento novo, ao qual se busca conhecer. Como conceito, recurso pedagógico, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos

de ensino e aprendizagem intencionalmente organizados por educadores(as) na escola ou fora dela (Souza, 2007).

O que já sabemos é que existe uma grande variedade de recursos didáticos que podem ser utilizados no ensino, que vão desde os recursos mais simples aos mais elaborados e tecnológicos, bastando apenas que o(a) educador(a) saiba reconhecer e adequá-los à realidade de seus(uas) alunos(as). Souza (2007, p. 112-113) mostra que o uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é: “[...] importante para que o(a) aluno(a) assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas”.

Jogos didáticos, modelos didáticos, materiais manuseáveis, experimentos científicos, vídeos, filmes, músicas, cartazes etc., são exemplos de recursos pedagógicos. Apesar da variedade de recursos que podem ser utilizados na exposição dos conteúdos, percebemos que alguns(as) professores(as) ainda têm as suas aulas limitadas e restritas ao uso do livro didático (Castoldi; Polinarski, 2009).

Por adequações curriculares, encontramos em Glat e Oliveira (2012) o conceito que mais se adequa aos nossos objetivos. Para esses autores, adequações curriculares são ajustes realizados no currículo para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado, no nosso caso, se ajuste para à necessidade educativa especial do aluno com deficiência intelectual. Podem ser modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar a todos(as), sem distinção (Glat; Oliveira, 2012).

As adequações curriculares constituem como possibilidades educacionais frente às dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades do aluno com necessidades educacionais especiais. Um currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todo esse público. As orientações para o atendimento à estas necessidades educacionais especiais devem estar previstas e respaldadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que estudantes com deficiência participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro(a) estudante, entretanto, visando as especificidades que as necessidades possam

requerer (Ministério da Educação [MEC]/Secretaria de Educação Especial [SEESP], 2003).

Portanto, mais restritamente ao(à) aluno(a) com Deficiência Intelectual, para fazer adequações curriculares é preciso que o(a) professor(a) conheça o(a) seu(ua) aluno(a): suas necessidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e, que conheça as suas potencialidades ou habilidades que já possuem em algum contexto de sua vida, considerando como um ser de múltiplas aprendizagens. Dessa forma, o(a) professor(a) poderá definir as ações, estratégias e possíveis exigências de apoio; e definir a intensidade, a duração e a especificidade das adequações que são necessárias para o atendimento do(a) aluno(a).

Nessa linha, alertamos que na Educação Especial, as adaptações devem ser realizadas de acordo com as carências particulares apresentadas pelo(a) aluno(a), e podem ser de base organizativa, objetivos e conteúdo de uma aula, podem ser de base avaliativa, de procedimentos didáticos, e até de currículo. Logo, elas englobam: o agrupamento de estudantes; disposição das cadeiras e carteiras; organização didática da aula e os materiais didáticos a serem utilizados, os conteúdos a serem abordados, e podem consistir na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a necessidade educacional específica de cada aluno.

Sobre o exposto, a escolha de procedimentos didáticos, estratégias, atividades-meio e métodos é de fundamental importância, principalmente na educação especial inclusiva, onde os estudantes apresentam atividades mais direcionadas às suas respectivas necessidades e potencialidades. A seleção e adaptação de métodos e materiais, assim como o tempo para o desenvolvimento de cada atividade, devem ser flexíveis, especialmente quando estamos trabalhando com estudantes com Deficiência Intelectual (Freitas, 2007).

Dito isto, as adequações curriculares são ações e estratégias que envolvem desde o âmbito do Projeto Político Pedagógico da escola (mais geral), às atividades desenvolvidas em sala de aula com toda a turma, e a um nível individualizado para atender à necessidade individual do estudante com deficiência.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando falamos em adaptações curriculares, nos referimos, em primeiro lugar, à uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às particularidades de aprendizagem de cada aluno(a): “[...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com

respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando; e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados” (Brasil, 2000, p. 5).

Não obstante, o uso do termo “adaptação” requer uma reflexão maior, porque adaptar nos remete à ideia de ajuste mecânico, físico, localizado. Bueno (2000) esclarece que adaptar é ajustar uma coisa à outra, amoldar, adequar, apropriar, e que educadores adaptam uma atividade educacional específica, ou mesmo um conteúdo, para atender às NEEs de um(a) aluno(a) com deficiência, no caso específico. O autor ainda afirma que as adaptações podem surgir devido a uma variedade de necessidades, sejam elas físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais ou linguísticas (Bueno, 2000).

As atividades adaptadas podem garantir que os estudantes tenham experiências de aprendizado mais diversas, dinâmicas, criativas, significativas e equitativas. Nisso, quando tratamos de adaptar uma atividade, falamos de algo que precisa ser modificado ou reprojetoado, de maneira específica, para atender às necessidades individuais de um(a) aluno(a), permitindo que ele(a) acesse, participe e progrida no currículo.

Para proporcionar a cada aluno(a) uma oportunidade justa de aprender e demonstrar o seu entendimento, adaptamos atividades. Fazemos isso para manter as expectativas de aprendizagem com mais equidade e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados. As intervenções educacionais de professores(as) do AEE devem ser planejadas, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo de cada criança, devendo ser, portanto, serem individualizadas. Essas intervenções devem atentar às funções cognitivas que estão mais acentuadamente prejudicadas, e quais as que devem ser usadas para potenciais desenvolvimento no(a) aluno(a) (Pavão, 2023).

O objetivo da adaptação de atividade deve ser sempre a autonomia cognitiva do estudante com deficiência, aqui, pessoas com Deficiência Intelectual. A adaptação de atividades, com o objetivo principal de permitir que o estudante as realize sem ajuda, é essencial por diversas razões, que se conectam com os princípios centrais da educação inclusiva e do desenvolvimento da autonomia do(a) estudante. Para a concretização do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto da educação especial inclusiva, precisamos que ajustes sejam feitos pelos(as) professores(as). Sabemos que:

[...] pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que se vão tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização (Oliveira, 2011, p. 137).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define que as escolas devem empreender para adequar os seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, formação de sua equipe escolar.

O potencial de aprendizagem deve se sobrepor às limitações das pessoas que têm Deficiência Intelectual. Vigotski (2022) lembra que a pessoa nasce com potencialidades para o aprendizado. Concordamos com Poker (2008), quando ele diz que o êxito dos processos de inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual depende, dentre outros fatores, das respostas educativas propostas pela escola e, especificamente, pelos(as) professores(as) que atuam diretamente com os(as) alunos(as). A partir da identificação das capacidades desses alunos é que será possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas e avaliá-los numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando o seu desenvolvimento e valorizando o seu progresso.

Assim, faz-se necessário que este(a) profissional(a) esteja disposto(a) a mudar paradigmas, ressignificar a sua prática e considerar as diferenças individuais de cada aluno(a), além de perceber os momentos próprios de intervenção para cada um(a) deles(as) nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, o(a) professor(a) deve receber orientação e apoio quanto às formas adequadas de intervir: tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social. Essas condições favorecerão a sua flexibilidade de atuação, e serão de grande validade para a adequação de procedimentos de ensino às necessidades individuais de seus alunos (Mantoan, 2001).

Sabemos que grande parte das escolas brasileiras sobrevive com uma quantidade de recursos limitadas, o que dificulta a compra de materiais diversos e/ou equipamentos modernos que deem suporte a estudantes com qualquer tipo de deficiência. O estudante com Deficiência Intelectual precisa de intervenções planejadas que auxiliem na sua capacidade de autonomia e nos processos de relação

com o mundo. Dito isto, o uso de recursos diversos associados às intervenções pedagógicas planejadas, é um forte aliado para um aprendizado efetivo. Entretanto, no contexto da Educação Especial, as necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as) ainda são uma barreira ao acesso e uso eficiente dessas ferramentas de trabalho docente (Mantoan, 2001).

Desenvolver recursos pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas, é uma forma concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência: na EEI, o uso de recursos diferenciados, jogos e atividades como recurso pedagógico para um aprendizado mais atrativo e dinâmico, auxiliam os(as) profissionais na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, nas mais diversas áreas, como: na comunicação, interação, desenvolvimento motor e cognitivo.

No AEE e no trabalho pedagógico com o estudante com Deficiência Intelectual, o uso de materiais diferenciados, produção de jogos, atividades lúdicas, prazerosas, desafiadoras, interativas, dinâmicas, significativas, e que despertem o interesse e a sociabilização, são fundamentais. Essas atividades compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados como suporte estratégico e experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Elas servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos(as) educandos(as) (Freitas, 2007).

O uso desses recursos proporciona a integração entre os alunos, gerando maior interesse e participação. Sabendo da validade que os recursos pedagógicos desempenham no processo de ensino-aprendizagem, o(a) professor(a) precisa acreditar na capacidade do estudante de desenvolver o seu próprio conhecimento, fazendo com esses estudantes se sintam estimulados com o uso dos recursos e os relacionem com as tarefas apresentadas nos mais variados contextos do dia a dia.

Na concepção de Souza (2007), é vital o uso desses recursos para um aprendizado mais significativo, onde podemos perceber a interação do(a) aluno(a) com o que está sendo ensinado. Com o uso desse tipo de material, é aprofundada a relação com o conhecimento, produzindo outros saberes a partir desses. Ao(à) professora(a) cabe, desse modo, saber qual o material mais adequado que deve ser construído, onde o(a) aluno(a) terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica (Souza, 2007).

Vigotski (1987) já expressava que é nas relações sociais de interação e comunicação que o desenvolvimento humano acontece: as trocas sociais, o contato

ativo do indivíduo com a sociedade, estabelecendo aprendizagens e trocas culturais, são elementos fundamentais para o desenvolver a aprendizagem e desenvolvimento humanos. O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade são diversos, e engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada com a atividade e participação da pessoa com deficiência, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nesse sentido, são considerados recursos didático-pedagógicos desde artefatos simples, como um material confeccionado para alfabetizar um(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, por exemplo, como um jogo que estimule o pensamento e o raciocínio, uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com Deficiência Intelectual.

Na Educação Especial, o uso de recursos pedagógicos, conforme a necessidade de cada aluno(a) e de adequações curriculares, pode provocar mudanças educacionais significativas no aprendizado e desenvolvimento dos alunos(as) com deficiência, ao proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social efetiva. Como uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, aos quais têm como objetivo promover um ensino mais específico, atraente e interativo, as possibilidades apresentam-se como diversas. São grandiosas as alternativas de atividades e adequações que podem ser produzidas manualmente para ajudar na aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, sempre pensadas na particularidade deles.

Como recursos mediadores da prática docente, notamos que os recursos pedagógicos podem ter um papel fundamental quando associadas à teoria da mediação de Vigotski (2001), bem como os instrumentos e os signos têm um papel mediador na atividade psicológica, social e nas transformações que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos em aprendizado e desenvolvimento. Rego (2012) acrescenta que compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros, é fundamental, justamente porque é através deste processo que o desenvolvimento humano acontece efetivamente.

Recursos didáticos, adequações curriculares e atividades adaptadas variadas podem auxiliar na mediação para a aprendizagem. Para isso, é necessário conhecer

e selecionar o material a ser produzido e utilizado, adequando às características e necessidades educacionais especiais de cada aluno(a) e aos objetivos a serem alcançados: quanto maior for a possibilidade de acesso a variados materiais, em forma de recursos e adequações de atividades, maiores serão as chances de desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual em aprendizado. Por meio dessas adaptações e da criação de novas alternativas, estratégias e métodos, utilizando recursos adicionais como vídeos, revistas, peças de encaixe, material dourado, palitos para contagens, dentre outros; maiores serão as chances de alcançarmos a efetividade da aprendizagem (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

Assim, ao considerar o uso de recursos pedagógicos, adequações curriculares ou mesmo atividade adaptadas no ensino de estudantes com Deficiência Intelectual, acreditamos que estamos favorecendo a aprendizagem, num processo de ensino e aprendizagem dinâmico e integrador, tornando o momento de aprender mais significativo para o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual pois desenvolve diferentes habilidades. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os(aa) profissionais sejam capacitados(as), que eles(as) tenham equipamentos e recursos pedagógicos adequados, além de apoio de profissionais especializados(as) em Educação Especial.

3 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MARANHÃO

Formar professores(as) significa muito mais do que apenas unir teoria e prática. É mais que isso, um momento de reflexão sobre a prática: esse é o caminho para formar docentes capacitados(as) para pensarem sobre a sua prática dentro de um contexto crítico e reflexivo, e criar possibilidades para atender às diversas demandas existentes no cotidiano escolar. A formação de professores(as) é um importante passo na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 2008).

Ao relacionarmos teoria e prática no contexto educativo, percebemos que estas estão intimamente envolvidas com a constante busca pela melhoria do ensino. A LDB prevê, em seu art. 67 que:

Art. 67. Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; [...] V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996).

A prática docente em sala de aula tem no cotidiano educativo o seu maior pilar: trata-se do saber-fazer do(a) professor(a). Tal prática é envolvida por nuances e significados diversos. Implica dizer que os(as) professores(as) possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2014), e que estes saberes são explorados no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas sensibilidades e práticas (estratégias e métodos) cultivadas ao longo de sua formação e atuação, e que orientam a sua ação no contexto de uma sala de aula.

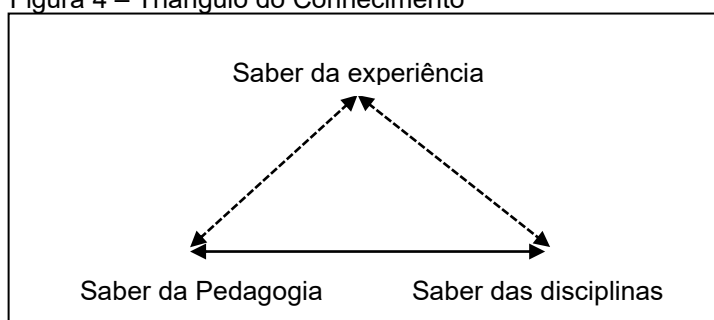
Ao falarmos de prática docente, devemos entender que estamos falando de uma atividade realizada por sujeitos que têm um ofício, um saber próprio de uma arte, a arte de ensinar, e que eles produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas (Arroyo, 2000). É dessa maneira que o professor ocupa posição fundamental na prática educativa, pois, junto dos(as) alunos(as), os principais sujeitos sociais do processo educativo, exercem a de mediação entre a cultura e os saberes escolares.

O exercício da docência não pode ser mecânico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por sistemas de ensino e outros, dos quais

se fazem pouco presentes na realidade, tão peculiar, da sala de aula. Os enfoques que perpassam os saberes de um(a) professor(a) são múltiplos e complexos: envolvem aspectos cognitivos, históricos, sociais, políticos, culturais e até econômicos, o que inviabiliza qualquer tentativa de redução da sua ação. Logo, concordamos com Tardif (2014) quando ele observa que no plano da formação e do exercício profissional docente, o que caracteriza o(a) professor(a) não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de “saber docente” (Tardif, 2014), e que inclui uma gama não só de saberes, mas inclusive de práticas relativas ao ofício de ensinar.

Nóvoa (1999, p. 9) nos apresenta os saberes docentes e os classifica com o que ele definiu como o “triângulo do conhecimento”, onde estão presentes os três grandes tipos de saberes: “[...] o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)”.

Figura 4 – Triângulo do Conhecimento



Fonte: adaptado de Nóvoa (1999).

André (2010) nos mostra os conceitos fundamentais sobre o tema, quando traz que a formação docente é um estudo do processo de construção, desenvolvimento, aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar. Igualmente, concordamos com Lüdke e André (2013), quando preceituam ser crucial ouvir os(as) docentes, a fim de conhecer o que dizem, pensam e sentem, e descobrirmos os caminhos mais efetivos para se alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos(as) os estudantes. A LDBEN (Brasil, 1996) apresenta competências exclusivas para a formação docente.

Em seu art. 61, essa lei detalha que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às

características de cada fase do desenvolvimento do(a) educando(a), terá os seus fundamentos na associação entre teoria e prática, e no aproveitamento da formação e de experiências anteriores do(a) professor(a) (Brasil, 1996).

A partir disso é que a formação docente, direcionada para uma modalidade específica de ensino, exige, ainda mais, aprofundamento no conhecimento, tanto da prática docente, quanto do(a) aluno(a) ao qual se vai ensinar. Além de dedicação e esforço do(a) professor(a) em formação, visto que é notória a urgência de habilidades mais refinadas para o exercício da profissão, sobretudo quando se trata da EEI.

Por isso, corroboramos Imbernón (2000), quando ele concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

É preciso notar que a formação teórica não deve servir apenas para reflexões sobre novas possibilidades de acesso ao conhecimento para o(a) docente, mas para uma análise da própria prática, como uma autorreflexão. Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura, para Gauthier (2013) são essenciais no exercício da atividade docente. Devemos compreender que a formação de professores(as) nas políticas públicas de um país, estado ou rede de ensino, é fundamental, e impacta na sociedade e nos rumos de uma educação.

Tardif (2014), quando se expressa sobre os conhecimentos profissionais docentes, informa que estes devem ser evolutivos e progressivos, e os(as) profissionais devem se autoformar através de diferentes meios após seus estudos universitários iniciais. Para ele, a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira, e os saberes profissionais partilham com os científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. Igualmente destacamos a necessidade da busca permanente pela autoformação, com a devida ciência de que os conhecimentos profissionais são progressivos, e estão em contínuo desenvolvimento, acontecendo através da prática (Tardif, 2014).

Questões essenciais da formação de professores(as) na atualidade, denotam a urgência de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes com as dimensões necessárias à formação de um(a) profissional de ensino. Sendo assim, é notório destacar que o ensino, como atividade essencial do(a) professor(a),

é uma prática complexa que envolve aspectos como conflitos de valor, cultura, posicionamentos éticos, políticos e até mesmo econômicos (Roldão, 2007).

Ser professor(a) requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade. É da natureza da profissão docente, refletir criticamente sobre as transformações sociais concretas e sobre a formação humana dos estudantes (Zabalza, 2014).

Sabemos que a escola deve estar organizada de forma que todos(as) os(as) alunos(as) possam conviver e aprender juntos(as), interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas; e a EEI implica num ensino adaptado às diferenças e às premências individuais. Um dos grandes problemas para o progresso de uma EEI está na ausência de formação docente direcionada para atender aos (às) professores(as) que atuam nesta modalidade de ensino. Para isso, é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o(a) professor(a) é movido(a) a ver o(a) estudante sem suas peculiaridades.

As dificuldades estão no despreparo dos(as) professores(as) para trabalharem com o que Vigotski chama de “condição peculiar”, ou seja, com o atendimento aos(as) alunos(as) em suas singularidades de aprendizagem e desenvolvimento (Goés, 2002). Mantoan (2006) assevera que para atuar na EEI, o(a) professor(a) deve ter como base na sua formação, tanto inicial quanto continuada, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da EEI na perspectiva inclusiva.

Frente a isso, é fácil percebermos que a formação docente deve engajar os(as) professores(as) em formação em seus respectivos processos de aperfeiçoamento, como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas, para que possam estar sempre bem-informados(as) e atualizados(as) acerca das novidades e tendências educacionais voltadas à sua área de atuação: o objetivo é transformá-los(as) em facilitadores(as) do conhecimento, mais do que apenas transmissores deste. O processo de formação de um(a) profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, como na formação dos(as) professores(as), mas deve ser realizado em nível de Pós-graduação, e em áreas específicas, conforme a sua prática.

A Lei Brasileira de Inclusão (LDBEN) - Lei n.º 13.146/2015, regulamentada com intuito de promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das PcD, visa a inclusão social e cidadania plena para todos(as) (Brasil, 2015). Tavares, Santos e Freitas (2016) observam que as mudanças nas legislações trouxeram

peças com deficiência para as escolas, gerando discussões sobre o processo de inclusão e criação de legislação própria que assegure este direito, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Cabe aqui refletirmos como as práticas formativas favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. A perspectiva é a de uma visão integradora de aprendizagens imprescindíveis num dado contexto, e do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a reflexão sobre a prática, o conhecimento do contexto de seu(a) aluno(a), e o compartilhar dos novos saberes entre outros(as) docentes.

Assim, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, deverá ter como fundamentos: “I – Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Brasil, 1996), e os sistemas de ensino promoverão a valorização dos(as) profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Quando Imbernón (2011) assevera em seus estudos, que a formação deve assumir um papel que transcenda o ensino, e que vá além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem, a fim de poderem conviver com mudanças e incertezas, concluímos que ela deve seguir para além de instruções.

A formação docente deve seguir estímulos críticos, autoanálises e autoavaliações permanentes da prática docente; o que pede por rupturas de tradições e ideologias já existentes. O esforço deve ser direcionado para a mudança, por meio

do desenvolvimento de capacidades reflexivas, nas quais o(a) docente possa disseminar os seus conhecimentos a outros(as) docentes que precisam de formação.

O(a) professor(a) deve se converter em um(a) profissional de participação ativa e crítica no processo de inovação e mudança, a partir de um método dinâmico e flexível de formação. A transformação das tarefas educativas em algo rotineiro deve ser permanente: uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional é o próprio aprimoramento profissional.

Logo, Imbernón (2011) pontua que tal aprimoramento deve ser coletivo, e dotado de inovações e dinâmicas educativas. Quando nos aprofundamos na teoria do autor sobre a formação docente, torna-se fácil destacar que conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática, reunindo características específicas, como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social.

Estamos de acordo com Libâneo (2012), quando ele observa que ensinar não é apenas transmitir a matéria; ensinar implica um caráter psicológico, ético e voltado para a formação da personalidade. Assim, o caráter intencional do ensino significa que o(a) professor(a) trabalha visando aos objetivos sociais e políticos, atingindo a subjetividade dos(as) alunos(as), de modo que ele(a) precisa mobilizá-los(as) para aprender, cuidar das formas de relacionamento que estabelece com eles(as), conhecer o seu comportamento e as suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona a sua mente, os seus desejos.

Convém destacarmos a carência de estímulo à reflexão crítica na formação docente; reflexão na qual o(a) professor(a) seja capaz de compreender a realidade social à sua volta, e refletir sobre ela e para ela. Sobre isso, Ramalho, Gauthier e Nuñez (2003) afirmam que adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico, significa reconhecer a não neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina.

Lembramos que Tardif (2014) destaca sobre a formação efetiva de professores(as). Para ele, a profissão docente oscila entre três modelos de identidade de professores(as): tecnólogo do ensino (baseado num repertório de conhecimentos, meios e estratégias de ensino); prático reflexivo (baseado na construção de atividade profissional de acordo com características particulares e contingências de situações de trabalho), e, por fim: o ator social (desempenha o papel de agente de mudanças ao mesmo tempo em que é portador de valores sociais).

A questão do saber dos(as) professores(as) não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos, e sim uma ampla diversidade de conhecimentos aos quais utiliza vários tipos de competências. Deste modo, os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade docente são heterogêneos, de fontes distintas, e variam ao longo da trajetória profissional, e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno(a), na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na Formação Continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do(a) professor(a), influenciando na sua profissionalidade docente (Tardif, 2014).

Perrenoud (2000) nos remete, especificamente, às competências docentes. Para ele, toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade. A maioria das habilidades de um(a) docente são geralmente construídas com a prática, ao longo de sua carreira profissional, mais precisamente, durante o exercício profissional, na vivência escolar, onde terão a oportunidade de experimentá-la e vivenciá-la pessoal e concretamente.

Sobre isso, Tardif (2014, p. 16-17) afirma que:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Existe uma expressiva necessidade de compartilhamento periódico do conhecimento pedagógico já adquirido pelos(as) docentes(as) em formação, a fim de que estes(as) possam ter acesso e aplicar em sua prática docente. O desenvolvimento profissional de professores(as) se adapta ao conceito de professor(a) como profissional do ensino, e define-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como um conjunto de processos e estratégias que levam à reflexão dos(as) professores(as) sobre a sua própria prática.

Dessa forma, quando existe uma mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma vertente compreensiva dos conhecimentos e de ações docentes, tanto em seu caráter individual quanto no coletivo, enquanto dissipador de saberes e práticas, o(a) professor(a) assume, enfim, o seu papel profissional como um(a) docente crítico(a) e reflexivo(a) de sua prática. Alinhados a isto, ele(a) deve compreender o caráter consciente de suas ações como mobilizador de saberes no exercício de sua prática, dos conteúdos que ensinam e dos currículos que seguem (Marcelo García, 1999).

Nesta senda, um(a) docente que reflete sobre a sua prática, se autoavalia e tem acesso a formações continuadas periódicas, e tem um papel fundamental na vida do(a) seu(ua) aluno(a). Quando visa engajar os(as) profissionais em processos de aperfeiçoamento – como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas –, a fim de que possam estar sempre bem-informados(as) e atualizados(as) acerca das novidades e tendências educacionais. O pensar sobre a prática e a formação docente direcionada podem transformá-los(as) em facilitadores(as) do conhecimento: muito mais do que meros(as) transmissores(as) (Gauthier *et al.*, 2013).

Porém, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os(as) professores(as) devem dominar para concretizar uma prática reflexiva. Essa reflexão sobre as suas próprias concepções e práticas, deve ser construída e reconstruída permanentemente. É preciso que a formação promova a preparação de professores(as) reflexivos(as), e estes(as), ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, sejam protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1991).

Para isso, é necessário que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), na dupla perspectiva do(a) professor(a) individual e do coletivo docente. Podemos concluir que as formações mais significativas estão diretamente relacionadas com as estratégias que mobilizem a reflexão, ou seja, estratégias que motivem o(a) professor(a) a mobilizar-se, a refletir na e sobre a sua atividade docente. Observar e valorizar as diferentes linguagens do(a) educando(a) deve fazer parte do “pensar” e do “fazer” pedagógico, principalmente visando ao meio pelo qual o(a) educando(a) está inserido(a) (comunidade, cultura etc.).

Percebe-se que importantes autores(as) construíram escritos com o objetivo de contribuir para o conceito de formações docentes permanentes, efetivas de

qualidade; e que pudessem ter acesso aos meios e recursos mais diversos e dinâmicos para a apropriação de um ensino mais dinâmico, criativo e colaborativo, com o objetivo de construir aprendizagens significativas, por meios diversos, para práticas mais assertivas, com a finalidade de potencializar a aprendizagem.

O aprendizado sistematizado, como o escolar, é capaz de promover e desenvolver por meio da aprendizagem mediada. Frente a isto, Vigotski (1983, 2022), assinala ser nas “relações dinâmicas altamente complexas” que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivam. Como traz o autor, a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental, e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado (Vigotski, 2001).

As origens socioculturais do desenvolvimento são fundamentais, pois têm por base as relações sociais, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. A sistematização do ensino nas escolas, que precede o desenvolvimento, não acontece de forma isolada, mas na mediação com o outro, por meio, principalmente, da linguagem. É na mediação que surge o papel do(a) docente, sua prática e saberes pedagógicos: saber como e em que momento mediar, é uma de suas missões como professor(a) (Vigotski, 2001).

Vigotski (1983, 2022) dá à mediação e à socialização papéis fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Por meio do conceito dado à Defectologia (Vigotski, 1983, 2022), em *Fundamentos da Defectologia*, o autor demonstra a seriedade que se deve dar aos mais diversos tipos de aprendizagens. Além disso, afirma ser na exaltação das potencialidades diversas de um(a) aluno(a), que ele(a) conseguirá alcançar uma aprendizagem significativa, e avançar.

Sobre isso, Boneti (2006) enfatiza que na educação inclusiva é preciso olhar as diferenças, mas não como obstáculos. Mais que isso, deve-se levar em conta as características dos(as) educandos(as), respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do funcionamento cognitivo, além de seu desenvolvimento afetivo-social. Neste cenário, a escola precisa ser um ambiente inclusivo por natureza, partindo desde o(a) professor(a) até a gestão, e com participação ativa da comunidade. Porém, para que esse ideal venha a se tornar fato, ainda são vitais alguns passos, entre eles, professores(as) mais atentos(as) às diferenças e singularidades de cada sujeito.

Já Vigotski (1997), retrata, por meio de sua teoria, a importância de se conhecer como acontecem o aprendizado e o conhecimento. Para ele, esse processo acontece por meio da ZDP (um espaço entre a aprendizagem que o[a] aprendiz já sabe realizar/fazer sozinho[a], e a que ele[a] é capaz de aprender/realizar), que o(a) aluno(a) tem a maior possibilidade de aprender e se desenvolver. Segundo o autor, sem essa mediação/intervenção, nesse caso, do(a) docente, não há desenvolvimento, pois todos os processos psicológicos superiores se desenvolvem, primeiramente, por intermédio da atividade coletiva e social. A interação é um elemento crucial à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Dentre estímulos, orientações, e na execução dessas atividades mediadas pelo(a) professor(a), este(a) deve agir por meios de questionamentos, demonstrações e ensino direto, orientando o processo para que o(a) aluno(a) possa avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento. No caso da pessoa com Deficiência Intelectual, a ação do(a) professor(a) da SRM, como mediador(a), é um fator ainda mais evidente, já que a ele(a) está atribuído o papel de proporcionar os devidos estímulos, de acordo com as limitações cognitivas individuais de cada aluno(a).

Contudo, para que as ações desenvolvidas por esses estímulos sejam internalizadas em cada aluno(a), é interessante que o(a) professor(a) mediador(a) compreenda que deverá não tentar ajudar seu(ua) aluno(a), centralizando seus esforços no déficit que cada um apresenta, e sim, fundamentar a sua intervenção a partir das ações que se correlacionarão com o meio cultural, social e histórico em que cada aluno(a) se encontra inserido(a) (Vigotski, 2001).

Assim, a aprendizagem precede o desenvolvimento, e acontece por meio de processos e trocas sociais, nas quais os sujeitos constroem os seus conhecimentos através da interação com o meio e com os outros, numa relação de troca cultural. Nesse contexto, para o autor, o(a) aprendiz está em constante aprendizado (Vigotski, 2001).

3.1 A Educação Especial Inclusiva no Brasil e no Maranhão: breves relatos históricos

No século XIX, e até a primeira metade do século XX, criou-se, no Brasil, os primeiros espaços para o ensino da pessoa com deficiência. Nesse período, o

atendimento tinha por base apenas os aspectos médicos (clínicos): voltado para o assistencialismo e segregação social (Mazzotta, 1996). Somente a partir de 1874, tentativas concretas de se oferecer educação às pessoas com deficiência começaram a acontecer.

Mazzotta (1996) cita, que até 1950, o Brasil contava com 40 escolas que prestavam algum tipo de Educação Especial às pessoas com Deficiência Intelectual, dentre outras instituições que atendiam pessoas com outras deficiências. Essas instituições eram decorrentes de iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto particulares. Somente em 1957, que o Governo Federal assumiu, de maneira explícita, a responsabilidade de oferecer uma educação a estes(as) alunos(as).

Foi então, com a LDB de 1961, que o direito dos(as) excepcionais se estabeleceu na educação, indicando que era para integrá-los(as) na sua comunidade, e a sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Esta afirmação, embora possa ser vista como uma porta aberta à integração, acabou por levar a educação de pessoas com deficiência, na maioria dos casos, a ser desenvolvida por serviços especiais, e nem sempre educacionais, e mesmo enquadrada no sistema geral de educação (Mazzotta, 1996).

Nesse contexto, destacamos o que Jannuzzi (2004) leciona sobre as diferentes concepções para a Educação Especial da época: a autora destaca as ambiguidades na abordagem da atuação com estas pessoas, considerando-as ora como um tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, ora mais assistenciais. No quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais, como, por exemplo, a defesa dos direitos humanos, proclamada desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós.

As primeiras iniciativas para a formação de professores(as) para a Educação Especial surgiram no Brasil, entre os anos de 1960 e 1970. Eram cursos intensivos, oferecidos, geralmente, em órgãos federais já existentes, como o Instituto Benjamin Constant (IBC), órgão patrimônio do Brasil, que segue uma política inclusiva: um centro de referência nacional sobre deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão (Mazzotta, 1993).

A formação de professores(as) para o ensino na Educação Especial em nível superior, acontecia no Brasil desde 1972, com o Parecer do Conselho Federal n.º

252/69 (Brasil, 1969), o qual instituía a formação docente e de especialistas para a educação especial. Foi no conjunto dessas reformas, instituídas e idealizadas pelo relator do Parecer Valnir Chagas, que a formação de professores para atuar na Educação Especial passava a ser pensada em nível superior (Bueno, 1993).

Esse momento histórico específico, entre os anos de 1960 e 1970, esteve marcado por uma educação tecnicista, associada à ideia de eficiência e produtividade: exaltavam-se as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento de estudantes, então chamados de “excepcionais”. A educação estava contextualizada no projeto de desenvolvimento econômico do país: a escola e o ensino eram concebidos como investimentos, e atrelados a questões econômicas. Partia-se de uma ideologia da eficácia da produtividade que refletiu nas preocupações didáticas na educação da época, reproduzindo o ensino à sua dimensão técnica. Apesar disso, já se notava a preocupação dos poderes públicos com o ensino de pessoas com deficiência, e com isso, para a formação de professores(as) para a educação e ensino desses(as) alunos(as). Porém, a consolidação da Educação Especial ocorria, em parte, por meio da exclusão das pessoas tidas como deficientes das escolas regulares: era a marca assistencialista colocada nas políticas sociais para as pessoas com deficiência desta época (Bueno, 1993).

A década de 1970 foi marcada por metas para a capacitação de recursos humanos por áreas e/ou modalidades de ensino, embora ainda dentro dos moldes assistencialistas para a Educação Especial; entretanto, já indicando preocupações com a formação docente para o ensino de pessoas com deficiência. Este feito foi fortalecido em consequência da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, com a estruturação da Seduc e do Serviço de Educação de Excepcionais (SEE), que passou a denominar-se “Departamento de Ensino Especial (DEE)” (Bueno, 1993).

Neste momento em específico, a formação inicial em nível superior para atuação profissional na Educação Especial era proposta como habilitação no curso de Pedagogia. A partir de então, foi proposta a formação docente, em um mesmo curso, de dois(uas) profissionais: o(a) professor(a) do Ensino Básico e os(as) especialistas.

Os(as) primeiros(as) teriam como base a formação docente para ser professor(a) unicamente para o Ensino Comum, e os(as) especialistas teriam como máxima na sua formação as especificidades de cada uma de suas áreas: enquanto os(as) primeiros(as) teriam a sua formação centrada na ação pedagógica realizada

em sala de aula, os(as) segundos(as) teriam pouco preparo como professor(a), tendo como centralidade na sua formação as especificidades da habilitação (Michels, 2017).

Sobre isso, Bueno (1999) já alertava que: na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores(as) especializados(as) nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente”, que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

A centralidade da formação docente desta época estava na deficiência, desconsiderando outros aspectos da vida comum, como: dificuldades sociais e históricas na educação e na sociedade como um todo. Esta realidade só corroborou para excluir esses estudantes do ensino comum. Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação de profissionais da Educação da época, que tinham como pressuposto que pessoas com Deficiência Intelectual não tinham a capacidade de aprender. A própria formação de professores(as) priorizou, por muitos anos, as técnicas e os recursos específicos, em detrimento de análises do sistema educacional, em seus aspectos econômicos, sociais e políticos (Michels, 2017).

Era um momento em que as classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram, dessa forma, transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a Educação Especial em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da Educação Especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (Mendes, 2010).

Em 1988, a CF corrobora todas as ações afirmativas frente às necessidades de pessoas com deficiência, e afirma que a educação, é direito de todos(as) e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assinala, sobre isto, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de AEE aos(às) portadores(as) de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da década de 1990, a ideia da Educação Especial, em uma posição inclusiva, invadia o Brasil. As propostas, a partir de então, baseavam-se no acesso

das pessoas com deficiência ao ensino regular, amenizando a bifurcação no processo de escolarização dos sujeitos sem e com deficiência (Magalhães, 2012).

Nesse sentido, a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, passaram a ser valores que norteavam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (Silva, 2009). Faziam-se necessárias reflexões e discussões acerca da temática no contexto da formação docente no Brasil, e buscava-se a desconstrução de preconceitos, inclusive para os(as) futuros(as) profissionais da educação que iriam trabalhar com tal público (Glat, 1998).

Em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (CMEPT), em Jomtien, na Tailândia, e com a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET), foram formuladas concretas diretrizes e abordagens para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, atentando ao exercício pleno de sua cidadania. Essas deliberações tinham como base estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

Como forma de sustentar o referido encontro, a Declaração de Salamanca, de 1994, trouxe a ideia mais acentuada de “educação para todos”, estabelecendo um compilado de ações que tinham ênfase nos aspectos educativos da inclusão de pessoas com deficiência. O documento, marco para a Educação Especial, reforça a ideia da EEI, observando aspectos tanto sociais quanto educacionais: a Declaração trazia a diretriz na qual todos(as), sem distinção, deveriam frequentar a escola (Mazzotta, 1996).

Em 1996, a LDBEN trouxe como prerrogativa que:

[...] haveria, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.
[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

O texto da LDBEN igualmente trata da formação de professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades da pessoa com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, descrevendo a sua preocupação com a modalidade de ensino. Após este documento,

surgiram outras muito relevantes, como a Declaração de Washington e Guatemala, em 1999, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPCD), além de outros documentos internacionais.

Percebemos, nisso, um movimento mundial, histórico e social para a modificação dos paradigmas que norteiam as relações entre as pessoas com deficiência ou não, principalmente no contexto educativo. O Brasil, nas duas últimas décadas, tem acompanhado de perto tais modificações e criado Leis, Decretos e Diretrizes (Brasil, 2008).

Em 1999, a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirmava que as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Brasil, 2001b).

Em 2001, a Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 02/2001 (Brasil, 2001c), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), veio corroborar os direitos da pessoa com deficiência, estabelecendo que os sistemas de ensino deveriam matricular todos(as) os(as) alunos(as), sem distinção, em salas comuns de ensino; cabendo às escolas organizarem-se para o AEE: que deveria acontecer no contraturno, em forma de atendimento individualizado. Dessa forma, os(as) professores(as) deveriam ter atribuições diferenciadas: para receber os estudantes no ensino comum, deveriam ser capacitados; para assumir as atividades do AEE, devem ser especializados.

Para as DNEEEB (Brasil, 2001c), são considerados(as) professores(as) especializados(as) em educação especial aqueles(as) que:

§ 2º [...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas. [...] bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001c, p. 5).

Mesmo diante dos esforços para a formação docente mencionados acima, a eficiência e continuidade de formações deixavam a desejar. A graduação em Pedagogia foi então, por muito tempo, o verdadeiro lócus formativo do(a) professor(a) que atuaria na Educação Especial. A partir de 2003, as Leis, Decretos e Diretrizes já previam um atendimento mais integral para o(a) aluno(a) com deficiência nas escolas brasileiras: o programa de “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” foi um deles.

Este programa previa um conjunto de ações que sustentavam a política educacional denominada de “Educação Inclusiva”. A partir de então, conforme as Diretrizes do Sistema Nacional Brasileiro, os(a) alunos(a) com deficiência deveriam ser matriculados(a) tanto no Ensino Comum quanto no AEE, atendimento este realizado nas SRMs (Mazzotta, 1993).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), mais um dos documentos orientadores para a Educação Especial no Brasil, corroborava a inclusão de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação poderiam ter acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade dos estudos nos níveis mais elevados de ensino, e acompanhamento complementar ou suplementar oferecido pelo AEE no contraturno das aulas no Ensino Comum (Brasil, 2008).

Para atuar na Educação Especial, o(a) professor(a) deveria ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, e específicos na área da Educação Especial. Essa formação possibilitaria a sua atuação no AEE, e deveria aprofundar o seu caráter interativo e interdisciplinar do AEE, nas próprias escolas em SRMs, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), nos Núcleos de Acessibilidade das Instituições (NAI) de Educação Superior para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008).

Em 2009, com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica, já se previa:

[...] matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado – AEE tem como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2009).

Finalmente, em 2015, após vários outros Decretos e Diretrizes mais específicas para a Educação Especial, promulgou-se a LBI da PcD (Lei n.º 13.146/2015), na qual compila todas as informações necessárias, dentre direitos, diretrizes e orientações para a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência. Diante disso, percebemos, facilmente, a necessidade de se compreender o papel do(a) docente no contexto da EEI, e a justificar uma formação adequada para ele(a).

Precisamos ressaltar que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de pessoas com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os estudantes em geral (independentemente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual), e fazer com que aprendam juntos(as) e tenham sucesso na aprendizagem (Silva, 2014).

Os desafios para a formação docente se apresentam de diferentes ordens: por um lado, pelas características adotadas pela política de Ensino Superior do país e pela política de formação docente; por outro lado, pela “crise de identidade” do próprio campo do conhecimento, que comporta hoje trabalhos que buscam a especificidade na escolarização de alunos(as) com deficiências, com TGD e com HS/SD (Kassar, 2000).

Logo, a busca por profissionais que entendam essa dinâmica da inclusão acaba por ser um desafio da atualidade, pois existe uma constante procura por educadores(as) que superem os aspectos de uma escola tradicional, e que passem à busca por uma escola inclusiva que, geralmente, buscam por transformações profundas tanto no nível de gestão, quanto no nível das práticas educativas (Silveira; Lavergne, 2009).

Gatti, Barretto e André (2011) ressaltam a necessidade de formação inicial ao(à) profissional que trabalhará com a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Eles afirmam que a formação inicial dos(as) docentes para o desempenho do seu trabalho na Educação Especial implica pensar em seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida.

Diante da notória urgência de práticas docentes mais efetivas e de processos de ensino para aprendizagens efetivas, baseamos os nossos estudos nas concepções

de Vigotski (1983, 2001) sobre a mediação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento; e de como elas podem contribuir para a formação docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Trouxemos, com prioridade, as perspectivas deste e seus reflexos na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Como enfoque inicial para uma prática na abordagem vigotskiana, destacamos: aulas e/ou atividades dinâmicas, coletivas, em grupo, contextualizadas, de troca com o meio e com o outro, dialógicas, colaborativas, significativas e mediadas.

Os(as) principais autores(as) que tratam do tema “formação de professores(as)” confirmam que o conceito de formação docente conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que também deduz capacidade e desejo de formação, ou seja, a articulação das atividades de formação docente: o(a) professor(a) que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente, e ter acesso a novos conhecimentos e práticas pedagógicas.

No Maranhão, os primeiros passos para a Educação Especial foram dados em 1962, com a criação de uma classe para o atendimento a alunos(as) com Deficiência Intelectual e surdez; bem como em 1964, quando surgiu a primeira classe para pessoas cegas. A Educação Especial no Maranhão, em seus aspectos mais gerais, sempre esteve alinhada às perspectivas nacionais na modalidade de ensino (Maranhão, 2007). A maioria dessas iniciativas partiram do setor privado. Contudo, os registros da trajetória da Educação Especial maranhense ainda são escassos.

Como forma de melhor entendermos como aconteceu a organização e estruturação da Educação Especial no Estado do Maranhão, optamos por traçar alguns importantes marcos históricos para esta modalidade de ensino. Para tanto, como fundamentação teórica, utilizaremos a visão dos seguintes autores: Carvalho (2004), Santos e Quixaba (2007), e documentos estaduais (Maranhão, 1991, 2007).

Em 1969, foi criado o “Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais”, por meio da Portaria n.º 423/1969. Esse projeto tinha como função implantar programas de Educação Especial nas escolas públicas estaduais do Maranhão (Maranhão, 1969). Nesse período não existia um órgão específico para essa modalidade de ensino, por isso ele ainda estava vinculado ao Departamento de Educação Primária da Secretaria de Estado e Negócios de Educação e Cultura.

Em 1973, o MEC criou o CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com

deficiência e às pessoas com superdotação, mas configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2010a).

Com a implantação do Programa Bolsa Trabalho (PBT), de convênio com o MEC/CENESP e com a Seduc, em 1980, foi iniciado o PBT: este programa tinha como principal objetivo o engajamento de alunos(as) com deficiência no mercado de trabalho. Dessa maneira, por meio do Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff” (CEEEHA), jovens, a partir de 14 anos, já poderiam inserir-se no mundo do trabalho, e serem pré-profissionalizados para isto.

A situação da Educação Especial no Maranhão, entre as décadas de 1980 e 1985, era composta, em sua maioria, por estudantes com Deficiência Intelectual, o que culminou em ações da Seduc, como a criação do CEEEHA, em 23 de maio de 1982. Esse centro visava atender, preferencialmente, pessoas com DI, na faixa etária de 14 anos de idade, e tinha como objetivo educativo o ensino profissionalizante. Assim, em 1985, foram criadas classes para alunos(as) com aprendizagem lenta, tendo em vista que os resultados do diagnóstico realizado por este setor junto às classes regulares, retrataram um número significativo de estudantes com dificuldade de aprendizagem (Maranhão, 1986). Carvalho (2004) explica o procedimento para o ingresso nas classes para alunos(as) com aprendizagem lenta: o procedimento começava com uma avaliação realizada por uma equipe de triagem que, após o estudo de caso, dirigia o resultado para o CEEEHA, com um diagnóstico entregue à equipe responsável pela supervisão, pessoal encarregado de levá-lo até ao professor de classe especial. A família era comunicada pelo CEEEHA, caso o estudo tivesse sido favorável, e o(a) aluno(a) era encaminhado(a) a uma escola mais próxima de sua casa, que tivesse classe especial.

Portanto, caberia à família o direito de não aceitar a ida para a classe especial, e o(a) aluno(a) poderia permanecer na classe regular: caso o(a) responsável pelo(a) aluno(a) aceitasse o compromisso de levar o(a) aluno(a) a frequentar a classe especial, esse(a) deveria assinar um termo de compromisso e a escola devia aceitar a decisão. Nesse período, as modalidades de atendimento ainda eram: a classe especial, o ensino itinerante, a oficina pedagógica e a bolsa de trabalho.

A publicação da nossa atual CF em 1988, em seu art. 208 (Brasil, 1988), e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), só vieram fortalecer os caminhos de acesso à inclusão de PcD. Estabelecia-se, a partir de então, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios

fundamentais para a educação e para o ensino; e como dever do Estado, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, somente a partir de 1991 que o setor da Educação Especial no Maranhão se tornou parte da Assessoria de Ensino Especial, junto da de Jovens e Adultos no Maranhão (Maranhão, 1999).

Entre 1982 e 2006, os CEEE da REE do Maranhão foram fundados: cada CEEE tinha a sua específica função, considerando as variadas deficiências existentes (Maranhão, 2002). Segue, abaixo, a especialidade de cada um deles, e conforme a ordem de suas respectivas fundações:

- CEEEAH: fundado em 23 de abril de 1982, oferece AEE profissionalizante a pessoas com Deficiência Intelectual, Múltiplas e Síndromes a partir de 14 anos, com vista a formar para o exercício da cidadania e inclusão no mundo do trabalho (Maranhão, 2022);
- CEEE Padre “João Mohana”: inaugurado em 1997, tem seu trabalho direcionado para o atendimento de alunos(as) com TEA, por meio de avaliações diagnósticas, estimulação precoce e escolarização;
- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) do Maranhão: inaugurado em 2000. O CAP ao Deficiente Visual do Maranhão tinha como propósito atuar pedagogicamente, oferecendo serviços de apoio e complementação didática à PcD visual na sociedade, permitindo igualdade e oportunidade na vida em comunidade;
- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS) Professora Maria da Glória Costa Arcangeli: fundado em 15 de julho de 2003, sendo oficializado pelo Decreto n.º 348/04, estruturado em Núcleos e Coordenações através dos quais desenvolve ações específicas na área da surdez, e, por fim;
- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)/CE Educa Mais “Joãosinho Trinta”: fundado em 26 de dezembro de 2006, voltado para o atendimento a estudantes com AH/SD matriculados no sistema público de ensino (Maranhão, 2022).

No ano de 1993, deu-se início aos trabalhos da SEMED de São Luís em Educação Especial, seguido pela instalação, na RME de São Luís, das SRMs e Ensino Fundamental, sem seriação para alunos(as) com deficiência mental e dificuldades de

aprendizagem, em 1994. Já em 1997, foi aprovada a Resolução n.º 177/1997, na qual do CEE do Maranhão que estabelecia as normas para a Educação Especial no sistema de ensino da rede (Maranhão, 1997). Um ano depois, em 1998, em decorrência de reformas administrativas na rede, a então Divisão de Educação Especial foi transformada em Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, ligada à Supervisão de Ensino Fundamental da Gerência de Desenvolvimento Humano (Maranhão, 1999).

A partir de então, houve incentivos na instrução de esclarecer propostas inclusivas, e acabar com os comportamentos segregados. Nesse período, o Ministério Público Federal (MPF) editou a cartilha *O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns da rede regular*: um documento que indicava os benefícios da composição de turmas do ensino regular com a presença de estudantes com e sem deficiência, bem como a necessidade de garantir a oferta do AEE (Brasil, 2004).

No governo de Flávio Dino, de 2015 a 2019, foi realizado o primeiro concurso público em nível nacional para o cargo efetivo em AEE. Foram 76 profissionais que entraram na educação pública do Maranhão para realizar o trabalho em conformidade com a PNEEPEI de 2008, e com as Diretrizes Operacionais para a Implantação das SRMs. Conforme dados da Seduc – MA, entre 2015 e 2019 houve encontros e formações pedagógicas, organizadas pela SEESP do Estado, como meio de otimizar o trabalho nas SRMs. Porém, em 2020, por reestruturações internas na Seduc – MA, a SUEESP passou a ser uma Assessoria da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMOD) (Maranhão, 2007).

A partir de então, o atendimento a esta modalidade de ensino na REE do Maranhão passou a acontecer através dos Centros de Ensino Especializados e do AEE em SRMs, geralmente localizadas na própria escola do(a) aluno(a) com deficiência, ou em escola mais próxima de sua residência. Até o ano de 2020, a SUEESP contava com uma equipe de itinerância composta por técnicos nas áreas da Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Fonoaudiologia. Nesse período, cerca de 60% das matrículas no AEE eram realizadas na capital do Estado e, de forma expressiva, para alunos(as) com Deficiência Intelectual (Maranhão, 2007).

Em outubro de 2021, a Lei n.º 11.569, de 19 de outubro de 2021, estabelece o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das pessoas com deficiência no Estado do Maranhão (Maranhão, 2021). Esse Estatuto é integrado por diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar a proteção e promover a inclusão social

de pessoas com deficiência, garantindo-lhes o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em seu capítulo III, no qual estabelece diretrizes gerais para a Educação Especial, fica assegurado que o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida como meio de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação, e com base na igualdade de oportunidades. Realça, inclusive, a importância da família e da comunidade nesse processo, quando traz em seu art. 28, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar (Maranhão, 2021).

De acordo com o referido documento, o Governo do Estado do Maranhão deverá promover cursos, grupos de estudos e Formação Continuada aos(as) professores(as) da rede pública e conveniada de ensino, a fim de que estejam aptos à utilização de práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação que considerem o ritmo e a aprendizagem de cada educando(a), bem como o conhecimento dos recursos e serviços necessários para promover o acesso ao currículo de alunos(as) com deficiência.

Como documento orientador dos direitos da pessoa com deficiência, em 2021, o Estado instituiu o *Estatuto da Inclusão Social e Econômica das pessoas com deficiência do Estado do Maranhão (Lei n.º 11.569/2021)*, que tinha como objetivo fazer o Estado do Maranhão recepcionar, em seu aparato legislativo, a soma do mais moderno conjunto normativo de direito internacional e nacional, de forma a dar estrutura normativa estadual apta a suportar a edição de políticas públicas, programas, ações, além de parcerias público-privadas voltadas à temática da maior e mais efetiva inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho estadual.

Em seu art. 2º, o referido Estatuto estabelece deveres, aos quais citamos:

É dever dos órgãos e entidades do Poder Público do Estado do Maranhão, da sociedade, da comunidade e da família assegurar, com absoluta prioridade, às pessoas com deficiência, o pleno exercício dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à habilitação e à reabilitação, à previdência social, à assistência social, transporte, cultura, desporto, turismo, lazer, informação e comunicação, acessibilidade, avanços científicos e tecnológicos, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, dentre outros decorrentes da Constituição da República Federativa do Brasil, da Constituição do Estado do

Maranhão e demais leis esparsas, que propiciem o seu bem-estar pessoal, social e econômico (Maranhão, 2021).

Por fim, pudemos verificar que a Assessoria de Educação Especial do Estado vem implantando meios e estratégias para atender a todos(as) os estudantes que necessitem do AEE: com isso, vem criando salas de estratégias de atendimento, contratando professores(as) e planejando formações docentes.

A então estruturação, em níveis hierárquicos, da atual da Educação Especial no Estado, funciona da seguinte forma: em primeiro nível, a Secretaria Adjunta de Gestão de Rede de Ensino e Aprendizagem; em segundo nível, as Unidades Regionais de Educação (URE); em terceiro nível, a Secretaria de Modalidades Educacionais e; por fim, a Assessoria de Educação Especial, ligada à esta última secretaria. A partir desse desenho hierárquico, vêm os Centros de Educação Especial do Estado do Maranhão e, dentro das escolas regulares, temos as SRMs, onde realizamos o AEE.

3.1.1 Práticas docentes e Propostas de Formação de Professores(as) para a Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Maranhão

Como já retratamos anteriormente, temos ciência de que a prática docente estimula a formação, tal como a formação estimula e provoca reflexões fundamentais para a prática. Os estudos de Pimenta (1997) corroboram que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo, quando esses saberes têm como ponto de partida a prática docente, ou os problemas e questionamentos que nela estão embutidos, tem muito mais significado para os(as) docentes que procuram a formação.

Desta feita, saberes e práticas docentes, alicerçados nas habilidades e competências, são exigência das políticas de formação de professores(as). Logo, para que a formação faça sentido para o(a) professor(a), é preciso que seja significativa e inovadora, além disso, deve ser direcionada conforme as situações ou problemas reais do campo educacional.

A troca de experiências, desde as atividades desenvolvidas em grupos de discussão durante a trajetórias de formações iniciais, assim como projetos de intervenção executados nos estágios supervisionados ou outras atividades

acadêmicas, até a partilha de saberes, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor(a) é chamado(a) ao desempenhar, simultaneamente, o papel de formador(a) (Nóvoa, 1995).

No que se refere à formação docente para a Educação Especial no Maranhão, Carvalho (2004), por meio de análises sobre a PEE maranhense, principalmente no período entre 1997 e 2002, considerava-a pouco expressiva, tanto na formulação, quanto na implementação de ações voltadas à capacitação dos(as) professores(as). A autora faz essa avaliação, tendo em vista a formação para os(as) docentes do Ensino Comum no atendimento de alunos(as) com deficiência e de professores(as) da Educação Especial.

Carvalho (2004, p. 76) destaca que no conjunto de documentos analisados foram encontradas poucas referências à capacitação de professores(as) do ensino regular:

[...] não foram encontrados dados sobre o contingente de professores do ensino regular que tiveram capacitação em Educação Especial. Poucos cursos para capacitação de professores, nos registros analisados, especificavam serem para professores do ensino regular.

No Maranhão, como definem as diretrizes que estabelecem as Normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino, o atendimento destinado às áreas da Deficiência Intelectual, auditiva, visual, múltiplas, TGD e AH/SD, deve acontecer por meio de classes especiais, SRMs, ensino itinerante, classes comuns com ou sem acompanhamento do ensino especial, classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) diurno, oficinas pedagógicas, Centros Especializados e NAAH/S (Maranhão, 2007).

A Lei n.º 11.569/2021, que estabelece o *Estatuto da Inclusão Social e Econômica de pessoas com deficiência do Estado do Maranhão, referência a formação docente, quando afirma o:*

Art. 29. O Governo do Estado do Maranhão deverá promover cursos, grupos de estudos e Formação Continuada aos professores da rede pública e conveniada de ensino, a fim de que estejam aptos à utilização de práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação que considerem o ritmo e a aprendizagem de cada educando, bem como o conhecimento dos recursos e serviços necessários para promover o acesso ao currículo aos alunos com deficiência (Maranhão, 2021).

Para se fazer parte integrante de uma política de formação docente, Bueno (1999) nos demonstra algumas exigências em relação à formação do(a) professor(a) especializado(a) para atuar na Educação Especial. Para ele, deve existir, crescente e permanentemente, a qualificação de professores(as) do Ensino Fundamental dentro dos princípios de educação para todos e da educação inclusiva.

Dessa forma, em conformidade com a LDB (1996), com as DCNs para a Formação de Docentes da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2013), com as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Brasil, 2001d), e com as DNEEEB (Brasil, 2001c), deve ser de competência da REE do Maranhão realizar e manter atualizado o cadastro de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, em ação integrada com seus sistemas de informação com órgãos como Censo Escolar e Censo Demográfico do Estado, pois, como acentua Coelho (2008): esses dados são fundamentais para que a Seduc planeje estratégias de formação docente na área.

Porém, até 2008, a Seduc – MA ainda não dispunha de um sistema integral de informações, e seus dados do censo escolar e os dados demográficos eram precários. Em decorrência disso, o planejamento de formações docentes foi prejudicado, visto que não se tornou uma demanda real e urgente de atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na rede. O que dificulta a efetivação das políticas públicas voltadas ao atendimento especializado às pessoas com deficiência, residentes na capital e nos municípios maranhenses, é, principalmente, a ausência de estatísticas sobre a demanda de pessoas com deficiência, como aqueles(as) estudantes que necessitam do serviço, mas desconhecem os procedimentos aos quais podem se utilizar deles (Coelho, 2008).

Com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2009 (Brasil, 2009), estabeleceu-se que o AEE tem como função complementar ou suplementar a educação de alunos(as) por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009). As orientações destas diretrizes estabelecem que o atendimento a esses(as) alunos(as) devem acontecer em SRMs, e no contraturno do Ensino Regular. Porém, apesar de todos os esforços dispensados para a implantação e formação docente para a EEI, as dificuldades quanto à manutenção dos

equipamentos nas quais as SRMs para o seu pleno funcionamento já é um problema antigo.

No âmbito da EEI, o Plano Estadual de Educação do Maranhão de 2014 orientava os sistemas de ensino a promoverem respostas às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos(as) com deficiência, TGD e AH/SD garantindo: transversalidade da Educação Especial; AEE; continuidade da escolarização; formação de professores(as) e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; acessibilidade; e articulação intersetorial (Maranhão, 2007).

Em 2015, a Resolução n.º 2, do CNE, definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores(as) para atuarem na Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual dava apoio aos(às) profissionais da área com as devidas ofertas de formação (Brasil, 2015). Fazendo-se relevante, a formação docente para o atendimento ao(à) aluno(a) com deficiência, aos(às) próprios(as) docentes a requeriam, como forma de melhorar a sua prática – tanto os(as) profissionais que já trabalham no AEE, quanto os(as) professores(as) do Ensino Comum, que recebem esses(as) alunos(as) nas salas regulares de ensino (Maranhão, 2015).

Além das ações legais no âmbito nacional, também encontramos ações para a EEI nos âmbitos estadual e municipal: as redes de ensino se mostram cada vez mais abertas à formação docente para o atendimento e ensino de alunos(as) com deficiência, e por meio de Planos Estaduais ou Municipais de Educação que estabelecem as suas orientações regionais para a Educação Especial (Brasil, 2015).

As ações promovidas pelas Superintendência de Educação Especial (SUEESP) do Estado do Maranhão, atuante até 2019, remetem às suas preocupações quanto à inclusão educacional efetiva de pessoas com deficiência em seus respectivos Centros de Especialidades e em SRMs, distribuídas pela rede. Para a SUEESP, a inclusão merecia atenção e ações assertivas na área, com a finalidade de atender às necessidades educacionais especiais desses(as) alunos(as) de forma integral. Desse modo, a SUEESP vai de encontro ao que as diretrizes estaduais acima mencionadas afirmavam: “[...] os professores deveriam sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os estudantes que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência” (Maranhão, 2019).

A SUEESP trabalhava com ações efetivas na formação docente até meados de 2020: os cursos de capacitação eram os mais variados, e atendiam tanto os(as) docentes, quanto os(as) técnicos(as) (psicólogos[as], fonoaudiólogos[as], assistentes

sociais, terapeutas e fisioterapeutas) na área. Nesse período, os cursos eram oferecidos conforme a natureza específica de cada deficiência, tendo em vista a complexidade, especificidade, etiologias, avaliação, diagnóstico e práticas pedagógicas voltadas para as deficiências.

No entanto, apesar de contemplarem até mesmo os(as) técnicos(as) da área, esses cursos de capacitação restringiram-se apenas ao público do Ensino Especial, não atendendo aos(às) professores(as) das classes comuns do ensino regular, o que nos demonstra fragilidades para ações efetivas de inclusão. Porém, não se pode retirar a importância das ações da SUEESP, visto que elas previam formações que atravessam, em suas atividades, o contexto educacional inclusivo, bem como atividades de caráter especializado, contemplado em centros e núcleos de atividades especiais (Maranhão, 2019).

Quando se trata de formação inicial docente para a atuação na Educação Especial, esta acontece, principalmente, por meio dos cursos em Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Faculdades da Iniciativa Privada, que evoluíram os seus currículos com a implantação de disciplinas sobre a Educação Especial em seus mais diversos cursos, especialmente de Licenciatura, a criação de um curso de Licenciatura plena em Letras/Libras e o incentivo à Pedagogia Bilíngue.

Nos últimos anos, a formação de professores para a Educação Especial no Maranhão recebeu incentivos e teve relevante destaque até o ano de 2019, ano imediatamente anterior à pandemia: quando eram realizadas formações docentes frequentes, organizadas pela então Supervisão de Educação Especial do Estado. Este período foi marcado pelo incentivo à formação docente no Estado, e tinha como objetivo qualificar, melhorar e fazer com que os(as) professores(as) desenvolvessem um trabalho realmente técnico, na área da Educação Especial, tanto nas SRMs no estado do Maranhão, quanto em seus CEEE. A Formação Continuada do(a) profissional de Educação era um dos grandes diferenciais sobre o trabalho realizado pela Seduc – MA, em parceria com a Supervisora de Educação Especial do Estado (Maranhão, 2019).

Merece destaque que, os anos entre 2017 e 2018, quando a Supervisão de Educação Especial do Estado, direcionada pela Professora Rosane Ferreira, completou uma série de formações, realizadas por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o que totalizava mais de 500 horas de formação para a Educação

Especial, específica por área do conhecimento. Para a supervisão, o(a) professor(a), quando qualificado(a), as mudanças didáticas e pedagógicas são visíveis, tanto do AEE, quanto na vida de um(a) aluno(a) bem orientado(a) pedagogicamente (Maranhão, 2019). Como objetivos, as formações definiam: o alinhamento de práticas, a reestruturação e reelaboração de conhecimentos que precisavam ser desenvolvidos, pois a partir do momento que se atende aos (às) alunos(as) com deficiência, trabalha-se com um(a) aluno(a) específico, que traz limitações em relação à aprendizagem, mas também possibilidades que são significativas.

Em 2018, a então SUEESP do Estado realizou uma Formação Continuada em Educação Inclusiva para Gestores e Supervisores Escolares da (URE) de São Luís, também promovida pela Supervisão de Educação Especial, em 2018. Essa proposta de formação docente, direcionada para Gestores e Supervisores, trazia como objetivo a análise e o entendimento sobre o que trata a política de inclusão para a efetivação do direito da pessoa com deficiência na escola em nível nacional, e quais propostas o Estado poderia promover como alinhamento de estratégias para o ensino e o aprendizado na Educação Especial.

Nessa formação, houve debates, momentos de reflexão e palestras com temas sobre: a Educação Especial na perspectiva inclusiva, o papel da gestão na inclusão, a institucionalização do AEE e a inserção do tema dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que têm o atendimento aos (às) alunos(as) com deficiência. Além dos temas relacionados anteriormente, discutiu-se sobre a compreensão de concepções diferenciadas sobre pessoas com deficiência, em seus diferentes contextos sócio-históricos, além de temáticas relacionadas com os direitos das pessoas, principalmente com Deficiência Intelectual, na atual Legislação: entendendo que a inclusão educacional implica em mudanças substanciais na escola, na comunidade e na prática educativa.

Como objetivo final dessa formação, gestores e supervisores escolares precisam ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos em relação à atenção, à diversidade, à adaptação do currículo, às necessidades educacionais especiais mais relevantes no AEE, associados aos diferentes tipos de deficiência, situações sociais e culturais. Na formação, houve a participação de cerca de 145 servidores, divididos entre gestores e supervisores da REE (Maranhão, 2019).

Em 2020, a Seduc – MA realizou a programação alusiva à VIII Semana da Pessoa com Deficiência. Em virtude da pandemia do Coronavírus, a programação foi

realizada de forma não presencial, pelo canal do YouTube da Secretaria. Os eventos ocorreram em dois momentos, e teve a participação de estudantes, professores(as), gestores(as) e especialistas dos CEE da REE e convidados(as).

No primeiro momento ocorreu o primeiro webinar iniciando com a palestra *Inclusão escolar, as novas tendências e os desafios dos docentes: A dimensão subjetiva dos professores e suas determinações*, ministrada pelo Prof. Dr. Francélio Ângelo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)/Campus Acaraú, especialista em Educação Inclusiva, Psicomotricidade Clínica e Membro da Associação Brasileira dos Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP)-Capítulo Ceará. Esse momento foi mediado pela professora Rosane da Silva Ferreira, assessora de Educação Especial da Seduc – MA.

No segundo momento, foram apresentadas ações desenvolvidas pelos Centros e Núcleo de Ensino de Educação Especial do Maranhão, com a finalidade de garantir atendimento à comunidade escolar e aos(às) estudantes com deficiência da rede pública de ensino em tempos de pandemia. Participaram do webinar os CEEEs: Helena Antipoff, CAP ao Deficiente Visual, CEEE Padre “João Mohana”, CAS e NAAH/S/CE Educa Mais “Joãosinho Trinta” (Maranhão, 2020).

Ainda em 2020, o Governo do Maranhão criou o que chamou de “Plataforma Gonçalves Dias”. A Plataforma foi idealizada pelo governador Flávio Dino, com a finalidade de atender aos(às) estudantes da rede de ensino do Estado do Maranhão durante a pandemia. Essa ferramenta acabou por se tornar importante aliada de professores(as) e estudantes, para superar os impactos da pandemia na educação, assim como um mecanismo de ampliação de compartilhamento de conhecimentos entre professores(as) e estudantes, e entre os(as) próprios(as) professores(as). O objetivo da Plataforma era o de aprofundar e melhorar o nível de aprendizagem geral de) estudantes da rede, contribuindo para o progresso na educação do Estado.

Em 2021, com objetivo de promover debates, diálogos e reflexões acerca da qualidade do atendimento ao estudante com deficiência, a Seduc – MA realizou a IX Semana da Pessoa com Deficiência, com o tema *Ressignificando o Direito de Aprender: Pessoa com Deficiência, Sujeito Motriz da Mudança*. Devido ao quadro pandêmico, todo o encontro foi realizado por meio do canal YouTube na Plataforma Gonçalves Dias.

A programação do encontro foi marcada pela palestra da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, que discutiu as propostas de inclusão no Brasil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O encerramento da programação ocorreu com o lançamento do Referencial de Educação Especial para Educação Básica, documento que trata da política de inclusão da Seduc – MA, e os seus reflexos nos processos de socialização e de aprendizagem de estudantes com deficiência, aprovado pelo CEE-MA, para subsidiar as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam na Educação Especial. Apesar de lançado, o documento ainda não se encontra disponível para o público em geral, nem para os(as) professores(as) da rede: segundo a Assessoria de Educação Especial do Estado, está em finalização de edição (Maranhão, 2021).

Em função de reestruturação interna na Seduc – MA, a Educação Especial passou a fazer parte Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais (SUPMODE), em parceria com os Centros e Núcleo Especializados da Educação Especial da REE, e por meio da então Assessoria de Educação Especial, que hoje nos atende. As ações da Assessoria de Educação Especial têm contribuído para a construção de uma PEE no cenário da educação inclusiva, com o auxílio dos Centros e SRMs espalhadas por todo o Estado (Maranhão, 2021).

Em 2023, a Seduc realizou uma série de webinários formativos destinados a educadores(as), com abordagem em diversas temáticas, entre as quais, a principal foi a Educação Especial, como forma de divulgar entre seus(uas) gestores(as) e educadores(as) o documento *Orientações para implementação do Referencial da Educação Especial para Educação Básica*. Essa formação aconteceu por intermédio da Plataforma Gonçalves Dias, instrumento disseminador de conhecimento na REE desde 2020 (Maranhão, 2023).

No contexto de formações para professores, tutores, supervisores e coordenadores, para o ensino no AEE do(a) aluno(a) aluno com Deficiência Intelectual, oferecidas pela Assessoria de Educação Especial do Maranhão, destacamos a última, de título: A Educação Especial e o processo de inclusão de estudantes com TEA e Deficiência Intelectual: o (re) significado do AEE e as adaptações curriculares. Essa formação aconteceu no mês de outubro de 2023, e fez parte do projeto de formações continuadas ofertadas pela Assessoria de Educação Especial do Estado.

Organizada pela equipe técnica do serviço de acompanhamento técnico pedagógico do CEE Pe. Joao Mohana, esta formação tinha como objetivo apresentar estratégias, metodologias e atividades para os(as) professores(as) e tutores(as) do AEE no ensino de estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Além de frisarem observações sobre o Acompanhamento Técnico Pedagógico que, na rede de ensino, tem como objetivo acompanhar e orientar o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas de aulas do Ensino Regular e nas SRMs, foram apresentados, também, instrumentais técnicos para registros dos atendimentos realizados nas escolas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular, professores de salas de recursos, na perspectiva de proceder com as orientações e encaminhamentos que se fizerem necessários.

Essa formação apresentou a importância das adequações curriculares e adaptações para o ensino no AEE de estudantes com Deficiência Intelectual; e finalizou apresentando alguns exemplos práticos de como poderia acontecer, na prática, essas adequações e adaptações. Além disso, apresentou propostas de flexibilizações no currículo como orientações para os(as) professores(as) do Ensino Comum. Por fim, trouxe como informação adicional que, de acordo com a nota Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, o laudo médico, documento muitas vezes tão solicitado pelos(as) professores(as) em geral, deveria ser um documento anexo ao Plano de AEE, e por isso, não obrigatório.

Apesar de todo o incentivo para a construção de uma Educação Especial efetivamente inclusiva, e das inúmeras iniciativas para formação docente na Seduc – MA, ainda há um grande caminho a ser percorrido quanto à acessibilidade de muitas, recursos em Tecnologias Assistivas, adequações curriculares, recursos para demandas em construção de insumos e compra de materiais didáticos, e formações docentes, específicas por tipo de deficiência.

Todavia, a Assessoria de Educação Especial confirma planos em construção para formações docentes de seu quadro de professores(as) nas principais UREs no Estado, bem como outras medidas de caráter urgente, como: mudanças nos processos de gestão e supervisão das SRMs, incentivo às práticas docentes e nos procedimentos metodológicos para um ensino mais dinâmico e assertivo de alunos(as) com deficiência.

Diante do cenário atual da Educação Especial do Governo do Estado, conseguimos perceber esforços mais assertivos a partir de 2015, quando o quadro de professores(as) foi incrementado com efetivos(as) no AEE, e com as políticas internas de formação docente para a Educação Especial (Maranhão, 2023).

Acreditamos que essas mudanças podem significar avanços consideráveis na prática docente dos(as) professores(as) do AEE do Estado. As formações docentes, geralmente, incentivam os(as) professores(as) à autoavaliação de sua prática e autorreflexão sobre a sua responsabilidade quanto à aprendizagem desse(as)s estudantes: aqui destacamos a relação direta entre a prática educativa e a formação docente em continuidade.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, descreveremos os caminhos traçados por esta pesquisa, bem como a sua metodologia, tendo ciência de que o método de uma pesquisa tem relevância, pois revela caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática na pesquisa, e concentra os seus esforços na iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, da objetividade etc. (Demo, 1994).

Os trabalhos científicos pressupõem o uso de metodologias de pesquisa: metodologias que delimitam e dão sentido à forma como o(a) pesquisador(a) desenvolveu a sua investigação, estruturando caminhos e formas de conhecer e buscar as respostas aos seus objetivos em pesquisa.

4.1 Tipo de estudo

Nossa pesquisa teve por abordagem o contexto do Materialismo Histórico-Dialético e seus desdobramentos na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983, 2022). Baseados nos sujeitos e suas articulações em grupos e numa dialética entre sentidos e significados, o Materialismo Histórico-dialético traz uma dimensão subjetiva da realidade, uma relação indivíduo e sociedade e uma análise do grupo pesquisado em sua integralidade. É um movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Essa abordagem, traz reflexões teórico-prática a fim de que a realidade educacional aparente seja superada pelos superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos

Enquanto pesquisa, a definimos como pesquisa de campo, investigativa, colaborativa e de intervenção pedagógica. A metodologia de uma pesquisa e trabalho de investigação científica não se limita a descrever procedimentos, métodos ou técnicas utilizadas, como afirma Minayo (2004). Para o autor, devemos conhecer e investigar o objeto da pesquisa, bem como compreender a importância de tê-lo como elemento imprescindível para a compreensão do pensamento e prática desenvolvida.

Optamos por um valor mais significativo ao objeto de estudo, e aos questionamentos a serem respondidos e analisados. Dessa forma, construímos a

análise dos dados à partir de uma perspectiva qualitativa. A pesquisa qualitativa centraliza-se na linguagem e, por assim dizer, tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar. O desafio para o(a) pesquisador(a) repousa na obtenção de interpretações plausíveis no universo de narrações. Busca a aceitação do pluralismo das formas de relatos, cujo conhecimento se torna parte integrante da produção sociocultural em sociedades que intervêm de forma crescente sobre si mesmas (Santos, 2008).

Nosso estudo teve como objetivo analisar o que foi dito em meio a uma investigação; o que foi se construindo e se apresentando em concepções em torno do nosso objeto de estudo. Bardin (2011) define tal análise como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O autor define a análise construída à partir desses dados como Análise de Conteúdo: uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e à todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

A pesquisa colaborativa, os aspectos qualitativos e a interação entre os(as) participantes, são características do estudo realizado neste trabalho. Quando tratamos de pesquisa com abordagem qualitativa, notamos que esta se preocupa com aspectos da realidade aos quais não podem ser quantificados, pois concentra a sua compreensão e explicação na dinâmica das relações sociais. Elas, geralmente, abordam temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, além de contemplarem a compreensão da imprevisibilidade e irreversibilidade dos fenômenos quase sempre percebidos nos contextos educativos.

Por isso, concordamos com Minayo (2001), quando ele diz que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O objetivo principal deste trabalho foi a investigação prática e formação docente para o AEE de estudantes com Deficiência Intelectual nos CEs da URE de

São Luís – Polo V, para a organização, de forma colaborativa, de um Caderno Orientador de Práticas e Atividades Pedagógicas. Optamos pela pesquisa colaborativa, na qual visa a intersecção entre academia e escola, no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (Horikawa, 2008). Dessa forma, tem por objetivo agregar saberes teóricos e práticos.

Buscamos uma aproximação entre os conhecimentos produzidos academicamente e a prática docente. Deve existir um diálogo permanente entre ambos, a fim de que eles, enfim, possam se favorecer de saberes científicos (Horikawa, 2008). A pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o(a) pesquisador(a) e o(a) professor(a), que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, a fim de atender às suas reais carências de formação.

O(a) pesquisador(a), por sua vez, desenvolve-se neste processo, ampliando os seus conhecimentos pessoal e profissional, além de contribuir com um novo conhecimento científico (Ibiapina, 2008). Conforme a autora, essa modalidade de pesquisa destaca, sobretudo, a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador(a) e professor(a), uma vez que estes têm por base a dialética, a parceria, a colaboração e o trabalho, e análise coletiva dos processos investigativos, delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (Ibiapina, 2008).

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é do tipo exploratória, aquela que considera como objetivo principal, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 1999). Estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (Gil, 1999). Este tipo de pesquisa tem bases no levantamento bibliográfico, análises de entrevistas com as pessoas relacionados ao objeto de pesquisa e problemas pesquisados, além disso, por meio de análise das informações coletadas, levam à compreensão.

Já quanto à relação entre pesquisador(a) e sujeitos envolvidos, a pesquisa tem caráter qualitativo, pois trabalha os dados buscando o seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa

procura captar não só a aparência do fenômeno, como também as suas essências, procurando explicar a sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (Triviños, 1987).

No que tange às características desta pesquisa, ressaltamos que ela contempla, de forma mais fidedigna, os aspectos relacionados ao contexto educativo na Educação Especial, tendo em vista que ela aborda um estreitamento de relações entre produção acadêmica e a prática pedagógica, além da compreensão de práticas e situações próprias do meio social educativo. É um meio de possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores(as), formas de conseguirem responder aos problemas que vivenciam em sua prática docente.

A pesquisa qualitativa facilita a busca de soluções de problemas por parte dos(as) participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado. Logo, por se tratar de um fenômeno circunscrito no âmbito das políticas, que têm como foco a Educação Especial, trouxemos tais abordagens de análise (Triviños, 1987).

Diante do contexto de pesquisa já retratado, e de seu objetivo principal, a nossa pesquisa teve como campo de trabalho o polo V, da URE de São Luís, e suas respectivas escolas/CEs e SRMs da REE do Maranhão. O Polo V é composto por dez escolas (CEs) da rede estadual, nas quais têm as suas respectivas SRMs para o AEE.

O critério de escolha das escolas/CEs pesquisados deu-se devido ao conhecimento de alguns significativos trabalhos desenvolvidos na Educação Especial nessas escolas/CEs, aos quais obtiveram resultados exitosos para a modalidade de ensino no Estado; bem como pela receptividade dos(as) profissionais da Educação Especial integrantes do polo em realizar um trabalho colaborativo, e pelo número de matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual nessas escolas/CEs.

Por ser uma produção de cunho colaborativo, o papel do(a) pesquisado(a) teve relevância, pois conforme os objetivos gerais e específicos de nossa pesquisa, houve oportunos momentos colaborativos com os(as) docentes envolvidos(as), aos(às) quais partiram da proposta do trabalho em pesquisa. É preciso entender que a pesquisa colaborativa deve possibilitar espaços e momentos de aprendizado, de escuta e partilha de práticas, percepções e perspectivas. Espaços que se constroem por meio da mediação de conflitos e ideias, e do respeito aos processos de cada membro, considerando essas premissas, pois para colaborar é preciso aprender (Ibiapina, 2008).

No contexto do Materialismo Histórico-Dialético, o trabalho foi desenvolvido considerando os aspectos gerais aos quais este tipo de pesquisa tem como características centrais: o uso da discussão, da argumentação e do compartilhamento de experiências. Em pesquisas sociais é a proposta mais indicada, pois tem como objetivo interpretar, de forma qualitativa, fenômenos sociais, através de seus princípios, leis e categorias de análise.

Assevera Zago (2013), que o Materialismo Histórico-Dialético irá justamente buscar as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. O entendimento pleno destas relações inter-humanas está para além do fenomênico, formando o que vem a ser a coisa em si, que apesar de distinta do fenômeno, se manifesta de forma mediata a ele. A sua função primordial é indicar a essência, que se manifesta nele de modo parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. Os fenômenos são apresentações singulares historicamente desenvolvidas, que manifestam uma das muitas possibilidades de ser da essência.

Compreender o fenômeno é justamente atingir a essência da coisa. Ao mesmo tempo em que o sujeito se transforma, igualmente sofre transformações, sendo o protagonista da construção de sua própria realidade (Vigotski, 2001). No processo de construção da pesquisa colaborativa, a sua organização, e seus respectivos encaminhamentos, são negociados entre os(as) envolvidos(as) (professores[as], pesquisador[a], comunidade escolar), podendo ser flexibilizados e orientados em acordo com as necessidades vivenciadas nos encaminhamentos das propostas.

A nossa pesquisa caracterizou-se pelo processo, no qual foi conduzido em coparticipação entre professor(a) e pesquisador(a), visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho, e sua análise foi baseada na procura de contextualização, valorizando os princípios da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. É centrada na análise da aprendizagem, desenvolvimento humano, Deficiência Intelectual e educação.

Todo o processo foi conduzido visando sempre à reflexão, para ressignificação e possível recondução do trabalho docente (Horikawa, 2008). Ela ainda favoreceu a análise baseada na busca de contextualização, valorizando os princípios da complexidade, instabilidade e intersubjetividade, e centrada na análise da aprendizagem, desenvolvimento humano, Deficiência Intelectual e educação.

Assumimos como referência teórica os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem de Vigotski, e os fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1983, 2022). Ao escolhermos um método de análise, concluímos que o método dialético seria o mais adequado, ao ser motivado por análise de contextos sociais e históricos. Esse método representou a possibilidade de construir respostas para a pergunta norteadora da pesquisa.

Tal método é caracterizado como:

O método histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história (Pires, 1997, p. 87).

O objetivo final de nosso trabalho foi a elaboração de um Caderno Pedagógico com propostas, práticas docentes e produção de materiais para o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

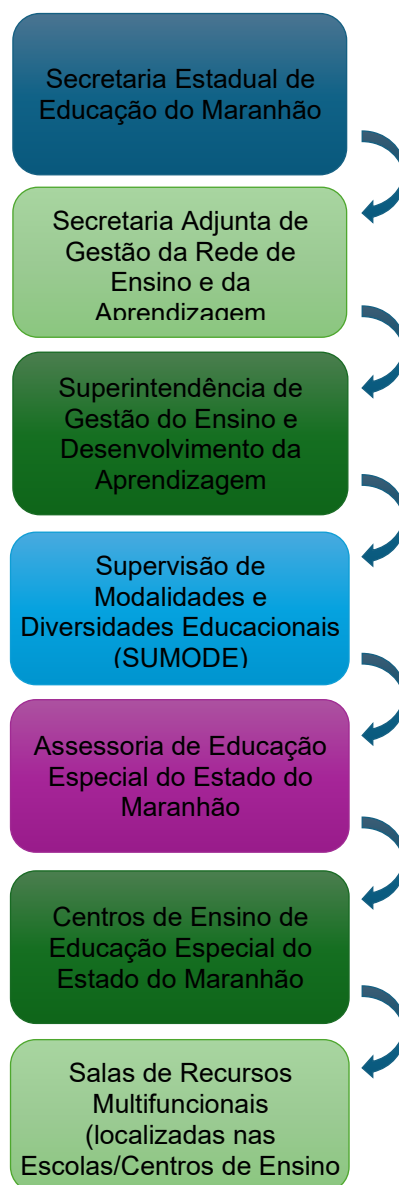
4.2 Caracterização do Campo de Investigação

O cenário da investigação é a REE do Maranhão, mais precisamente o polo V da URE de São Luís – MA, o qual compreende dez escolas/CEs. Dessas dez escolas, quatro fizeram parte efetiva de nossa pesquisa. Para uma melhor compreensão da prática e formação docente no AEE para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual, apresentamos algumas considerações relevantes sobre o contexto da REE do Maranhão.

Não temos como objetivo, explanar de forma densa toda a estrutura da organização educacional do Estado, mas fazer uma breve análise da Educação Especial e suas nuances para esta REE. Dessa forma, evidenciamos a organização da educação no Maranhão, com a finalidade de compreendermos onde está localizada a Educação Especial em seu organograma.

Apresentamos, também, como são pensadas e organizadas as formações para a EEI no Estado. Para isso, a partir de dados coletados na Seduc – MA, explicamos a qual ou quais secretarias está vinculada a atual Assessoria de Educação Especial do Estado. Dessa forma, temos a seguinte estrutura hierárquica.

Figura 5 – Estrutura Hierárquica da Educação Especial do Estado do Maranhão (SEDUC – MA)



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O Governo do Maranhão tem atuado fortemente no desenvolvimento educacional do Estado, uma vez que um dos principais desafios é pensar e trabalhar a escola como um espaço acolhedor, que possibilite o desenvolvimento integral de seus atores, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos(as) os(as) estudantes que necessitam deste apoio. E vem enfrentando, com respeito às adversidades, e considerando a realidade de aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população maranhense, que necessita de um olhar diferenciado e inclusivo (Seduc, 2021).

Apesar do esforço atual de ações afirmativas e políticas públicas para a Educação Especial no Maranhão, nem sempre foi assim. O marco da Educação Especial no Maranhão ocorreu em 1969, quando foi criado, por meio da Portaria n.º 423/1969 (Maranhão, 1969), o *Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais*. Este projeto tinha por objetivo promover uma educação de crianças, adolescentes e adultos com deficiência, e o aperfeiçoamento e formação de professores(as) para trabalharem com esses(as) alunos(as) (Carvalho, 2004).

Este momento supracitado foi marcado por características assistencialistas e filantrópicas para a educação especial. Quando ampliado para atender às pessoas com Deficiência Intelectual, em 1971 (Maranhão, [entre 1971 e 1977]) - por meio da abertura de classes especiais, não se abriu completamente para a inclusão: pois foi apenas para estudantes que já frequentavam a escola.

O Estado abriu classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas: uma forma de absorver as deficiências leves, já detectadas dentro do sistema escolar. Na história da Educação Especial maranhense, os projetos mais significativos e a criação dos centros de referência, aos quais hoje ainda existem na rede, estão entre 1960 e 1980. Essa trajetória nos ajuda a compreender a importância que os Centros de Educação Especial do Maranhão têm para essa modalidade de ensino (Carvalho, 1998).

Carvalho (1998) destaca em seus estudos que a legislação de base mais atual, em que as Secretarias e os CEs do Estado utilizam, é o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão, Lei n.º 11.569/2021, bem como o Manual de Orientações para a Implementação do Referencial da Educação Especial para a Educação Básica. Ambos os documentos assumem que aluno(a) com deficiência tem direito a frequentar o ensino regular, bem como o AEE em estabelecimento escolar mais próximo de sua residência, e com a facilidade de acesso por meio do transporte público.

Desde 2015, o governo tem contribuído com a PEE no cenário da educação inclusiva, como a implantação de sedes próprias para importantes órgãos que atuam em favor da Educação Especial, como: o CAP-MA “Ana Maria Patello Saldanha”; e o NAAH/S/CE Educa Mais “Joãosinho Trinta”; além do CEEE Padre “João Mohana”; do CAS “Professora Maria da Glória Costa Arcangeli”; e do CEEEHA.

A Educação Especial no Estado se organiza por meio desses cinco CEs, e pelo atendimento nas SRMs, localizadas pelos CEs, de acordo com a especificidade

de AEE local (Seduc, 2021). Cada CEE dá suporte às SRMs distribuídas no Estado, conforme as suas respectivas especialidades (Maranhão, 2021).

Como neste trabalho o objeto de estudo foi o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, sentimos a necessidade de citar os CEEEs do Estado que trabalham por especialidade na educação especial da Rede Estadual de Ensino do Maranhão:

- Centro de Ensino de Educação Especial “Helena Antipoff”

O CEEEHA é uma Instituição Estadual Especializada, fundada em 23 de abril de 1982, que oferece AEE profissionalizante às pessoas com Deficiência Intelectual, Múltiplas e Síndromes a partir de 14 anos, com vistas a formá-las para o exercício da cidadania e inclusão no mundo do trabalho – quer seja autônomo e/ou competitivo –, garantindo uma formação integral nos aspectos cognitivos, socioafetivo e psicomotor, oportunizando-as para o exercício de sua cidadania, tanto na convivência em sociedade quanto na qualificação profissional para atuarem no mundo do trabalho.

Desta feita, o CEEEHA tem por objetivo proporcionar ao(à) educando(a) um processo de transformação e desenvolvimento em todas as suas áreas – cognitivo, físico, cultural e profissional – em um ambiente educacional participativo, flexível e dinâmico, que proporcione igualdade de direitos e ofereçam respostas às suas reais necessidades (Seduc, 2021).

- Centro de Ensino de Educação Especial Padre “João Mohana”

O CEEE Padre “João Mohana”, criado pelo Decreto n.º 15.287 de 30 de outubro de 1996, atende crianças e adolescentes com TEA, entre outras síndromes e transtornos que trazem a Deficiência Intelectual associada, tendo como foco a inclusão escolar destes(as) estudantes (Seduc, 2021). Para tanto, está pautado nas seguintes Bases Legais:

- Diretrizes Educacionais para a Estimulação Precoce (Brasil, 1995);
- LDBEN (Brasil, 1996);
- PNEEPEI (Brasil, 2008);

- Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009: institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade da Educação Especial; dentre outros (Brasil, 2009).

Atendimentos disponibilizados pelo Centro:

- AEE: serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação de estudantes, considerando as suas necessidades específicas. Tem como função complementar ou suplementar a formação de alunos(as) por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2008). Atende estudantes de seis a 17 anos com Deficiência Intelectual e TEA, matriculados(as) no Ensino Comum, para frequentar o AEE no contraturno;
- Estimulação Essencial: oferece atendimento a crianças de três a seis anos, com atraso evolutivo do desenvolvimento neuromotor. Para frequentar esse serviço, a criança, necessariamente, deve estar matriculada no Ensino Comum e frequentar a Estimulação Essencial no contraturno. O serviço é realizado por uma equipe multiprofissional, composta por fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pedagogo, psicomotricista, psicólogo e terapeuta ocupacional;
- Intervenção Educacional: desenvolve serviços de apoio pedagógico destinados aos(às) estudantes de classe especial, na faixa etária de seis a 17 anos, com alto comprometimento, possuindo síndromes, principalmente TEA e Deficiência Intelectual. O serviço é realizado por equipe multiprofissional, além do(a) professor(a) de sala de aula;
- Acompanhamento Pedagógico: orienta o acompanhamento técnico e pedagógico desenvolvido por pedagogas, em escolas da REE da URE de São Luís, atendendo estudantes com TEA e Deficiência Intelectual, no Ensino Comum, classes especiais e SRMs (Seduc, 2021).

- Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão “Ana Maria Patello Saldanha”

O CAP/MA “Ana Maria Patello Saldanha” foi instituído pelo MEC, em parceria com a Seduc. Tem como objetivo principal garantir suporte pedagógico aos(as) estudantes cegos(as) e com baixa visão inseridos(as) na rede comum de ensino em todo o Maranhão. O CAP “Ana Maria Patello Saldanha”, atua como Centro de Referência na Produção de Materiais Pedagógicos Acessíveis e de Formação Continuada na área da deficiência visual. Ele é composto pelos Núcleos de: Produção Braille; Apoio Didático-Pedagógico; Acompanhamento e Formação docente (Seduc, 2021).

Tem como público-alvo estudantes com deficiência visual (cego[a] e com baixa visão), inseridos(as) na rede comum de ensino, e pessoas cegas e com baixa visão da comunidade.

- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação “Joãosinho Trinta”/CE Educa Mais

O NAAH/S/CE Educa Mais “Joãosinho Trinta” é um espaço voltado para o atendimento de estudantes com AH/SD, matriculados(as) no sistema público de ensino. Tem como objetivo estimular e desenvolver as potencialidades criativas, e o senso crítico desses(as) estudantes, a fim de que não sejam desperdiçados os seus talentos. Esse atendimento tem, por finalidade, oferecer aos(as) estudantes talentosos(as) a oportunidade de desenvolver o seu potencial, tanto para ampliar quanto para aprofundar estudos de seu interesse, com autonomia cognitiva e moral, elevando o seu pensamento crítico e autoconceito positivo (Seduc, 2021).

O seu público-alvo é constituído por estudantes oriundos(as) da rede pública estadual, que se destaquem nas seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes.

Atendimentos disponibilizados:

- Unidade de Atendimento ao Professor (UAP): promover Formação Continuada de professores(as) e profissionais que atuam diretamente com

educação de estudantes com AH/SD; realizar estudos sobre técnicas, procedimentos e atividades de enriquecimento escolar; ampliar as possibilidades de desenvolvimento de capacidades e talentos de estudantes com AH/SD;

- Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA): identificar estudantes com AH/SD; realizar Atividades de Enriquecimento Curricular; ampliar as possibilidades de desenvolvimento de capacidades e talentos de estudantes com AH/SD;
- Unidade de Atendimento à Família (UAF): orientar, oferecendo suporte psicológico e emocional às famílias de estudantes com AH/SD; incentivar a formação de grupos de pais, focando em discussões, trocas de experiências e estudos sobre AH/SD.

- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez “Professora Maria da Glória Costa Arcangeli”

O CAS “Professora Maria da Glória Costa Arcangeli”, como instituição da Seduc, defende a inclusão plena da pessoa surda maranhense. Nessa perspectiva, desde que foi fundado, trabalha para a promoção de uma educação bilíngue de qualidade para todos(as) os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) na Rede Pública Estadual de Ensino.

O CAS foi fundado em 15 de julho de 2003 e está estruturado em Núcleos e Coordenações através dos quais desenvolve as suas ações, sendo estes: Núcleo de Supervisão e Formação Continuada (NSFC); Núcleo de Arte e Cultura (NAC); Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL); Núcleo de Atendimento Técnico (NAT); Núcleo de Inclusão no Trabalho (NIT); Coordenação de Apoio Didático Pedagógico; Coordenação de Instrutores; Coordenação de Arte e Cultura; Coordenação das SRMs; Coordenação de Intérpretes; Coordenação de Cursos; e Coordenação de Comunicação e *Marketing* (Seduc, 2021).

A educação de pessoas surdas no Maranhão tem mais de quatro décadas. E o CAS “Professora Maria da Glória Costa Arcangeli” tem como objetivos:

- Promover a política de educação inclusiva e valorizar a diversidade linguística de estudantes surdos(as) no Maranhão;

- Difundir a Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Fomentar a Formação Continuada para professores(as) de classes bilíngues, regulares, de AEE, instrutores(as), gestores(as) e supervisores(as) das escolas inclusivas;
- Orientar quanto à preparação e inserção no mercado de trabalho;
- Incentivar as expressões artístico-culturais;
- Capacitar professores(as) intérpretes e instrutores(as) de Libras.

Como parte do cenário investigativo deste trabalho, descrevemos o Polo V, da URE de São Luís, e suas respectivas escolas/CEs e SRMs. O Polo V é composto por dez escolas (CEs) da REE, nas quais são: o CE Estado Mato Grosso, CE Joaquim Gomes de Sousa, CE Dr. Geraldo Melo, CE Cônego Ribamar Carvalho, CE Educa Mais Joãozinho Trinta, CE Bajornas Lobão, CE Cidade de São Luís, CE Júlio de Mesquita Filho, CE de Educação Integral Prof. Maria Pinho e CE Almirante Tamandaré.

O critério de escolha das escolas/CEs pesquisadas se deu devido ao conhecimento de alguns significativos trabalhos desenvolvidos na Educação Especial em escolas/CEs, aos quais obtiveram resultados exitosos para a modalidade de ensino no Estado; bem como pela receptividade de profissionais da Educação Especial, integrantes do Polo em realizar um trabalho colaborativo, e pelo número de matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual nessas escolas/CEs.

Neste Polo, cinco professores estão em efetivo exercício, conforme dados da Seduc – MA: esses docentes desenvolvem os seus trabalhos na perspectiva inclusiva da Educação Especial, e têm formação adicional na área da Educação Especial; e quatro delas são profissionais efetivas da Rede Estadual de Ensino. Outro fator relevante está relacionado à meta 04 do atual Plano Nacional de Educação (PNE): a meta 04 estabelece que devem ser universalizadas, para a população de quatro a 17 anos, com deficiência, TGD e AH/SD, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Essa meta está prevista no Plano Estadual de Educação do Governo do Estado do Maranhão. Apesar do planejamento para novo um PNE já estar em curso, o nosso trabalho teve por base o Plano Nacional 2014 – 2024 (Brasil, 2014a).

Dessas escolas, participaram desta pesquisa apenas quatro docentes, pois nas outras, apesar da necessidade, existia carência de professor(a) para o AEE no momento da definição do campo da pesquisa. Os CEs então pesquisados foram os seguintes: CE Dr. Geraldo Melo, CE Cidade de São Luís, CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho e CE Educa Mais “Joãosinho Trinta”.

Optamos por identificar os respectivos docentes da Educação Especial destes CEs, por professoras A, B, C e D. Abaixo, demonstramos, na Tabela 1, dados relevantes sobre cada uma das CEs participantes deste trabalho:

Tabela 1 – Quantidade de Matrículas no Ensino Comum *versus* Educação Especial

CE do Polo V – URE de São Luís	Qtd. de Professores(as) no CE	Qtd. de matrículas no Ensino Comum (apenas Anos Finais e Ensino Médio)	Qtd. de matrículas na Educação Especial	Caracterização do(a) Professor(a) do AEE
CE Dr. Geraldo Melo	30	281	13	PA
CE Cidade de São Luís	57	864	19	PB
CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho	24	301	11	PC
CE Educa Mais e NAAH/S “Joãosinho Trinta”	18	105	12	PD

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Portanto, realizamos esta pesquisa nas SRMs, com professores(as) do AEE, e na observação de suas respectivas práticas educativas, de forma que pudéssemos encontrar soluções, de forma colaborativa, para uma ação docente mais efetiva e potencial no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual e, ao final, construir, conjuntamente, um Caderno Orientador de Práticas e Atividades Docentes, a fim de auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses(as) estudantes.

4.3 Participantes

Como participantes desta pesquisa, a docente e sua prática foram os principais investigados. Participaram deste trabalho a gestão e supervisão pedagógica dos referidos CEs; além da Assessoria de Educação Especial do Estado, esta última no fornecimento de dados gerais sobre a Educação Especial no Estado, fundamentos da prática docente e formação de professores(as).

Considerando ser uma pesquisa colaborativa, esta deixa de ser apenas de investigação “sobre” o(a) professor(a), passando a investigar “com” o(a) professor(a),

contribuindo para que este(a) se reconheça como produtor(a) ativo(a) do conhecimento (Ibiapina, 2008). Desta forma, ouvimos os sujeitos ao longo deste trabalho de forma subjetiva, contextual e, de forma dialogada, as respostas aos muitos questionamentos envolvidos nesta pesquisa foram coletadas.

Araújo, Oliveira e Rossato (2017) consideram ser o sujeito da pesquisa, aquele que se expressa, compreende, interage e interpreta, traz impactos significativos para as ciências humanas e, em especial, para a Psicologia do Desenvolvimento. A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante critérios determinados pela pesquisadora, os quais são: professores que trabalham na perspectiva inclusiva, que demonstram abertura para aprender e ressignificar a sua prática e os que já desempenham a função de professor (a) do AEE há mais de cinco anos.

Nossa pesquisa estabeleceu, então, quatro professoras do AEE, do Polo V, as quais desenvolviam o seu trabalho em SRMs localizadas nas escolas/CEs da URE de São Luís – MA. O polo V é composto por 10 (dez) escolas/centros de ensino, porém apenas 04 (quatro) dessas escolas, estavam aptas para a pesquisa, ou seja, com professores atuando com alunos com Deficiência Intelectual no AEE. Esclarecemos sobre a imperiosidade de se traçar um perfil das participantes da pesquisa, principalmente quanto àquelas que nos demonstraram as suas respectivas histórias de vida, atuação profissional e contexto social e histórico da comunidade escolar inserida. Enquanto pesquisadora, esclareço os cuidados que tivemos, durante todo o percurso da pesquisa, ao adentrar no espaço educativo dos docentes. Descrevemos as suas respectivas características profissionais, conforme o Quadro 1, abaixo:

Professoras	Escola	Formação	Tempo de atuação da Seduc-MA
PA	CE Dr. Geraldo Melo	Formação em nível de graduação em Ciências Sociais e Pedagogia, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em EEI e Psicopedagogia. E, em nível de mestrado, pela UFMA, mestrado em Cultura e Sociedade.	12 anos
PB	CE Cidade de São Luís	Formação em nível de graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena, e em Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em EEI.	08 anos
PC	CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho	Formação em nível de graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena, e em Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em EEI.	04 anos
PD	CEE Educa Mais/NAAH/S Joãosinho Trinta	Formação em nível graduação em Serviço Social e Pedagogia pela UFMA e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Neuropsicopedagogia Institucional e EEI pela CENSUPEG.	08 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como forma de caracterizar cada uma delas, e destacar dados importantes para a pesquisa, as caracterizamos como A, B, C e D. A seleção das participantes deste trabalho ocorreu de maneira a considerar o quantitativo de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados nos CEs em aplicação e do efetivo exercício de um(a) docente(a) no AEE.

4.4 Procedimentos Metodológicos, Instrumentos de Coleta e Tratamento dos Dados

Quando realizada uma pesquisa, uma das preocupações básicas do cientista social é a estreita aproximação dos dados: de fazer o(a) pesquisado(a) falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor compreendê-la. Entende-se que as pesquisas em Ciências Sociais, em geral, partem de fenômenos complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas.

Dessa forma, dependendo dos documentos, das observações, sensibilidades e perspectivas, é preciso reconhecer que na pesquisa sociológica não é possível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, interesses e preconceitos do(a) pesquisador(a) (Martins, 2004).

Com isso, partimos com a escolha do tema em questão, demonstrando o interesse da pesquisadora nos ideais históricos, sociais e culturais do autor Lev Semionovitch Vigotski (1983, 2022), e de como a sua teoria trouxe contribuições para a educação geral e, especialmente, para o aprendizado e desenvolvimento de

peças com deficiência. O universo dos *Fundamentos da Defectologia* de Vigotski (2022) foi o material de base e fundamento principal de nossa pesquisa.

Após a escolha do tema específico, demos seguimento à pesquisa com o levantamento bibliográfico (publicações científicas em bases virtuais de busca – BTD e Portal de Periódicos da Capes dos últimos cinco anos, e em outros meios de publicações – livros), com o intuito de reunir conhecimento sobre o tema em questão.

Ao realizar a referida consulta no BTD da Capes, encontramos 124 produções, das quais tinham, inicialmente, como principais temáticas: a formação docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, Tecnologias Assistivas no AEE e a Teoria Histórico-Cultural os Fundamentos da Defectologia de Vigotski (1983, 2022): a maioria dessas produções ainda sem aprofundamentos teóricos em dissertações para mestrado.

Dentre elas, apenas três relacionam, em nível de Mestrado, a formação docente, a Deficiência Intelectual e a produção e uso de recursos didático-pedagógicos diversos, adequações curriculares e atividades adaptadas no Maranhão. Quanto ao tratamento ao qual Vigotski (2022) atribui à deficiência em seus estudos para o ensino de alunos(as) com deficiência, apenas trabalhos em nível de pesquisa para periódicos e afins. Esses materiais auxiliaram na construção do *corpus* teórico de nossa pesquisa.

O material bibliográfico foi então levantado, lido e fichado. Meses após a escolha da temática da pesquisa, tivemos acesso ao principal material de nossa pesquisa: o livro, traduzido para o português, *Fundamentos da Defectologia*, de Vigotski. No entanto, após o momento de qualificação da pesquisa, houve orientações para pertinentes mudanças, das quais foram, principalmente: a alteração sobre a temática específica em Tecnologias Assistivas para Recursos Pedagógicos e Adequações Curriculares e Atividades Adaptadas.

Após esse novo momento de estado da questão, aprofundamos nossos estudos e construímos todo o esquema do conteúdo teórico. Partimos para definição do locus de nossa pesquisa: as escolas/CEs e suas respectivas SRMs do Polo V, da URE de São Luís – MA. Logo, estabelecido o polo e os CEs para a pesquisa, foi solicitado o encaminhamento da autorização para a URE de São Luís, sendo tão logo aprovada.

Seguindo os critérios éticos da pesquisa, foram realizadas reuniões iniciais nas quatro escolas, com seus(uas) respectivos(as) supervisores(as) e professoras do

AEE para apresentação da pesquisa. Ou seja, foram explicados o objeto da pesquisa e os procedimentos que iriam ser desenvolvidos, além dos riscos e benefícios para as participantes, como formalidades necessárias. Como início dos trabalhos da pesquisa docente, as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Anexos A e B) - para início desta investigação, sendo observados os melhores horários para a realização das entrevistas semiestruturadas com cada uma delas.

Após isso, seguimos com os procedimentos burocráticos da pesquisa: solicitação da Carta de Apresentação ao Programa (Anexo C) e a Autorização de Pesquisa à Secretaria Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e Aprendizagem do Estado do Maranhão (Anexo B). Ao idealizar o projeto inicial de pesquisa, pensamos em aplicá-lo no CEEE “Helena Antipoff”, CE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, fundado em 23 de abril de 1982, que oferece atendimento a pessoas com deficiência, principalmente, intelectual, tanto por meio de oficinas pedagógicas, quanto pelo AEE.

A pesquisa inicial tinha como campo de estudo este CE devido à sua especialidade no atendimento a alunos(as) com Deficiência Intelectual, foco deste trabalho. Mas, o trabalho não pôde ser iniciado no CEEE “Helena Antipoff”, pois o CE estava em reforma, e os(as) estudantes e professores(as) afastados(as) de suas atividades.

Diante disso, voltamos o olhar para o AEE, geralmente realizado em SRMs na própria escola do ensino comum. Para isso, estabeleceu-se um Polo V da URE de São Luís – MA. O Polo V é composto pelas dez escolas já mencionadas na subseção 4.2. Mas, após a visita inicial a cada um dos CEs, campos desta pesquisa, concluímos que apenas quatro dos dez poderiam participar da pesquisa, os quais seriam: CE Dr. Geraldo Melo, o CE Cidade de São Luís, o CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho e o CE Educa Mais (CEE) Joãozinho Trinta, visto que os outros centros, pertencentes ao Polo V, estavam sem professor(a) para o AEE em efetiva atividade.

Ressaltamos que a pesquisa só foi iniciada após devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMA, mediante o Parecer Consubstanciado n.º 3.747.707, para atender às exigências contidas na Resolução n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e outras correlatas para pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016). A referida pesquisa foi realizada mediante assinatura do TCLE (Anexo A). Este termo garantiu a confiabilidade das informações, sendo

somente utilizadas na divulgação desta pesquisa, e teve como objetivo esclarecer e proteger as participantes da pesquisa, assegurando o seu bem-estar.

Como forma de melhor demonstrar os procedimentos iniciais deste trabalho, o dividimos em duas fases. Após os procedimentos acima relatados, iniciamos a primeira fase da pesquisa: quando houve o primeiro contato de caráter pedagógico com os(as) docentes. Nesse momento, buscamos conhecer o espaço de trabalho destes, e iniciamos nossas primeiras conversas. Abriu-se, então, espaço para a aplicação da primeira entrevista (Apêndice B) com as professoras participantes.

Na referida entrevista, composta de dez perguntas, buscamos dados relacionados com o quantitativo de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados(as) no AEE, existência ou não de laudos médicos juntos ao dossiê desses(as) estudantes, principais estratégias de ensino, uso de recursos pedagógicos e/ou atividades adaptadas na prática docente e considerações acerca do planejamento para o ensino desses(as) alunos(as).

A coleta de dados de pesquisa é um processo de apuração de informações para comprovar uma problemática levantada. Para isso, são desenvolvidas técnicas de averiguação. A pesquisa é, geralmente, o primeiro passo para dar início a uma coleta de dados. Em nossos estudos, a prioridade de análise para coleta de dados foi contextualizada dentro de uma perspectiva qualitativa. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2012). Dentre os principais instrumentos de coleta de dados neste trabalho, utilizamos: as entrevistas, a observação direta, os registros institucionais e os estudos em grupos focais.

Seguimos, a partir de então, com as observações da prática docente, que seguiram um roteiro de observação (Apêndice A), sempre pré-agendadas com os docentes, para a pré-análise dos documentos iniciais, das entrevistas aplicadas e em aplicação, e das observações já realizadas da prática docente. Nesta etapa explorada, ressaltamos a importância das observações da prática docente já realizadas: elas obrigam o(a) pesquisador(a) a ter um contato mais direto com a realidade. Segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 79):

[...] a observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o

pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

O momento da observação da prática docente, foi interativo e colaborativo, sem e com intervenções. Houve momentos de estudos coletivos e individuais, para posterior formação pedagógica. Abaixo, seguem algumas imagens que retratam esses momentos:

Imagem 1 – Momentos de Observação Pedagógica



Fonte: imagens da pesquisa (2023).

Após isso, aplicamos a segunda entrevista (Apêndice C), planejada e semiestruturada, aos docentes de cada CE. Essa entrevista foi estruturada em oito questões, nas quais as perguntas estão relacionadas com os seguintes aspectos: importância de formação docente para o AEE e para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, iniciativas ou não da REE quanto às formações docentes para professores(as) do AEE, autorreflexão da prática docente e conhecimento da teoria de Vigotski aplicada às pessoas com Deficiência Intelectual.

Nessa entrevista, questionamos as professoras participantes sobre a possibilidade de produção colaborativa de um Caderno Pedagógico para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual: as docentes já se mostraram favoráveis a esta sugestão. Ambas as entrevistas abriram espaço para que as participantes pudessem ter respostas flexíveis e abertas, conforme foram sendo questionados. Dessa forma, a pesquisadora e a docente tiveram liberdade para expressar as suas considerações sobre toda e qualquer pergunta durante as entrevistas.

A escolha por entrevistas semiestruturadas ocorreu pois são definidas como uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado(a), mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta), e a ordem em que as questões são feitas, irão variar conforme as características de cada entrevistado(a) (Laville; Dionne, 1999).

A aplicação das entrevistas semiestruturadas ocorreu de forma individual com os docentes participantes da pesquisa, sendo gravada e registrada integralmente. Todas as entrevistas semiestruturadas se efetivaram nos respectivos CE, campos da pesquisa, em datas e horários conforme a conveniência de cada docente. Após a finalização da coleta de dados, a etapa seguinte compreendeu a escuta e transcrição das entrevistas.

As entrevistas, aplicadas com os docentes, foram fundamentais. Pois precisávamos mapear práticas e valores de universos sociais específicos, pois, quando bem aplicadas, elas podem permitir a coleta de indícios reais, dos modos como cada pesquisado(a) pensa e se expressa sobre o tema. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como as suas razões para cada resposta (Gil, 1999).

Concomitantemente ao trabalho em desenvolvimento nas escolas, estivemos em contato com a Assessoria de Educação Especial do Estado do Maranhão, a fim de obtermos respostas às propostas de formações docentes para a Educação Especial do Estado, pois a prática docente está intimamente relacionada à formação de professores(as) (Lima; Gomes, 2002). O autor ainda diz que o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta e com a própria história. Logo, é a relação da teoria e da prática durante o processo formativo do(a) professor(a) que pode potencializar a aprendizagem dos(as) alunos(as), mediante técnicas, estratégias, e recursos pedagógicos no ensino.

Como representantes da Educação Especial do Estado, apresentou-se o Supervisor de Modalidades de Ensino e Diversidade, Joseph Costa; e a professora Rosane da Silva Ferreira. Este momento aconteceu em formato de questionário, e teve como intenção coletar dados relacionados com: o quantitativo de professores(as) em efetivo exercício em SRMs no Estado do Maranhão, quadro atual de lotação

dos(as) professores(as) lotados na URE de São Luís (Polo V), propostas de formação docente já executadas e/ou planejadas pela Assessoria de Educação Especial, diretrizes e proposta pedagógica da REE do Estado do Maranhão, e considerações da Assessoria quanto ao produto apresentado nesta pesquisa para uso na Rede de Ensino do AEE no Estado do Maranhão – o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.

O questionário semiestruturado foi o instrumento de coleta de dados que melhor atendeu a esses participantes da pesquisa, visto que pudemos observar o trabalho denso e diário desse setor, e a dificuldade de paralisar as suas atividades para nos conceder uma ou mais entrevistas.

Em nossa próxima pergunta, pedimos uma avaliação sobre as formações docentes ofertadas pela Rede de Ensino do Maranhão. Em resposta a esse quesito, o Supervisor disse que as formações da nossa rede não são voltadas apenas para professores(as) do AEE.

Nossas formações são voltadas para formar o professor do ensino regular. As propostas de formações acontecem por meio da Supervisão de Modalidades e Diversidades Educacionais, a qual representa a possibilidade de fortalecimento para a criação de condições para que a escola, cotidianamente, se considere, também, como espaço de formação permanente, e assim como consequência, acontece a qualificação do professor por meio de ações pedagógicas diárias e trocas de práticas pedagógicas, a fim de atender os estudantes da Educação Especial (Supervisor de Modalidades de Ensino e Diversidade – Joseph Costa, 2023).

Como último questionamento, perguntamos a sua opinião sobre a utilidade prática de um Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual. Como resposta final, o supervisor informou que instrumentos neste formato têm muita relevância para subsidiar a atuação docente, orientando e possibilitando oportunidades de práticas de aprendizagens significativas aos(às) estudantes com deficiência.

Os equipamentos usados para a coleta de dados (entrevistas e imagens), foram: *notebook*, gravador de voz via celular, para a gravação na íntegra das entrevistas semiestruturadas, e impressora para a impressão dos projetos, entregues em cada CE em pesquisa, TCLEs e relatórios de pesquisa. Os materiais compreenderam papel A4, caderno e caneta para anotações.

O Projeto Político Pedagógico e os projetos escolares, dispostos pelos CE, lócus de nossa pesquisa, foram analisados com o objetivo de averiguar a

responsabilidade que eles têm com a EEI e a importância que dispensam na assiduidade do(a) aluno(a) matriculado(a) no AEE, bem como avaliar possíveis formações ofertadas pelo próprio CE para toda a comunidade escolar.

Esses documentos permitiram a obtenção de dados sobre os direcionamentos propostos para a Educação Especial pela Assessoria de Educação Especial do Maranhão, as ações da escola, assim como a atuação docente direcionada aos(as) estudantes com Deficiência Intelectual. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. Conforme Chizzotti (2010, p. 114):

[...] a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. [...] um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significado.

É necessário destacar que, ao se utilizar os documentos na pesquisa, cabe ao(a) pesquisador(a) analisá-los e definir se serão ou não preponderantes para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986).

Para Gil (1999), a pesquisa tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses em cima das questões levantadas e da análise das observações realizadas. No planejamento da pesquisa temos a fase que compreenderá o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, por meio de análise qualitativa e dialética das questões envolvidas. Portanto, a análise de conteúdo permitirá à pesquisadora um estudo criterioso e minucioso do objeto pesquisado.

Após as entrevistas, observações pedagógicas, interação e aplicação de questionários, concluímos o primeiro momento da pesquisa. Este momento foi concluído com um Encontro Pedagógico, realizado com a presença dos docentes participantes da pesquisa e seus respectivos tutores e/ou cuidadoras da Educação Especial. Aconteceu no CE Geraldo Melo, na SRM da professora identificada como PA em nossa pesquisa. A gestão e supervisão não puderam participar por motivos circunstanciais. Nesse primeiro Encontro Pedagógico pudemos apresentar, de forma

mais criteriosa, o nosso trabalho, apontando os principais questionamentos e objetivos da pesquisa.

Além disso, apresentamos a base teórica dos nossos estudos, o que despertou relevante interesse na equipe. Como a intenção era envolver os(as) docentes em um momento colaborativo sobre a temática, demos a palavra, com frequência, aos(às) participantes, que contribuíram com suas expectativas, anseios e interesses mais aprofundados sobre a temática.

Aproveitamos para levantar o questionamento sobre a infantilização do trabalho na Educação Especial, geralmente desenvolvido no AEE. Questionamos os(as) professores(as) se os(as) nossos(as) estudantes não teriam condições de aprender, com atividades adaptadas, adequações curriculares, recursos didáticos e jogos menos infantilizados, pois o público atendido nas escolas da Seduc – MA, era, em sua maioria, de alunos(as) com idade superior a 12 anos.

O formato do produto dependeria da perspectiva das professoras envolvidos na pesquisa sobre esse item tão discutido no contexto da educação especial. Porém, todas, incluindo palavras das tutoras e/cuidadoras, afirmaram ser nas atividades mais lúdicas, com menos informações, com mais cores e desenhos, que os(as) alunos(as) conseguiam progredir com mais rapidez e frequência: segundo elas, imagens, desenhos e figuras eram expressivamente necessários em sua prática docente.

A partir disso, colhemos tal informação para que o produto final contemplasse tal necessidade, e apresentamos algumas atividades que poderiam ser contempladas ao final deste trabalho. Abaixo, podemos observar alguns registros do nosso primeiro Encontro Pedagógico, na Imagem 2.

Imagem 2 – O nosso primeiro encontro pedagógico



Fonte: imagens da pesquisa (2023).

Em nosso segundo momento colaborativo, optamos por melhor explorar as ideias de Vigotski sobre a construção das funções psicológicas superiores, e a importância de se sugerir atividades em níveis variados de cognição (de forma crescente, respeitando os limites de cada aluno[a]), e sobre as práticas docentes no AEE referentes ao planejamento de atendimento individualizado e avaliação de aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Ao final deste encontro, apresentamos o esboço do nosso produto: momento este agraciado por todas, visto que elas sabiam que aquele material iria ajudá-las em sua prática pedagógica.

Optamos por respeitar as sugestões dos docentes na construção do Caderno Pedagógico, principalmente, quanto ao tipo de atividade e materiais propostos no caderno, visto que, toas afirmaram que seus respectivos trabalhos pedagógicos seguiam por um ensino com muito recurso visual e sensorial, com materiais coloridos, diversos e atividades mais simples. Essas orientações foram corroboradas e aceitas devido à nossa pesquisa ser colaborativa, e por sabermos que o(a) professor(a) do AEE é parte essencial para a construção da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual e da efetivação de uma educação realmente inclusiva, pois além de ser um(a) mediador(a) na SRM, ele(a) assegura e assessora a inclusão dentro da escola. Portanto, pontuamos a necessidade de estar ciente das demandas para efetivar o seu trabalho. Concordamos com Michels (2011, p. 226), quando o autor afirma:

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos.

No terceiro e último Encontro Pedagógico, apresentamos e entregamos no formato impresso o Produto Final deste trabalho. Após todo o ciclo da pesquisa, no último Encontro Pedagógico houve a entrega do produto finalizado: o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual. Além da entrega do Caderno, compartilhamos observações finais sobre a temática, e aplicamos a avaliação do produto com todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa.

O questionário avaliativo foi composto por quatro perguntas, com a finalidade de compreender se o produto atendia às solicitações em todo o ciclo do trabalho pedagógico. Segue abaixo, na Imagem 3, alguns registros do nosso terceiro Encontro Pedagógico.

Imagem 3 – O nosso terceiro encontro pedagógico



Fonte: imagens da pesquisa (2023).

4.5 Riscos e benefícios

Os riscos às participantes envolvidas durante as observações sistemáticas e utilização dos instrumentos de coleta de dados foram considerados e analisados. Quando houve quaisquer descontentamentos entre os(as) envolvidos(as), durante as observações sistemáticas e utilização dos instrumentos de coleta de dados, buscamos minimizá-los. Em relação aos benefícios, esta pesquisa apresentou resultados significativos sobre o atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual, bem como possibilitou reflexões importantes sobre a formação de professores(as) para a área da Educação Especial.

4.6 Considerações éticas

Para realizar a pesquisa, foram necessários alguns procedimentos com a intenção de resguardar as pesquisadoras, os(as) colaboradores(as) e demais participantes. O projeto foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para análise e aprovação.

Ressaltamos que as participantes da pesquisa assinaram o TCLE em concordância com a investigação e uso dos dados coletados. Após a autorização e aprovação da pesquisa, a coleta de dados foi iniciada, respeitando os limites éticos, assegurando o sigilo das informações e a responsabilidade em utilizar as informações exclusivamente para construção dos resultados desta pesquisa.

Observamos que o TCLE, a Autorização para Pesquisa de Campos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e Aprendizagem e a Carta de Apresentação para a Pesquisa de Campo estão apresentadas, respectivamente, nos seguintes Anexos A, B e C, desta pesquisa.

4.7 Análise dos dados

A análise dos dados foi amparada na Teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem e; em especial, nos conceitos de aprendizagem e da Defectologia, por exemplo. Realizada de forma qualitativa, a partir da leitura e compreensão dos documentos que regem a Assessoria de Educação Especial do Estado do Maranhão, os projetos políticos pedagógicos dos CEs em pesquisa neste trabalho, das observações sistemáticas e dos dados coletados nas entrevistas e formulários. O material recolhido foi analisado, e a transcrição das respostas discursivas foi realizada a partir de categorias que balizam a reprodução do concreto por meio do pensamento. Tais análises permitem a observação da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento e processo (Bourguignon, 2006).

5 A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): a voz do(a) professor(a) do AEE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão – Polo V da Unidade Regional de Educação de São Luís

A análise desta pesquisa está amparada no Materialismo Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e, em especial, nos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e defectologia de Vigotski. Em concordância com Vigotski, Oliveira (2002), afirma ser a cultura um elemento essencial para que o homem possa se constituir enquanto ser humano, que é seria por meio dela – sociedade – que o homem se torna um sujeito sócio-histórico, pois seu desenvolvimento psicológico tem por base nos modos culturalmente construídos em um processo histórico.

Desta forma, conforme estes conceitos, a vivência em sociedade é fundamental para que o homem se desenvolva enquanto ser biológico para sujeito ativo. Participaram desta pesquisa quatro professoras da URE de São Luís – Polo V – da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. As professoras participantes são professoras do AEE e ensinam alunos(as) com Deficiência Intelectual nas SRM ou em algum outro espaço escolar, eventualmente escolhido pela professora, em decorrência de circunstâncias nas quais ele não tinha como resolver de imediato. Pretendemos, nesta seção, abrir espaço ao conhecimento coletado durante toda a pesquisa. Tal conhecimento está diretamente relacionado com a prática docente e com a formação de professores(as) no contexto da Rede de Ensino de Educação do Maranhão.

O AEE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão é orientado por uma equipe técnica que se localiza num centro de apoio, e cada Polo de URE tem um(a) técnico(a) que acompanha e orienta o trabalho dos CEs aos quais elas estão vinculadas. Quando existem demandas para além das desenvolvidas na SRMs, os(as) estudantes são encaminhados(as) para uma avaliação de equipe multidisciplinar da rede de ensino, que os(as) avalia e os(as) reencaminha aos atendimentos adicionais necessários.

Quanto aos dados quantitativos iniciais, destacamos que no Polo V, há um total de 182 alunos(as) matriculados(as) na Educação Especial, dos quais 143 são alunos(as) com Deficiência Intelectual. Quanto às matrículas do Polo em estudo, segundo dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022), existem 57 estudantes matriculados(as) na Educação Especial, onde, desses, 45 têm Deficiência Intelectual.

De posse dos dados coletados na Supervisão de Modalidades de Ensino e Diversidade, as palavras do supervisor Joseph Costa, descrevem os seguintes:

- Quantidade de SRMs em funcionamento no Estado: 229;
- Quantidade de professores(as) em efetivo exercício no AEE do Estado do Maranhão: 402 em efetivo exercício;
- Quantidade de professores(as) em efetivo exercício no Polo V da URE de São Luís: cinco.

Nessas primeiras coletas, obtivemos os seguintes dados:

- CE Dr. Geraldo Melo: 13 alunos(as) matriculados(as) no AEE (nove com Deficiência Intelectual);
- CE Educa Mais “Joãosinho Trinta” (NAAHS) – Educação Especial: 12 alunos(as) matriculados(as) (três com Deficiência Intelectual);
- CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho: 13 alunos(as) matriculados(as) no AEE (oito com Deficiência Intelectual);
- CE Cidade de São Luís: 19 alunos(as) matriculados(as) no AEE (15 com Deficiência Intelectual).

No geral, totalizaram 57 alunos(as) com deficiência e/ou AH/SD. Dentre esses(as) 57 alunos(as), 45 têm Deficiência Intelectual.

Assim, a partir de suas ideias sobre a importância da formação docente para a Educação Especial, o referido supervisor afirma ser:

É um processo que deve contemplar o máximo de situações possíveis pelas quais os profissionais podem passar em suas trajetórias, e submetê-los à prática. Para a área da Educação Especial é sempre muito importante, pois, constantemente, precisamos retornar a alguns conceitos que balizam o nosso entendimento ideológico. E a formação docente é importante, pois é, geralmente, com um grande quantitativo de professores, o que traz significado aos nossos momentos de formação (Supervisor de Modalidades de Ensino e Diversidade – Joseph Costa, 2023).

Quando questionado sobre a concepção teórico-metodológica comumente usada nos encontros de formação docente, o Supervisor afirmou que:

A metodologia utilizada é baseada na atuação do(a) professor(a) do ensino regular e do(a) professor(a) da SRM, além do exercício permanente de reflexão sobre o processo de ensino e das possibilidades de aprendizagem de estudantes da Educação Especial (Supervisor de Modalidades de Ensino e Diversidade – Joseph Costa, 2023).

Um outro questionamento foi sobre as formações docentes aplicadas do ano de 2021 até os dias atuais. Nesse quesito, o Supervisor de Modalidades de Ensino e Diversidade não foi objetivo, respondendo apenas que as formações acontecem mensalmente e pela Plataforma Gonçalves Dias. Concluiu a sua resposta afirmando que de 2021 até hoje, houve a oferta de diversas formações, e que delas participaram 1.478 professores(as). Ressaltamos que, como a Supervisão em resposta é direcionada para as mais diversas modalidades de ensino, os professores que tiveram formação em 2021 não foram apenas os que estão na função de professor do Atendimento Educacional Especializado: os dados fornecidos pelo professor Joseph Costa referem-se aos professores das diversas modalidades de ensino nas quais ele é responsável, pois ao verificarmos que existem apenas 402 professores na Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, constatamos que tais formações foram direcionados nas diversidades e modalidades de ensino da rede.

Apesar da afirmação do Supervisor, os docentes afirmam ter escassez de formações. Sobre isso, e no que tange à política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Não por “genérica falta de condições”, mas por falta absoluta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais, como pelas instituições de formação, em especial, as universidades (Bueno, 2011).

Quando questionado “Quando acontecem as formações docentes, quais os principais temas abordados? E, existe alguma orientação ou diretriz específica para a formação de professores(as) para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual?”, Joseph Costa (Seduc – MA) explanou que os principais temas abordados são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Capacitismo, a Adaptação Curricular, os Paradigmas sobre as deficiências, a avaliação para o levantamento das Necessidades Educacionais Especiais, bem como diversas palestras, geralmente realizadas em datas importantes sobre os direitos das pessoas com deficiência. Com esta afirmação, podemos perceber que não existem direcionamentos de formação para cada tipo de deficiência, demonstrando a necessidade relatada pelos(as) professores(as) da Educação Especial.

Entre as escolas em efetiva pesquisa, a única delas na qual a professora não tinha um ambiente adequado para o AEE, uma SRM, foi o CE Cidade de São Luís. Segundo a gestão, supervisão e docente pesquisada, a SRM estava em reforma, e os atendimentos aconteciam, provisoriamente, na Sala de Vídeo do CE. Com exceção

deste CE, os outros três pesquisados tinham os seus respectivos espaços para o AEE, com infraestrutura, recursos didáticos e tutor(a) ou cuidador(a). Além dos recursos disponibilizados pela Seduc – MA, as professoras participantes tinham e demonstraram o comprometimento com a produção de recursos didáticos-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o trabalho com alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Seguindo os passos de nossa metodologia, destacamos algumas relevantes informações sobre as observações. Esse momento foi orientado com a ajuda do Roteiro de Observação da Prática Docente - situações e interferências didáticas no AEE para o aluno com Deficiência Intelectual - (Apêndice A) desta pesquisa:

- Apenas duas das SRMs são equipadas com recursos didático-pedagógicos e atividades adaptadas e ornamentação próprios para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Os outros dois trabalhos são desenvolvidos em salas provisórias, que não apresentam as necessidades específicas de uma SRM, apesar de os docentes levarem os seus recursos didático-pedagógicos para o trabalho com esses(as) estudantes;
- As SRMs, as estratégias docentes e os recursos didático-pedagógicos utilizados atendem às necessidades dos(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual. Mas, em duas escolas observadas, a diversidade dos recursos em uso deixou a desejar: alguns recursos eram utilizados com muita frequência, em consequência de não terem outros à disposição das professoras participantes;
- As quatro professoras demonstraram tentativas de trabalho pedagógico que estimulassem a aprendizagem dos(as) alunos(as) por meio da socialização, com interferências e mediações, com estímulos à interação, colaboração e participação, de forma a favorecerem a aprendizagem dos(as) alunos(as);
- O PEI é acompanhado periodicamente pelas técnicas dos respectivos Polos de ensino, por isso deve estar sempre pronto. Três professoras demonstraram sempre manterem organizados e atualizados os seus planos de aulas, para que, quando a técnica aparecesse, estivesse pronto para que ela pudesse analisar e reorientar, conforme a necessidade;

- No geral, os quatro docentes procuram manter, mesmo com falta de material, atividades interativas, que despertassem o interesse de estudantes com Deficiência Intelectual, e buscam por desafiá-los diariamente, mesmo com simples atividades;
- Observamos com atenção o tipo de recurso e atividades adaptadas para os(as) estudantes: percebemos que, com a maioria desses estudantes, as professoras usam recursos com tendências infantis (com muitas cores, imagens, desenhos etc.). Conforme elas, os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual que atendem, rendem melhor quando as atividades são mais simples, com mais desenhos e imagens, o que nos faz pensar sobre a infantilização do trabalho docente na Educação Especial, principalmente com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual;
- Três das professoras participantes se organizam de forma a tentar atender, pelo menos, dois(uas) estudantes por vez: uma forma de organização que objetiva a interação, troca e construção de relações amigáveis entre os(as) alunos(as). No entanto, afirma serem importantes momentos mais individualizados, com um atendimento mais focado, direcionado, tentando organizar os seus atendimentos de forma unitária, estabelecendo uma relação apenas entre ela e o(a) aluno(a);
- Por meio das observações diárias e evolução nas atividades dos(as) estudantes observados(as), notamos que houve avanços nos respectivos atendimentos, principalmente com os(as) alunos(as) que estão em processo de alfabetização, e até mesmo a escrita do nome próprio. Nesses casos, a maioria teve avanços notáveis quanto à escrita do nome com e sem modelo, o que demonstra ser, para as professoras, um avanço significativo, pois envolve questões voltadas à cidadania daquele(a) aluno(a);
- Pudemos perceber que, três das quatro professoras participantes estão em constantes adequações de atividades, e produção e uso de recursos didáticos que ajudam na aprendizagem e desenvolvimento desses(as) alunos(as).

Nosso trabalho teve como foco a observação, o entendimento sobre o funcionamento das formações docentes realizadas pela Assessoria de Educação

Especial e a intervenção colaborativa na prática do ensino no AEE nos CEs do Polo V da URE de São Luís, para alunos(as) com Deficiência Intelectual. Considerando os questionamentos específicos de nossa pesquisa, citamos as perguntas e respostas das participantes.

a) Quais são as concepções teóricas e metodológicas dos(as) professores(as) que atuam nos CEs da URE de São Luís – Polo V, quanto às formações profissionais docentes voltadas ao ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

Em resposta a este primeiro questionamento, concluímos por meio de nossas observações, que nenhum dos docentes seguem concepções teórico-metodológicas enrijecidas. Suas respectivas práticas partem de tudo o que já puderem aprender por experiência, observação, formação pedagógica, sem orientação específica de concepção teórico-metodológica. Segundo a professora PA, sua experiência e sua curiosidade, por querer progredir com seus(uas) alunos(as) com TD, são a sua maior força em busca de conhecimento prático. Para ela:

Todos esses anos me fizeram entender que o melhor a se fazer está na observação atenta das necessidades educativas do meu aluno. Quando percebo que ele precisa ler com mais fluência, procuro atividades que estimulem esse aspecto. Assim como, quando percebo que algum aluno ainda não consegue definir as cores, trabalho e busco estratégias e atividades para essa aprendizagem (PA).

Já a professora PC, nos trouxe a inquietação quanto à necessidade de formação de professores para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual. Para ela, como a maioria dos(as) alunos(as) que a Rede Estadual de Educação do Maranhão tem Deficiência Intelectual, as formações deveriam ser realizadas com mais frequência para esta deficiência. Sobre isso, Assumpção (2009) afirma que conhecer é apreender o mundo em sua totalidade, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O ato de conhecer, para Freire, ocorre a partir de um processo social, mediado pelo diálogo.

A conscientização da totalidade implica num processo dialético de aproximação da realidade, leitura do mundo para desvelar a sua organização e as contradições que lhe são inerentes. A decodificação e a problematização da realidade em sua diversidade requerem uma cisão e uma reorganização dos saberes e práticas

em uma nova interação, o que configura a transformação da realidade; uma das transformações possíveis.

Temos ciência que, em função da complexidade do processo educativo, conhecer e basear a sua prática em uma ou mais concepções teórico-metodológicas de aprendizagem é fundamental: impulsiona o(a) docente a procurar estratégias, métodos, procedimentos, recursos e adaptações com fundamentação. O nosso trabalho indica o Materialismo Histórico-Dialético como fundamento, pois ele atende aos preceitos sociais.

Segue ainda, que a atuação profissional na educação coloca a importância de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método Materialismo Histórico-Dialético, este caminho (Pires, 1997).

b) De que maneira os(as) docentes dos CEs da URE de São Luís – Polo V, atuam frente às necessidades específicas dos(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual?

Nosso estudo nos possibilitou perceber a relevância de se entender as necessidades específicas e educativas de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Todas as professoras participantes demonstraram forte interesse em entender as possíveis causas da deficiência (pedem laudo etc.). Segundo a professora PC, pode ser uma forma de saber que o(a) aluno(a) tem, para, assim, saber como desenvolver o trabalho no AEE com esse(a) aluno(a).

Nesse aspecto, em específico, traz a Nota Técnica n.º 04/2014 que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de diagnóstico denotaria imposição de barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil, 2014b, p. 3).

Sobre a exigência do laudo, a Nota Técnica ressalta que não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O que se ressalva é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser

cerceado pela exigência de laudo médico. Posto isso, para iniciar o trabalho no AEE, não se deve aguardar o laudo.

Ou seja, o acolhimento e a avaliação diagnóstica do(a) aluno(a) já são instrumentos que podem orientar a ação docente por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Sobre isso, Poker, Martins e Giroto (2015) definem o PDI como instrumento de organização das ações do(a) professor(a) no AEE a fim de obter informações possíveis como forma de melhor definir o trabalho docente e uma avaliação pedagógica diferenciada (Poker; Martins; Giroto, 2015).

As professoras, participantes de nossa pesquisa, têm ciência de que a exigência do laudo não é legal, nem motivação para a espera do início do trabalho pedagógico no AEE: as quatro professoras já realizam os seus trabalhos com ou sem laudo. Mas, consideram que a Assessoria de Educação Especial está periodicamente solicitando-os.

c) Nosso terceiro questionamento foi: Como oferecer proposta de formação docente com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de habilidades profissionais para potencializar a aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

Do início ao fim do nosso trabalho, procuramos entender a realidade de cada escola/CE, a fim de que pudéssemos desenvolver momentos de troca e colaboração entre as professoras. Optamos pela realidade do encontro pedagógico: no qual, todos tiveram a sua “vez de falar”, e de forma colaborativa, os saberes docentes foram sendo compartilhados. Os nossos encontros, preparados para compartilhar a fundamentação teórica da pesquisa, foram exitosos. Nas palavras da professora PC:

Nesse encontro pude abrir meu leque de opções. Estava estagnada em atividades repetitivas e apenas de escrita. Mas esse encontro me ajudou a entender onde procurar e como procurar estratégias diferentes, e em que meus alunos podem aprender melhor! (PC).

Aqui, conseguimos entender como a teoria de Vigotski sobre a aprendizagem do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual pode ajudar a compreender o saber e a prática docente. Quando Vigotski (2022) considera ser importante olhar para o potencial de alunos(as) com deficiência, ele abre as possibilidades de quem ensina quanto à aprendizagem destes(as).

A partir dessa compreensão, o(a) docente pode intervir e instigar o(a) aluno(a) a movimentar-se no processo educativo como forma de superar as suas dificuldades, tal como pode conscientizar o(a) docente de que o trabalho pedagógico deve centrar-se no potencial desse(a) aluno(a), e não em suas deficiências (Vigotski, 2022).

d) Nosso quarto questionamento foi: Como elaborar um Caderno Pedagógico com propostas, práticas docentes e produção de materiais para o desenvolvimento das potencialidades de alunos(as) com Deficiência Intelectual?

Por meio dos nossos Encontros Pedagógicos, pudemos compartilhar ideias, práticas e estratégias, além de definir como melhor poderia ser estruturado o nosso Caderno Pedagógico. A possibilidade de participação colaborativa na produção do Caderno foi animadora e enriquecedora. Segundo as professoras:

É muito bom ter um tempo para pesquisar materiais pedagógicos e métodos de ensino para o aluno com Deficiência Intelectual. Em casa é desanimador, devido ao grande universo de atividades que nos são apresentadas. Aqui, estamos tendo a oportunidade de direcionar mais o nosso trabalho (PD). Fazer parte desse projeto tem sido muito importante para minha prática docente (PB). Gostaria muito de mais formações nesse formato. Principalmente para casos específicos de alguns alunos que tenho com TEA (PC). Estou ansiosa pelo resultado final do nosso trabalho, pois vai nos ajudar muito no dia a dia da Sala de Recursos (PA).

De acordo com os dois tipos de entrevistas aplicadas às professoras participantes, as observações e os Encontros Pedagógicos, focamos a análise de nossa pesquisa no conteúdo coletado e organizamos em duas categorias básicas: a prática docente e a formação docente para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual.

Na categoria da “prática docente”, trouxemos questionamentos quanto ao uso de recursos em SRMs e quanto aos possíveis trabalhos colaborativos entre professor(a) do Ensino Comum e professor(a) do AEE, e quanto à produção e uso de recursos didático-pedagógicos diversos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o trabalho com os(as) estudantes com Deficiência Intelectual, quanto ao planejamento individualizado e avaliação destes(as).

Já na categoria sobre “formação docente”, procuramos respostas quanto à existência de assessoria ao trabalho docente por meio de formações, e sua

importância para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais assertivo e potencial na Educação Especial, além do conhecimento de teorias específicas que podem ajudar no desempenho do trabalho pedagógico com alunos(as) com Deficiência Intelectual.

As adaptações ou adequações curriculares da aula referem-se ao conjunto de ajustes e/ou adaptações/adequações nos diferentes elementos da proposta curricular, para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e interação dos estudantes na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula, e estão relacionados com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos(as), organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada, que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem educacional especial, que pode ser compartilhado pelo resto dos(as) alunos(as) (Brasil, 1999).

Pudemos perceber que, três das quatro professoras pesquisadas estão em constantes adequações de atividades, e produção e uso de recursos didáticos que ajudam na aprendizagem e desenvolvimento desses(as) alunos(as). Seus relatos sobre isso, foram, principalmente:

Sempre que posso, trago atividades diferenciadas, muitas vezes, impressas em casa. Essas atividades me ajudam no desenvolvimento do trabalho na Sala de Recursos. Também trabalho com recursos montados. Outro dia, elaborei um bingo de letras. Todos se envolveram! (PA).

Uso alguns programas educativos com meus alunos. Tenho alguns bons programas instalados em meu próprio notebook. Sempre que posso, levo para a escola (PB).

Depois de algumas formações e cursos, feitos por meu próprio interesse, percebi que eu poderia fazer ajustes diversos nas aulas, como forma de ajudar meus alunos no ensino regular. Comecei então a fazer, quando podia (PC).

Gostaria de ter acesso a mais material, para construir mais. Mas, a escola quase não disponibiliza material para que possamos produzir (PD).

A preocupação com as adequações e produção de materiais pedagógicos diversos, para o trabalho com os(as) estudantes com Deficiência Intelectual, é notória por parte das professoras. Eles afirmam que sem tais recursos, não seria possível um efetivo trabalho educativo com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual.

A utilização de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, que objetivam promover a funcionalidade e a necessidade de cada aluno(a), é de fundamental importância no processo de ensino no AEE. Quando o professor (a)

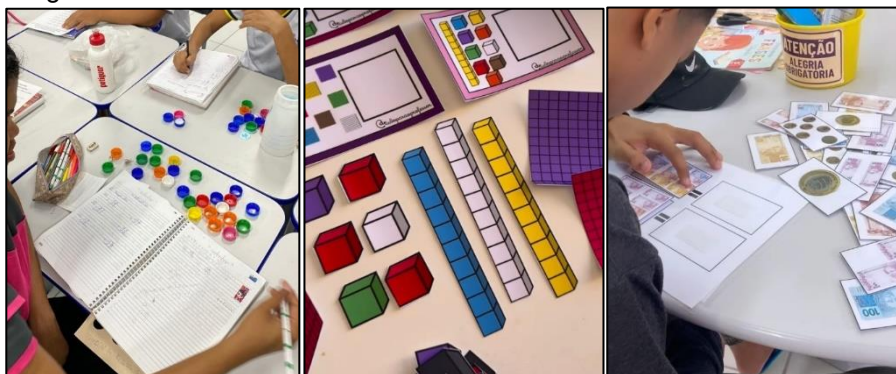
constrói recursos, e faz adequações curriculares para auxiliar no trabalho pedagógico de leitura com um(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, ela está construindo formas de atender, de forma diferenciada, didática e dinâmica, às necessidades daquele(a) aluno(a).

Um dos grandes desafios diários para a melhoria de seu trabalho no AEE, é o acesso ao material necessário para a produção de Tecnologias Assistivas. Nas falas dos docentes, a Seduc – MA não os envia com a periodicidade necessária, ou até mesmo deixa de encaminhar os materiais necessários para as produções. O relato dos docentes A, B e D confirmam esta escassez:

Quase todo o material para compor a minha Sala de Recursos Multifuncionais foi trazido e construído por mim! O único material que já existia aqui quando entrei foram esses jogos em madeira. Mas eu quase não os uso, pois depende da necessidade especial de cada aluno (PA). O custo com a impressão e, às vezes, plastificação desse material é caro! Muitas vezes, uso apenas atividades impressas (PB). Infelizmente ainda há um certo descaso com o nosso trabalho. Pois o pessoal da Assessoria de Educação Especial sabe que precisamos trabalhar com recursos diversos, mas não se manifesta em os enviar (PD).

Abaixo, nas Imagens 4 e 5, seguem alguns exemplos dos recursos didáticos e materiais e/ou atividades adaptadas usados no AEE pelas professoras participantes.

Imagem 4 – Recursos didáticos e materiais



Fonte: imagens da pesquisa (2023).

Imagem 5 – Atividades Adaptadas



Fonte: imagens da pesquisa (2023).

Nesta perspectiva, percebemos que as professoras participantes consideram que as adaptações são importantes, e que devem ser realizadas sempre que necessário. Dessa forma, as atividades pedagógicas, que buscam oferecer respostas às demandas dos(as) alunos(as) durante as aulas, são consideradas como um instrumento que auxilia o desenvolvimento global destes(as) (Heredero, 2010).

Outra questão relatada pelos docentes é sobre a colaboração entre o(a) professor(a) do ensino comum com o(a) professor(a) do AEE. Com relação a um ensino colaborativo entre o(a) professor(a) do Ensino Comum e a professor(a) do AEE, houve apontamentos pertinentes. De certo, é preciso destacar o que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (n.º 4/2009) sobre este assunto. As diretrizes indicam, em seu art. 13, que uma das funções do(a) professor(a) de AEE, é estabelecer articulação com os(as) professores(as) da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Entre todas as professoras entrevistadas, o assunto foi tratado com atenção, visto que, como são professoras de estudantes em escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a articulação do(a) professor(a) do ensino comum com o(a) professor(a) do AEE torna-se um verdadeiro desafio.

A professora PA declarou que procura espaços para essa troca pedagógica, mas vê que tem sido difícil, pois estes(as) professores(as), muitas vezes, cumprem horários em outras escolas, e acabam por terem o seu tempo muito limitado, como se pode notar em suas falas:

O contato mais próximo que tive com os professores do ensino comum foi no início do ano, na semana pedagógica. Pudemos trocar ideias sobre a

importância da colaboração e troca entre nós. Mas, infelizmente, durante o ano letivo isso tem sido quase impossível (PA).

Eu vejo muito pouco os professores do ensino comum. Eles entram e saem da escola com uma rapidez impressionante. Muitas vezes esse intermédio é feito com a ajuda da supervisão escolar (PB).

Nossos tempos não coincidem. Sentamos, por curtos espaços de tempo, na sala dos professores, e ficamos apenas na troca de ideias. Nesses momentos, alguns professores aproveitam para me dizerem o conteúdo que estão trabalhando e buscarem ideias de como abordar esse assunto de forma mais clara na sala de aula regular com nosso aluno com Deficiência Intelectual. Mas há uma ação presente da supervisão e gestão para a melhoria dessa relação (PC).

Meu gestor sempre fala sobre a necessidade dessa troca, mas tem ciência de que, na prática, ela é difícil de ser realizada como deveria (PD).

Uma relação de colaboração entre professor(a) do AEE e professor(a) do ensino regular ganha destaque, na medida em que o(a) professor(a) da sala comum pode atuar em conjunto ao(à) professor(a) do AEE, pensando e planejando estratégias que vão ao encontro das necessidades dos(as) alunos(as) do público-alvo da Educação Especial. Este engajamento precisa ser construído entre ambos(as), pois são cruciais momentos de conversa, planejamento, reflexão coletiva entre ambos(as) os(as) professores(as).

Sobre isso, Machado e Almeida (2010) dizem que, na colaboração, o(a) professor(a) especialista e o(a) professor(a) da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os(as) alunos(as) com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala. O(a) professor(a) da sala comum deve obter informações com o(a) professor(a) consultor(a) sobre os(as) estudantes, para quem os planos individualizados foram construídos, e discutir com ele(a) sobre as adaptações individuais para esses(as) estudantes.

Como determina o Decreto n.º 7.611/11 (Brasil, 2011), os(as) professores(as) das classes comuns e do AEE devem se articular, a fim de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos(as). Estudos que abordam esta relação apontam para a dificuldade de efetivar esta articulação, mostrando que muitas vezes o trabalho do(a) professor(a) do AEE tem como foco apenas o atendimento aos(às) alunos(as) (Araruna, 2013).

Outro tema abordado na primeira categoria, relaciona-se ao planejamento e avaliação no AEE de estudantes com Deficiência Intelectual. Para que possamos ter êxito em qualquer trabalho, necessitamos de um planejamento. No contexto educativo, o planejamento escolar é fundamental para o fazer e o aperfeiçoamento do fazer pedagógico. O(a) professor(a) tem no planejamento o norteador de suas ações

de ensino e da aprendizagem e desenvolvimento do(a) aluno(a). Ao elaborar o planejamento, o(a) docente buscará recursos e mecanismos que possam facilitar a aprendizagem de alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

Zabala (1998) assevera que a escola deve ser reconhecida como um ambiente de conhecimento, e precisa ser um espaço de reflexão docente, formação e informação em que os conteúdos de aprendizagem envolvam o cotidiano dos(as) estudantes. Esse envolvimento deve proporcionar base para novos conhecimentos, em forma de desafios para todos(as) os(as) educandos(as) do Ensino Especial, como para os(as) do ensino regular. O ensino não deve se limitar ao que o(a) aluno(a) já sabe, mas que a partir do conhecimento, tem que conduzi-lo(a) à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos existentes (Zabala, 1998).

Na Educação Especial, o planejamento da ação didática consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno(a) ingressante no AEE, onde devem ser alinhadas ao Plano de AEE. Lira (2016, p. 84) faz uma interessante consideração sobre o perfil do(a) professor(a), que reflete o almejado nesse estudo:

O professor inclusivo deverá ter, portanto, práticas didáticas não segregacionistas, pois contemplarão todos os tipos de sujeitos e as particularidades de suas necessidades. Esse será o educador do século XXI, voltado totalmente à superação das desigualdades sociais e intelectuais dos seus alunos.

Como a concretização das ideias na prática da instituição que se planeja, e no AEE para a prática docente com o(a) aluno(a) com deficiência, ressaltamos a importância que possui o ato de planejar, já que esse mecanismo pode resultar em mudança da realidade na direção que se deseja, pois está baseado no conhecimento teórico e na vontade explícita das pessoas. Quando questionadas sobre o planejamento no AEE, como acontece e suas nuances, tivemos como resposta:

Não consigo vir trabalhar sem algo planejado e anotado. Sinto que o trabalho fica solto e sem sentido quando, eventualmente, isso acontece (PA). É muito importante. Mas, pela grande demanda, por vezes, não consigo planejar da forma criteriosa que gostaria. Algumas vezes, acaba sendo algo só para entregar para as técnicas de acompanhamento (PB). Preciso entregar com frequência, as técnicas pedem para olhar e ver o que pode ser mudado e/ou alterado. Apesar de algumas falhas na entrega, tento fazê-lo. Já quanto à necessidade de trazê-lo para a escola e de aplicá-lo com o aluno, nem sempre é possível, apesar de eu entender que é necessário (PC).

Como trabalho apenas neste centro, não tenho problemas com meus planejamentos individualizados. Apenas ficam a desejar quando existem projetos, exposições e trabalhos extras no AEE. Mas as técnicas já têm ciência disso (PD).

É necessário entender o planejamento escolar como um facilitador de condições para o(a) professor(a) conseguir construir formas concretas de transformações de sua realidade escolar. O planejamento faz com que a prática docente passe por uma concepção de ensino e aprendizagem, determinando sua compreensão dos papéis de professor(a) e aluno(a), da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos ministrados.

Destarte, para que o planejamento escolar alcance as suas metas, é vital uma participação construtiva do(a) aluno(a) junto à mediação do(a) professor(a). Dessa forma, serão desenvolvidas as capacidades necessárias para a formação do(a) aluno(a), como ser produtivo dentro da sociedade com suas especificidades (Beyer, 2006).

A partir de então, entramos na segunda categoria de análise: a categoria que envolve a formação docente e o conhecimento de teorias específicas, que poderiam embasar e enriquecer o trabalho docente na Educação Especial, especificamente no atendimento aos(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual. A formação de professores(as) atuantes na sala de AEE requer atenção, isso porque, atualmente, existem meios pelos quais esses(as) profissionais vêm se aprimorando.

Para aperfeiçoar o conhecimento dos(as) professores(as), as Formações Continuadas ofertadas na área de Educação Especial pelas redes, deveriam focalizar num atendimento, estratégias e metodologias a serem desenvolvidas com esses(as) alunos(as), com os mais variados recursos de ensino que podem ser trabalhados com eles(as) no momento do seu atendimento.

As atribuições do(a) professor(a) do AEE, definidas na Nota Técnica SEESP/Gabinete (GAB) n.º 11/2010, são bastante extensas e de grande responsabilidade. Dentre essas funções, a primeira delas diz respeito ao Plano de AEE. Cabe ao(à) professor(a) elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do(a) aluno(a), contemplando: a identificação das habilidades e das necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as); a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de

atendimento; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (Brasil, 2010b).

Assim, quando perguntados sobre as formações docentes ofertadas pela Rede de Ensino do Estado do Maranhão, as professoras participantes afirmaram:

A Seduc – MA até oferece formações para os professores do AEE. Mas foram muito reduzidas de dois anos até aqui. Logo que entramos na rede estadual, em 2016, a oferta de formações era em mais quantidade e mais diversificada: tinha para o AEE com o aluno Deficiência Intelectual, o AEE com o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento e para os outros alunos da educação especial. Mas hoje, elas estão mais escassas e mais gerais. Na verdade, é difícil colocar em prática tudo o que as formações nos apresentam. A realidade da minha sala é difícil: não tenho material para produzir recursos, muitos alunos faltam, e quando voltam percebo um retrocesso no que já pudemos aprender. É difícil. Um desafio (PA).

Lembro que na Semana Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência, o estado fazia um grande evento, com palestras, oficinas e apresentações gerais. Toda a rede da Educação Especial era mobilizada. Hoje, se ainda existe, são pouco divulgadas, ou não contemplam os professores (PB).

Procurro por cursos e eventos on-line. Sempre que percebo que preciso aprender algo, infelizmente não dá para ficar esperando pela secretaria oferecer (PC).

Todas as formações que tenho foram custeadas por mim. Tenho pouco tempo de secretaria, e por isso, ainda não tive boas e efetivas oportunidades de acesso pela rede estadual (PD).

Apesar de todas os docentes desta pesquisa terem formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Educação Especial, sentem falta de formações específicas e ofertadas pela rede, como pudemos perceber. As falas das professoras vão em desencontro ao que definem as diretrizes para a Educação Especial: as DNEEEBs (Brasil, 2001c) estabelecem que todos(as) os(as) professores(as), sobretudo os(as) que atuam em funções do SAPE, deverão ter formação específica.

Felicio, Fantacini e Torezan (2016), contudo, pontuam que, em geral, os(as) professores(as) apresentam formação específica em apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial, mas assumem a SRM para atender a todos(as) os(as) alunos(as) pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, um(a) profissional atenderá ao público-alvo da Educação Especial com diversas especificações, e, ainda, estabelecerá métodos e estratégias de ensino com os(as) professores(as) do Ensino Comum, a fim de oportunizar a aprendizagem a todos os sujeitos que frequentam o AEE.

É preciso pensar a formação não apenas como atualização, reposição, reciclagem, aperfeiçoamento, isto é, limitada à aplicação de técnicas, mas, especialmente, como reflexão da prática docente. Para Cavalcante (2007), a base da

Formação Continuada é a reflexão sobre a própria prática articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas.

De toda forma, acreditamos ser de extrema relevância preparar o(a) professor(a) para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse(a) profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite aos ideais de uma sociedade justa e democrática (Facion, 2009).

Concordamos com Tardif (2014), quando o autor reconhece e desenvolve a sua argumentação, afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos(as) professores(as). O autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos(as) professores(as). Essa posição de destaque se justifica pela relação de exterioridade que os(as) professores(as) mantêm com os demais saberes, pois não controlam a sua produção e a sua circulação.

Logo, o modo de integração dos saberes à prática profissional dos(as) professores acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do(a) professor(a) na carreira), ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do(a) professor(a)), os saberes dos(as) professores(as) não são caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos que o(a) professor(a) realize as suas ações sozinho(a), as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos(as), colegas de profissão e nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações (Tardif, 2014).

No intuito de interpretar os sentidos das falas das professoras participantes desta pesquisa, inferimos que eles compreendem a formações oferecidas pela Rede Estadual de Ensino do Maranhão apenas como capacitações gerais, como um cumprimento de ações necessárias da rede. Para eles, essas formações ainda mantêm um perfil tradicional de capacitação, treinamento e mera exposição de temáticas, sem uma contextualização com a necessidade específica do(a) professor(a).

O nosso trabalho foi realizado de forma a pesquisar teorias que poderiam embasar práticas docentes, e que envolvessem estratégias, métodos, recursos etc.,

que o(a) professor(a) utiliza em sua ação pedagógica. Com base nisso, e considerando o questionamento sobre a fundamentação teórica para o desenvolvimento da prática docente com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, as professoras responderam, conforme abaixo:

Não assumo nenhuma teoria como específica para o meu trabalho. Apenas o desenvolve dentro das possibilidades que me são dadas e da forma mais significativa possível (PA).

Se existe alguma teoria específica para o trabalho com a aprendizagem do aluno com DI gostaria de conhecer. Muito do que eu sei são referências do ensino comum, que acabo adaptando para o AEE (PB).

Faço adaptações do que aprendi com leituras sobre uma educação construtivista, e sigo essa vertente (PC).

Conforme a avaliação inicial que faço com o aluno, monto meu plano de atendimento pensando apenas no que ele precisa aprender, considerando sempre seus limites. E já vou logo planejando que recursos, adequações ou adaptações devo realizar (PD).

Percebemos com a fala dos docentes que eles tentam colocar em prática um fazer pedagógico mais dinâmico, interativo e criativo, mas ainda sem ter uma teoria que embase a sua prática. A consistência de um trabalho pedagógico e suas possíveis evidências de aprendizagem e desenvolvimento precisam ter um plano embasado numa teoria de aprendizagem concreta. As ideias de Vigotski (2022) sobre a Defectologia são uma efetiva base para o trabalho com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual.

Nossa referência teórica tem por base a concepção de Vigotski (2022) sobre a deficiência: para o autor, devemos compreender os aspectos qualitativos da deficiência, isto é, o “funcionamento” do pensamento da pessoa com Deficiência Intelectual (como constitui o seu pensamento, como interagem com o espaço e pessoas que os[as] cercam, de que modo enfrentam as dificuldades e quais as alternativas são usadas na busca de superar tais dificuldades). De acordo com a teoria do autor, a preocupação com o aprendizado e desenvolvimento desses alunos deveria modificar a concepção de deficiência, libertando-a do viés da patologia e limitador.

As professoras participantes, inicialmente, não demonstraram nenhuma base teórica específica para o seus respectivos “fazer” pedagógico. Todas afirmaram ter as suas bases pedagógicas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, baseadas nos cursos e formações que realizaram: a maioria ancorada apenas em situações de aprendizagem para a linguagem e o despertar do raciocínio, mas sem

bases teóricas específicas. Todas as docentes demonstraram aguçado interesse pela teoria apresentada neste trabalho: a Defectologia, de Vigotski.

Numa perspectiva colaborativa, a teoria de nossa pesquisa foi apresentada, tratando o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos(as) com deficiência em suas mais diversas dimensões: sociais, históricas e culturais. E, ademais, destacando o “homem”, “a pessoa”, como um ser que se constitui no lócus das práticas sociais e nas interações, e, dessa forma, produzindo e se apropriando da cultura e dos conhecimentos já produzidos. A partir de então, ele(a) pode aprender e se desenvolver.

Vigotski (2022), afirma que a pessoa com deficiência pode ser desafiada diante de suas capacidades. Frente a este desafio, ela cria alternativas de compensação social: são meios de se viver tudo o que o outro, sem deficiência, vive. Esse sentimento de compensação gera um movimento de superação pessoal, que é quando a pessoa encontra as possibilidades e consegue se inserir no tempo e espaço do outro (sem deficiência), apesar de suas falhas e meios alternativos para chegar aonde deseja.

A deficiência se constitui como uma necessidade real. Mas, em sua teoria, Vigotski (2022) lembra que ela age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo: uma busca por possibilidades alternativas, formas diferenciadas e criativas para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Exemplo: quando pintores(as) usam os pés para pintar as suas telas, pois não têm braços para fazê-los. Esse é um exemplo de compensação na teoria da Defectologia, de Vigotski (2022).

Após apresentadas as nuances da teoria de Vigotski (2022) sobre a Defectologia, é fácil identificar que o autor defende um olhar do aprendiz para o desenvolvimento a partir das diversas dimensões em que um indivíduo consegue aprender. Sob o ponto de vista da Defectologia, o fundamental é assumir um posicionamento que promova aspectos sociais, culturais e históricos relacionados à personalidade da pessoa com Deficiência Intelectual, destacando-se como pessoas que produzem conhecimentos, culturas e histórias: seria perceber a pessoa com Deficiência Intelectual em sua integralidade de aprendizados como um todo integrado.

A Defectologia, no “olhar” de Vigotski (2022), busca a superação: ou seja, conhecer cada um(a), seus percursos, ritmos e modos de aprendizagem. Dessa forma, após a exposição da teoria e estudos em conjunto sobre a temática, as

professoras puderam perceber que o seu trabalho não está limitado apenas às progressões em conteúdo nos(as) estudantes do AEE: todas as dimensões de aprendizagem podem e devem ser consideradas como aprendizados.

Portanto, quando a deficiência é compreendida como uma condição humana, discutida, refletida e assumida, ocorre a luta pela superação, por meio do processo de compensação. A Defectologia não é um estudo que nos aponta as falhas ou os defeitos, apesar de usar tal termo, mas sim nos mostra as possibilidades de desenvolvimento do potencial do indivíduo (Vigotski, 2022).

Por último, questionamos sobre as formações docentes para o ensino dos alunos(as) com Deficiência Intelectual. Se existem, com qual frequência, como são realizadas e se elas já ajudaram na prática docente com esses(as) alunos(as). Os docentes, prontamente, responderam que são as formações que mais receberam na rede, por ser uma das deficiências com mais matrículas nas SRMs. Porém, o que apresentam nas formações são soluções gerais, sugestões não práticas. Ainda sobre isso, eles relataram:

Quando vamos nessas formações, percebemos que, na grande maioria das vezes, é para apresentarem dados do IBGE, do Censo Escolar, regimentos internos, leis e decretos sobre a educação especial no Estado. Sobre a Deficiência Intelectual e a orientação de uma prática mais criativa, quase nunca vi (PA).

Sempre fui às formações com a intenção de sair de lá cheia de ideias para meu trabalho. Mas, no geral, sentia-me frustrada, pois apresentavam pouco sobre um trabalho mais direcionado e pedagógico com o aluno com DI (PB). Sempre que posso, compareço nas formações, mas já vou sabendo que sairei de lá apenas com bagagens sobre a legislação e/ou dados gerais sobre a educação especial do Estado (PC).

Compareço nas formações porque é preciso. Mas prefiro realizar oficinas e cursos presenciais, ou até on-line, para melhorar minha prática docente na Educação Especial. Todos custeados por mim (PD).

Percebemos a expectativa geral por formações docentes mais direcionadas, e que oportunizem o desenvolvimento de um trabalho mais denso e concreto com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, pois referem tamanha dificuldade de se conseguir êxito em ações pedagógicas com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual. É compreensível a manifestação generalizada de que elas esperam mais do que lhes é apresentado.

Por fim, perguntamos sobre a necessidade e importância que um caderno orientador de práticas docentes, com orientações gerais sobre a teoria de Vigotski (2022), e com propostas de atividades que pudessem vislumbrar a prática no AEE

com os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual, considerando as deficiências em orientações didáticas que elas relataram.

As respostas a esta questão demonstraram a necessidade desse tipo de orientação para com os(as) docentes do AEE:

Um caderno que pudesse me ajudar ou orientar atividades com o aluno com Deficiência Intelectual seria de grande valia. É o que precisamos hoje para desenvolvermos atividades mais dinâmicas: ideias de como se trabalha conteúdo ou temas diversos (PA).

Sinto-me agraciada em participar dessa pesquisa. Pois receber um caderno com essas orientações, todas organizadas, será muito bom para minhas aulas no AEE (PB).

Sendo um caderno que oriente a prática e nos dê ideias de trabalho com recursos e atividades adaptadas é um diferencial diante do que temos recebido da Assessoria de Educação Especial do Estado (PC).

Já estou empolgada com o resultado desse trabalho, e espero que ele realmente nos ajude em nosso dia a dia (PD).

No contexto da Educação Especial, a Deficiência Intelectual sempre esteve entre os desafios para uma efetiva aprendizagem. A complexidade do trabalho docente com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, associada à falta de formação e orientação docente para o trabalho com esse(a) aluno(a), não podem ser empecilhos para ações docentes enriquecedoras, potenciais, dinâmicas e interativas.

Devemos lembrar, que associadas à deficiência, existem as possibilidades para superar os limites, e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo, fundamentalmente a começar pelo(a) professor(a), como principal responsável e mediador(a) desse processo, pois as ideias de Vigotski (1983, 2022) reafirmam que as pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas nas quais a sociedade vê e com os quais se relaciona.

6 O CADERNO DE ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: o Produto Final

O Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual foi pensado como algo que pudesse ser o mais próximo possível do(a) professor(a) e de sua prática diária com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual. Composto por seis capítulos, no referido Caderno foram descritas as seguintes questões, conforme abaixo:

Capítulo 1 Conceitos Fundamentais

- 1.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- 1.2 O Conceito de Deficiência Intelectual
- 1.3 A prática docente com o uso de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual
- 1.4 A Aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural e da Defectologia de Vigotski

Capítulo 2 O Plano de Desenvolvimento Individual e a avaliação de alunos(as) com Deficiência Intelectual

Capítulo 3 Desafios da Educação Especial Inclusiva: como superá-los?

Capítulo 4 Coisas importantes que você precisa saber sobre a Deficiência Intelectual

Capítulo 5 Hora de Construir

- 5.1 Sugestão de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual

Capítulo 6 Para Saber Mais

Palavras finais

Sobre a autora

Sobre a orientadora

A necessidade de apresentarmos um Produto Final relativo ao tema desenvolvido em nossa pesquisa apresenta-se em atendimento à Portaria Normativa da Capes n.º 17/2009:

[...] o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, *softwares*, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e *kits*, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES], 2009, p. 3).

Optamos por um produto final do mestrado construído de forma colaborativa: pesquisadora e professoras participantes da pesquisa, construíram, juntas, o produto de acordo com as suas necessidades reais e com as particularidades do ensino de estudantes com Deficiência Intelectual. Esse caderno se trata do Produto Educacional Final do Mestrado Profissional em Educação, e atende à Portaria Normativa da Capes n.º 17/2009, na qual diz que o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, e o desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, além de outros.

O objetivo do nosso produto é orientar com mais especificidade o trabalho docente com os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual, sugerindo recursos, estratégias, metodologias, adequações e atividades adaptadas para este fim. Como em nossa pesquisa pudemos perceber que as formações docentes ofertadas pela Rede Estadual de Ensino do Maranhão são para a Educação Especial numa perspectiva geral, em nosso trabalho priorizamos atender às especificidades e o direcionamento do trabalho para a orientação da prática docente para o ensino dos(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual e direcionado quase que, integralmente, para o professor do AEE.

Sobre o exposto, Vigotski (2022) afirma que o foco do(a) educador(a) deveria estar sempre nas possibilidades, e não nos déficits dos(as) estudantes(as). Suas limitações, ele alegava, inclusive, poderiam representar potenciais propulsores de desenvolvimento. O autor sustentava a ideia do que ele chamava de *lei da compensação ou superação*: que um impedimento de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, precisamente por tornar a atividade do organismo difícil, poderia atuar como um incentivo para aumentar o desenvolvimento e a atividade de outras de suas funções.

A neurociência comprova que, quando expostas aos mesmos estímulos ou desafios, pessoas com tais impedimentos podem desenvolver mais conexões sinápticas em relação às outras, provando terem um maior potencial de ampliação da função cerebral (Vigotski, 2022). A partir da análise do autor, podemos entender as possibilidades reais da aprendizagem efetiva de alunos(as) com Deficiência Intelectual: o segredo está em focar nas suas potencialidades, e não em suas limitações.

Entendemos que, por melhor que fossem planejadas as formações docentes para a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, elas não apresentam meios, formas, direcionamentos efetivos para a prática docente com o(a) aluno(a) com deficiência. Não apresenta base teórica concreta, onde os(as) professores(as) podem sentir-se amparados(as) para o trabalho docente com o estudante com Deficiência Intelectual.

Descrito como *Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual*, a sua composição tem um resumo breve teórico, orientações para o planejamento e avaliação de alunos(as) com Deficiência Intelectual, bem como uma sequência de atividades didáticas a serem desenvolvidas em SRM com alunos(as) com Deficiência Intelectual. Além disso, apresenta sugestões de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas, definidas de acordo com as habilidades envolvidas no desenvolvimento da pesquisa colaborativa, e na compreensão geral do que se faz necessário para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

As orientações gerais do Caderno Pedagógico, bem como suas sugestões para a prática docente no ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, seguem as orientações teóricas na perspectiva de Vigotski sobre a Teoria Histórico-Cultural de Aprendizagem, e sobre os fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1983, 2022).

O caderno abre espaço para o(a) docente compreender os aspectos mais importantes da teoria do autor, como: a socialização, o compartilhamento do saber, as trocas com o meio e com o outro, a mediação docente, as potencialidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), as possibilidades de superação da Deficiência

Intelectual por meio da compensação e do estímulo ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por isso, durante a construção deste caderno, priorizamos as necessidades docentes, visto que o nosso trabalho está voltado para a prática e formação docente do(a) professor(a) da Educação Especial. Nosso Caderno de Orientações Pedagógicas tem como objetivo final sugerir, exemplificar e apresentar práticas, estratégias, recursos e atividades adaptadas para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual. Além disso, primamos que o(a) professor(a) possa refletir sobre a sua prática, em um movimento dialético e no qual possa direcionar o seu “olhar pedagógico” para as particularidades, potencialidades e necessidades de alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Pensamos numa proposta na qual, todas os professores, sujeitos desta pesquisa, afirmaram: formação para práticas docentes para alunos(as) com Deficiência Intelectual. Em todo o decorrer de nossa pesquisa, sentimos a necessidade das professoras por formações para além do geral da Educação Especial, bem como para além da legislação vigente, como afirmaram no decorrer de nossa pesquisa colaborativa.

Dessa forma, optamos pela construção do Caderno Pedagógico de forma colaborativa, e no qual pudéssemos ter como guia orientador de nossas práticas cotidianas como professores do AEE. Não apenas um guia, mas um instrumento de reflexão e orientação no qual (a) professor(a) possa atribuir em suas atividades cotidianas, sempre relacionadas às necessidades de seus(uas) alunos(as) com Deficiência Intelectual.

Concluímos o nosso Caderno Pedagógico com o intento de aspirar mudanças na prática docente, e para além disso, de ser realizado um trabalho mais dinâmico, criativo, socializador, repleto de criatividade e com as adaptações necessárias para cada realidade. Sobretudo, para que o(a) professor(a), percebendo tal deficiência nos órgãos idealizadores de formações docentes, pudesse perceber tal necessidade de atualização e, assim, pensar em formações elencadas nas necessidades reais e de sala de aula do(a) professor(a) do AEE. Por isso, reconhecemos que:

Para a concretização das ações educativas, o professor é um elemento decisivo, pois, mesmo que a administração defina, ao menos em linhas gerais, os objetivos, os conteúdos etc., no cotidiano é o professor quem decide as prioridades, o que trabalhar, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos (Feldmann, 2009, p. 207).

Nesta senda, o Caderno Pedagógico propõe base teórica, ancorada nos estudos de Vigotski (2022), prática e formação docente. Além disso, traz sugestões de práticas, estratégias e métodos mais dinâmicos, interativos e significativos no AEE, conforme as necessidades educacionais especiais do aluno com Deficiência Intelectual. O nosso Caderno Pedagógico foi constituído a partir de espaços para a discussão de fundamentos teóricos, coerentes com a prática pedagógica da escola em questão. Por meio dele, foram pensadas novas formas de elaborar e efetivar o fazer docente, evidenciando outras maneiras de conduzir a prática educativa.

Diante do que pudemos estudar e observar, concluímos que para além da estreita relação entre a prática e a formação docente, devemos compreender esta última como um ponto de partida que tem na problemática educativa a sua necessidade, como aduz Imbernón (2009). A autor observa que é necessário:

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta. [...] ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem (Imbernón, 2009, p. 92).

Foram momentos necessários, nos quais pôde-se perceber a distância entre a prática e o que propunham as formações, até então referenciadas pelos docentes. Compreendendo tais carências, propusemos um material que pudesse atender à maioria das lacunas relatadas, contemplando, assim, à todas as professoras participantes da pesquisa, outros professores(as) da rede de ensino; bem como às necessidades educacionais especiais de seus(as) respectivos(as) alunos(as) com deficiência. Atendendo a essa concepção, concordamos com Pletsch e Braun (2008, p. 4), quando afirmam sobre a capacidade da pessoa com deficiência:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Por ser de construção colaborativa, o nosso Caderno Pedagógico foi pensado durante todo o processo: desde as primeiras entrevistas até o penúltimo encontro

pedagógico. Era preciso compreender as características do AEE de cada professora, sujeito da pesquisa, assim como era preciso entender os seus desafios diários no desenvolvimento de seu trabalho com os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual. Para isso, pensamos em um material didático no qual as atividades propostas nos planejamentos dos(as) professores(as) do AEE pudessem ter como base teórica os ideais de uma prática mais dinâmica e potencializadora de aprendizagens, por meio de atividades que se utilizem da interação e socialização, que destaquem as características potenciais de aprendizagem dos(as) alunos(as), e que o estimulem a pensar através da mediação docente.

O uso desse produto objetiva reflexão, ressignificação e até adaptações na prática das professoras, que poderão recorrer ao Caderno, como um item a mais para ajudá-los em sua prática. Espaço adequado, atividades lúdicas adaptadas às deficiências de cada aluno(a), o uso de recursos pedagógicos e a adaptação de atividades de uma forma geral, são fundamentais para a aprendizagem de alunos(as) com Deficiência Intelectual, pois além de cooperarem na aprendizagem e desenvolvimento, podem ajudá-los no sentimento de aprendizado real, quando conseguem atingir os objetivos das atividades propostas.

Para Vigotski (1998, p. 20):

[...] ocorre uma relação recíproca, na qual, a criança desenvolve-se em um contexto de interação social, quando as informações ou experiências são internalizadas; assim reestrutura as ações sobre os objetos, reorganizando o plano interno e resultando em transformações mentais.

Esses recursos, estratégias e metodologias didáticas ajudam a proporcionar um ambiente agradável, interessante, prazeroso para o aprendizado, estabelecendo situações de interesse para a aquisição de conhecimento dos(as) próprios(as) alunos(as).

A formação docente torna-se ainda mais importante quando considera aspectos como este para orientar seus(as) professores(as). Por isso, concordamos com Imbernón (2009), quando se questiona as formações de professores(as) que apenas trazem informações; e não uma formação consoante à realidade docente. Por isso, devemos repensar essa questão por uma que proporcione:

[...] a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas

situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação. Ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica) (Imbernón, 2009, p. 52-53).

Portanto, a relação entre prática docente e formação de professores(as) se apresenta como uma realidade necessária. O fazer pedagógico na Educação Especial pede por estratégias e metodologias diferenciadas: com o uso de recursos diversos, adequações e atividades adaptadas que envolvam os(as) alunos(as) com Deficiência Intelectual no projeto de aprender e se desenvolver. Segue, abaixo, a Figura 6, da capa do nosso Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.

Figura 6 – Capa do nosso Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Assim, apoiados no exercício da reflexão sobre a prática docente, em união com a formação de professores(as), e ancorados na expectativa de explorar as potencialidades de aluno(as) com Deficiência Intelectual, concluímos o nosso Caderno Pedagógico.

6.1 Avaliação do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual: palavras docentes

Como forma de condensar todo o trabalho envolvido, tanto na pesquisa, quanto na construção coletiva do Caderno Pedagógico, este capítulo se destina a reunir a avaliação das professoras participantes sobre o conteúdo do referido caderno. O primeiro questionamento preteriu avaliar se a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983, 2022) ajudou na compreensão da importância de se perceber o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, e suas especificidades, retratadas na teoria do autor. A pergunta era objetiva, entre “sim” e “não”, mas abria espaço para deixar quaisquer contribuições. Dentre elas, destacamos:

Já conhecia a teoria de Vigotski, mas nunca tinha ouvido falar sobre a Defectologia em si (PA).

Conhecer como Vigotski, um autor que tanto estudamos na faculdade, tratava a aprendizagem de uma pessoa com deficiência me trouxe vontade de aprender ainda mais sobre isso (PB).

Achei um pouco complicada de entender no início, mas depois consegui, com a ajuda das colegas, organizar meu pensamento sobre a teoria (PC).

É bom saber que existem autores que podem embasar nossa prática (PD).

No segundo questionamento, pedimos a avaliação sobre o conteúdo disponibilizado no Caderno Pedagógico (aspectos relacionados à abordagem teórica, estrutura, organização e propostas de atividades). Nesse questionamento, três docentes avaliaram o produto como “ótimo”, principalmente em seus aspectos de organização e propostas de atividades, e uma professora avaliou como “bom”, quanto, principalmente, aos aspectos teóricos.

Percebemos uma relação a este quesito, quando Ghedin, Almeida e Leite (2008) mencionam a complexidade das novas atribuições da escola, a de que os(as) professores(as) desenvolvam o seu trabalho, não mais apenas a ler, a escrever e a contar, cabendo a ele(a) ensinar a respeitar, tolerar as diferenças, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados(as) por toda a sociedade.

Além disso, como o Caderno Pedagógico é composto por atividades com recursos didáticos e adequações, concordamos com Vigotski (2003), quando ele diz que são imprescindíveis dicas ou pistas no processo de aprendizagem. Essas dicas, pistas ou instigações constituem-se, no presente estudo, como as ações do(a) professor(a) dentro de um contexto, que pode se assemelhar à definição de estratégia

de ensino aqui conceituada. Todo esse contexto de aprendizagem é social, pois o espaço físico, os recursos pedagógicos, ainda que concretos, foram construídos pelo homem por meio da acumulação de conhecimento (Vigotski, 2003).

No terceiro questionamento, avaliamos se o Caderno Pedagógico seria útil no “fazer pedagógico” no AEE para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, e se existiam mais questões nas quais as professoras pudessem sugerir: foi uma pergunta fechada, com respostas entre “sim” e “não”, e com possibilidade de sugestão subjetiva. Nesse item, as quatro professoras marcaram a opção “sim”, e três delas sugeriram que gostariam de mais sugestões de atividades, em mais temáticas e aspectos de aprendizagens ainda mais diversos.

Dentre as três professoras que responderam à continuidade do quesito, com sugestões sobre o material, destacamos, aqui, duas “falas”:

Seria ótimo em espaço, na internet, no qual pudéssemos encontrar atividades e recursos diversos para o ensino dos nossos alunos com DI. Seria muito mais cômodo para nós, pois saímos procurando e, por muitas vezes, não conseguimos encontrar algo que atenda à aprendizagem do meu aluno (PA). No caderno, procuramos por atividades mais práticas possíveis, mais interativas e dinâmicas, mas foi difícil. Na hora de nos sentarmos para procurar, tivemos que seguir por muitas páginas da internet e em outros arquivos. Foi difícil, e não deveria ser (PD).

Diante do relato das professoras, trazemos aqui o que Mantoan (2003) descreve sobre a verdadeira inclusão: inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é necessário ter um senso crítico pautado na valorização do ser, enquanto agente transformador, e considerar que cada indivíduo é único, merecendo ser respeitado em todos os seus aspectos. Destacamos o que descrevem os itens “a” e “b” do art. 13, da Resolução de 2 de outubro de 2009. Segundo esse artigo, são atribuições do(a) professor(a) do AEE:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade [...] (Brasil, 2009).

O recurso pedagógico adaptado permite que o(a) aluno(a) encontre meios para interagir no processo de ensino e aprendizagem. Tem a sua expressiva importância para o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, pois pode auxiliá-lo(a) na prática em sala de aula, favorecendo a aprendizagem e estimulando as

potencialidades do(a) aluno(a) com deficiência intelectual e contribuindo para a transformação dos seus conceitos.

Os recursos contribuem para o desenvolvimento da capacidade criativa do(a) aluno(a), pois: motivam e despertam o interesse; vitalizam a atividade do(a) aluno(a); favorecendo o desenvolvimento da capacidade de observação; dão consistência ao essencial de cada tema; reforçam a aprendizagem, possibilitando uma integração das diversas atividades; aproximam o(a) aluno(a) da realidade; visualizam ou concretizam os conteúdos da aprendizagem; fornecem material da experiência; ilustram as noções mais abstratas; permitem a fixação das aprendizagens; oferecem informações e dados; servem para desenvolver o domínio psicomotor; valem para experimentação concreta (Schmitz, 2006).

Portanto, o material pedagógico adaptado ou recurso produzido, deverá atender às especificidades do(a) aluno(a) com deficiência em todos os aspectos de seu desenvolvimento: cognitivo, motor e social. O recurso elaborado deve ser pensado e construído com o objetivo de se ensinar determinado conteúdo ao(à) aluno(a), buscando sempre respeitar as suas limitações.

O recurso pedagógico tem por objetivo favorecer a aprendizagem, atender a determinada faixa etária, aos interesses do(a) aluno(a), às suas dificuldades e ao seu potencial em aprender cada vez mais. Além disso, pode favorecer o(a) aluno(a) a pensar, estimulando a sua imaginação, aproximando-o(a) de sua realidade e, assim, fazendo com que esse(a) aluno(a) contribua para sua aprendizagem ao apresentar os estímulos recebidos através do recurso aplicado (Ferreira, 2004). Para Parra (1985), a utilização de recursos didático-pedagógicos específicos faz com que elementos simples – como os sons, as imagens, a construção de maquetes, as brincadeiras e o uso de materiais lúdicos – sejam valorizados.

No “item 4” do nosso questionário avaliativo, consideramos necessária a avaliação dos(as) professores(as) quanto à indicação do Caderno Pedagógico para outros(as) professores(as) da rede de ensino, que trabalham com alunos(as) com Deficiência Intelectual, pois a demanda da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual, é a maior. Dessa maneira, com base em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez): dois docentes responderam que indicam totalmente, e avaliaram com 10 (dez); uma professora avaliou com nota 9 (nove), e, por último, uma professora julgou com o quesito 8 (oito).

No contexto desse quesito, destacamos o que Pletsch (2009) sinaliza sobre a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. O autor ressalta que não existe um receituário que pormenorize ações minuciosas e exitosas para a inclusão e o desenvolvimento global do(a) aluno(a) com deficiência na escola. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas deve ser avaliada, e novos caminhos precisam ser adotados, a fim de promover o processo de ensino e o desenvolvimento desses(as) respectivos(as) alunos(as).

A pergunta n.º 5 foi subjetiva, e solicitou a opinião das professoras participantes a respeito da construção e finalização do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual. As respostas foram as seguintes:

Apesar de o Caderno ser um bom orientador, sabemos que continuará sendo difícil de aplicá-lo com nossos alunos, pois a escola não nos apoia com materiais para produzir os recursos (PA).

Além das atividades, sinto a necessidade de aprender melhor a preencher todo o PDI do aluno. Principalmente a de identificar suas maiores dificuldades. Gostaria de mais orientações da Seduc – MA ou das técnicas quanto a isso também (PB).

Fica difícil colocar tudo que o nosso Caderno Pedagógico sugere. A Assessoria de Educação Especial não tem enviado quaisquer recursos para a SRMs. E na escola, a diretora já tira do próprio bolso. É complicado (PC).

O ideal também seria ter programas de computador que não precisassem de internet para funcionar. Tenho uma máquina em minha sala, mas não tenho programas que funcionam sem a internet. Já solicitei à gestora, estou no aguardo (PD).

Observamos que, na opinião dos quatro docentes, o Caderno Pedagógico foi uma proposta necessária aos professores que trabalham no AEE, pois conforme elas, a rede não disponibiliza nenhum material parecido. Segundo a professora PA (2023), o Caderno Pedagógico acabou por reunir ideias em um único material, o que fez com o nosso trabalho se tornasse mais prático, e que não percam tanto tempo procurando diversas coisas, em diversos sites da internet. A fala da professora nos faz concordar com as ideias de Glat e Nogueira (2003), quando informam ser necessária uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses(as) alunos(as), respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Nosso último quesito avaliativo, segue uma avaliação de “0 a 10” quanto à formação docente para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual na Rede

Estadual de Ensino do Maranhão. Esse quesito foi o que mais recebeu respostas abaixo de 6 (seis). Três professoras avaliaram que a rede não dá esse suporte orientador aos(as) docentes, e avaliaram com a nota 4 (quatro), e uma professora avaliou o quesito com a nota 6 (seis).

As professoras participantes indicaram urgência real de formação direcionada ao(à) professor(a) do AEE na Rede de Ensino do Estado do Maranhão, além de mais redes de apoio quanto ao acesso à equipe multidisciplinar (técnicos[as], terapeutas ocupacionais, psicólogos[as] etc.), as quais fazem parte da Assessoria de Educação Especial. Pudemos observar, durante todo o ciclo do trabalho, a insatisfação quanto ao apoio desta Assessoria, até mesmo quanto aos aspectos mínimos relacionados com as necessidades de manutenção de uma SRM.

Entretanto, demonstraram sentimentos de acolhimento com a nossa proposta de trabalho, tendo em vista a possibilidade de participação ativa na construção do nosso Caderno Pedagógico, e mostraram-se abertas para as mais ações relacionadas com as outras deficiências. Apesar disso, todas as professoras participantes são cientes de que o trabalho com o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual exige paciência, dinamismo, interação e mediação constantes. Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. Até as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (Vigotski, 2022).

Em nosso último encontro foram apresentadas e entregues as atividades finais, em formato *Portable Document Format* (PDF), para auxiliar no ensino de aluno(as) com Deficiência Intelectual. Essas atividades envolvem conhecimentos interdisciplinares e transversais, além de apresentarem as mais diversas possibilidades de transformar o trabalho docente para o ensino de alunos(as) com DI, com o a produção e uso de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas.

O momento pedagógico foi finalizado com a aplicação da avaliação de todo o trabalho colaborativo, com a entrega do produto impresso para cada uma das professoras participantes da pesquisa, e com a degustação de um *buffet* ofertado pela pesquisadora a todos(as). Em formato de *E-book*, também foi entregue à Assessoria de Educação Especial do Estado, de forma que possa beneficiar outros(as) professores(as) da REE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos ciência, por meio de nossos estudos, que a prática e a formação docente caminham lado a lado. À medida que o(a) educador(a) aplica o que aprende, ele(a) está utilizando os seus conhecimentos teóricos, a fim de solucionar problemas escolares diários. É partindo dessa ideia, de um movimento cíclico e contínuo entre reflexão e ação do professor, que construímos os saberes docentes: à medida que a experiências e vivências dos(as) professores(as) se aliam aos conhecimentos teóricos que já possuem.

Diante disso, evidenciamos a importância da formação docente na Educação Especial, por oportunizar pesquisas e estudos críticos, trocas de experiências e reflexões que podem ressignificar práticas docentes, e torná-las cada vez mais assertivas, dinâmicas, integradoras, interativas e socializadoras. Contudo, são necessárias mudanças, desde a sala de aula no ensino regular à ação pedagógica do(a) professor(a) do AEE. Mudanças precisam ser realizadas em vários âmbitos: pedagógico, profissional, arquitetônicas e estruturais, de forma a garantir o acesso e a permanência na escola, com a aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

No contexto da educação especial inclusiva, tais aspectos devem ser garantidos a partir do acesso ao ensino comum e ao AEE, além da participação integral do aluno em momentos coletivos na escola e na comunidade, e pelo atendimento adequado com profissionais qualificados(as) na área: equipe multiprofissional, geralmente composta por psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, dentre outros.

Assim, por meio de nossa pesquisa e estudos, pudemos perceber a importância da prática docente enriquecida com recursos pedagógicos e/ou atividades adaptadas para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual. O uso desses recursos enriquece a prática docente e estimula o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque há maior interesse, participação, interação e aproveitamento do conteúdo por parte dos(as) alunos(as), bem como retenção e fixação do aprendizado. Diante disso, podemos, então, afirmar que o uso de recursos e estratégias diversificadas de ensino, principalmente na Educação Especial, torna o ensino mais dinâmico, atrativo e integrador, fazendo com que o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual se sinta motivado(a) a aprender.

Consideramos fundamental que o(a) professor(a) em formação tenha a compreensão do contexto histórico e social educativo em que está inserido(a), e da complexidade das relações educacionais: apenas dessa forma, ele(a) conseguirá relacionar a sua prática com quaisquer conhecimentos formativos. É preciso que os conhecimentos teórico-científicos estejam alinhados à prática pedagógica, buscando uma formação reflexiva, e que possa superar as inúmeras barreiras, muitas vezes resultado das desigualdades impostas pela sociedade.

O nosso trabalho trouxe importante base teórica para o ensino de alunos(as) com Deficiência Intelectual. Acorados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983, 2022) e na Defectologia, demonstramos como uma pessoa com Deficiência Intelectual aprende e se desenvolve. Para além disso, baseados nos ideais do referido autor sobre a aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual, compreendemos que o foco do ensino precisa estar no potencial do(a) aluno(a) com deficiência e no papel do(a) professor(a). Esse processo consiste na provocação pelo professor dos mecanismos de compensação do aluno com deficiência: uma forma de motivá-lo a aprender, compensando as suas deficiências.

Em “Fundamentos da Defectologia”, Vigotski (2022) nos embasa teoricamente ao conceituar o que ele chamou de *mecanismos de compensação*. Esse conceito, segundo a sua teoria, tem por objetivo identificar os limites que a deficiência impõe ao indivíduo, porém, a atenção deve ser direcionada para o seu potencial de aprendizagem. Sobre isso, faz-se ainda mais importante destacar que, diante do que conseguimos compreender sobre os mecanismos de compensação, torna-se clara que a ideia de compensação, de que fala Vigotski (2022), está norteada para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana; ou seja, é uma compensação que se dá, fundamentalmente, pelas ferramentas e signos originados a partir do trabalho e da linguagem: essa é uma das principais premissas do autor, quanto à aprendizagem e desenvolvimento do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual. O papel do(a) docente é o de mediar o processo educativo, no sentido de orientar o(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual para que ele(a) consiga ativar os seus mecanismos de compensação e, a partir de então, possa superá-los.

Sabemos que a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Logo, partindo do pressuposto de que a prática da profissão docente possibilita ao(à) professor(a) o acesso aos saberes da experiência, por meio do contato real com o espaço de sala de aula, temos noção de que a

experiência também vem cerceada de valores e características próprias do(a) profissional docente. Toda essa experiência, aliada ao conhecimento formativo direcionado, pode tornar ainda mais enriquecedor todo o processo entre a prática e a formação docente.

Esse trabalho teve como objetivo investigar a prática e a formação docente para o ensino do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual na Rede Estadual de Ensino do Maranhão: mais precisamente no Polo V, da URE de São Luís – MA. Percebemos, por meio desta pesquisa, que a formação docente no Maranhão para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual ainda é deficiente, deixando a desejar nos aspectos práticos para o professor do AEE: as formações ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão são, sem dúvidas, mais frequentes quando direcionadas à equipes técnicas, gestores e supervisores escolares.

O percurso de nossa pesquisa foi criteriosamente seguido, entretanto houve grandes esforços para alcançá-lo, principalmente quando estavam relacionados ao encontro com o professor ou com as observações da prática docente sugerida: em alguns momentos deu-se pela indisponibilidade da professora participante, em decorrência de sua demanda com o trabalho com outros alunos do AEE, aos quais demandam outras ações pedagógicas; outros em decorrência da ausência do aluno no AEE nas datas marcadas para a observação da prática, fato muito ocorrido, pois os alunos do AEE das escolas pesquisadas apresentam considerável índice de faltas; e mais ainda, da disponibilidade de tempo por parte da Supervisão de Modalidades de Ensino, órgão representante para atender quaisquer demandas oriundas da Educação Especial.

Além disso, houve dificuldade de acesso aos materiais relacionados à formação docente do Estado, de responsabilidade da Superintendência de Diversidade e Modalidades de Ensino da Rede Estadual de Educação, tanto os mais antigos, quanto os mais atuais, aos quais ficam em posse de apenas um representante na referida supervisão – o próprio supervisor -, tornando o acesso a eles ainda mais difícil. Pesquisar a prática docente é difícil: lidamos com fatores diversos aos quais não dependem apenas de nós, pesquisadores. Quando a supervisão, professor, pai e aluno estão envolvidos no processo educativo, os fatores que podem tornar a pesquisa mais difícil são ainda maiores.

Durante as observações sistemáticas, percebemos distância entre o que o(a) professor(a) deseja fazer, e o apoio do qual necessita para desenvolver o seu trabalho

no AEE: principalmente quanto ao acesso à materiais para construir os recursos pedagógicos e adaptar as atividades para o AEE. Sabemos que o uso de recursos pedagógicos tem importância significativa no atendimento de alunos com Deficiência Intelectual e que o aprendizado mediado e com o uso de recursos pedagógicos torna a aprendizagem no AEE verossímil. Porém, por meio de nossa pesquisa, pudemos perceber que, se o professor do AEE não produzir, por sua conta, seus próprios materiais para o uso na SRM, sem esperar que a Supervisão de Modalidades de Ensino ou mesmo a Assessoria de Educação Especial os ajude, o trabalho pedagógico fica delimitado ao pouco que se tem de recursos, quando existem: esta situação torna o trabalho do professor do AEE ainda mais dificultoso.

O acesso ao professor do ensino comum foi, também, muito citado: os quatro docentes participantes relataram dificuldades quanto ao acesso aos professores do ensino comum para que pudessem conversar sobre os aspectos relacionados ao currículo no ensino comum e de como o professor do AEE pode interferir positivamente em tal aprendizagem.

Como já exposto, a formação docente para o trabalho pedagógico com o aluno com Deficiência Intelectual no AEE tem ocorrido de forma esporádica e, geralmente, se divide com as formações direcionadas com equipe técnica da Assessoria, Gestores e Supervisores Escolares. Existe grande demanda para a formação de professores, mas, infelizmente, a Secretaria de Modalidades de Ensino tem priorizado a equipe administrativa, tirando do professor do AEE a possibilidade de conhecer novas práticas e se utilizar delas, ou mesmo de compartilhar suas demandas, positivas ou não, com outros docentes: uma forma de se fazer refletir sobre sua prática. Por isso, o docente que trabalha no AEE com o aluno com Deficiência Intelectual demonstrou, durante todo o processo da pesquisa, relevante interesse em se apropriar de concepções teóricas e metodológicas a fim de aprimorar sua prática e fazer com que o aluno com Deficiência Intelectual tenha reais condições de aprender e se desenvolver.

Segundo as professoras, as formações deveriam ser pensadas ainda no início do ano letivo, com cronogramas definidos e temas estabelecidos, porém, o que pudemos verificar é que tais formações não são planejadas com a antecedência que merecem e acabam pecando por trazer, mais sobre política na área da Educação Especial, ou em conteúdo “mais do mesmo”. Apesar de todos os obstáculos, o nosso trabalho foi desenvolvido com receptividade por parte de todos(as) que puderam

participar. Assim, ao trabalharmos na construção conjunta de um caderno orientador de práticas docentes, as professoras participantes puderam compartilhar suas demandas pedagógicas diárias, suas adaptações e experiências: tornando a prática docente mais reflexiva e ressignificava.

Já quanto à prática docente e as concepções teórico-metodológicas das professoras participantes, concluímos que nenhuma das docentes segue concepções teórico-metodológicas enrijecidas: suas respectivas práticas partem de tudo o que já puderem aprender por experiência, observação, formação pedagógica, sem orientação específica de concepção teórico-metodológica; o que demonstra necessidade de constância em formações docentes, como uma das formas de incentivar este professor a conhecer, aprofundar e compartilhar ideias, estratégias de ensino, confecção de recursos, dentre outros “fazer pedagógicos” sobre sua prática. Necessário destacar a importância dos momentos de formação, pois o compartilhamento de práticas docentes de resultados positivos e evidências de aprendizagem por meio de diferentes estratégias de ensino também são entendidas como formação docente, considerando os saberes compartilhados em tais momentos.

Quanto à teoria abordada em nosso trabalho e compartilhada com as professoras participantes, teve boa aceitação frente às considerações das professoras participantes, considerando que ela considera ser importante olhar para o potencial de alunos(as) com deficiência, ele abre as possibilidades de trabalho docente. Foi notório que as práticas docentes no AEE das professoras participantes evidenciaram atividades dinâmicas, que incentivam a interação e mediação no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, a compreensão à partir de um olhar qualitativo para os saberes do aluno com Deficiência Intelectual, favorece e amplia as possibilidades de ensino e evidencia o potencial de cada um desses alunos. Percebemos, também, que o professor precisa compreender que a evolução do aluno acontece num processo no qual utiliza meios e/ou mecanismos e estratégias diferenciadas para que ocorra tal aprendizagem. Ressaltar a deficiência no processo educativo é um erro, já encontrar meios para compensá-la e superá-la são os aspectos mais apontados por Vigotski na compreensão do desenvolvimento humano.

Para além disso, constatamos as professoras participantes estão em constante adequações de atividades, e produção e uso de recursos didáticos que ajudam na aprendizagem e desenvolvimento desses(as) alunos(as), o que corrobora nossos saberes quando concluímos que por caminhos alternativos para o estímulo da

aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, devem ser explorados e estimulados recursos e estratégias pedagógicas diversas: aos quais devem estar em constantes mudanças, adequando-se às necessidades de cada estudante com Deficiência Intelectual atendido no AEE.

Como produto deste trabalho, criamos, em colaboração, o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual. Para as professoras participantes, o caderno produzido será de grande valia para muitos professores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e deverá despertar em muitos professores do AEE a vontade de experimentar do novo e aplicá-lo em sua prática docente. Na construção participativa do caderno de orientações pedagógicas, compartilhamos ideias, experiências e saberes docentes.

Já quanto às formações docentes, pudemos, facilmente, perceber que o trabalho docente não está limitado apenas às progressões em conteúdo nos(as) estudantes do AEE: todas as dimensões de aprendizagem podem e devem ser consideradas como aprendizados, cognitivas, sociais, emocionais etc.

Na Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, a ausência por formações mais frequentes, com temas mais dinâmicos e com orientações de práticas pedagógicas efetivas é uma realidade. Nossa pesquisa teve que reorientar sua aplicação por vezes, pois a rotatividade do quadro de professores é uma realidade da Rede. Além disso, muitas escolas ainda têm ausência do professor do AEE, ou a ausência total de um espaço para realizar às demandas pelo AEE. Faltam aspectos como: orientações para o trabalho pedagógico, o compartilhamento de ideias entre os docentes, para pensar, criar e instruir a confecção de recursos didático-pedagógicos que possam potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. Tal realidade pode ser mudada: por meio do “olhar” atento do professor do AEE quanto à sua demanda pedagógica e quanto à busca por atenção da Rede de Ensino de ofertar formações docentes mais efetivas para a prática dos professores nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado.

Diante de tudo o que pudemos construir em conhecimento neste trabalho, concluímos que a inclusão escolar do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual, só acontecerá de forma efetiva quando alcançados os seguintes aspectos no contexto escolar: foco na potencialidade do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual; foco em entendê-lo(a) como cidadão(ã) capaz de atuar como agente social de sua vida; construindo redes de apoio à escola, com a participação da família, gestores(as),

comunidade escolar, colegas de turma, entre outros(as) profissionais de apoio à inclusão do(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual da Rede Estadual de Ensino do Maranhão; foco na formação docente, sendo os professores(as) percebidos(as) como agentes do saber e multiplicadores de experiências; apoio aos(às) profissionais da saúde no acompanhamento desse(a) aluno(a); ensino colaborativo, apoio e troca entre o(a) professor(a) do ensino regular e o(a) professor(a) do AEE e, por fim; a adaptação de atividades, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a acessibilidade curricular, construída a partir das concepções de avaliação processual, da equidade e com foco no potencial de aprendizagem do(a) aluno(a). São decisões atitudinais, pelas quais a escola inclusiva precisa praticar.

Além disso é fundamental que o professor assuma um posicionamento que promova aspectos sociais, culturais e históricos relacionados à personalidade da pessoa com Deficiência Intelectual, destacando-se como pessoas em sua integralidade de aprendizados. Devemos também, conhecer os alunos, seus percursos, ritmos e modos de aprendizagem e seus potenciais em aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900-e41900, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41900>

ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. 281f.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, [S. l.], v. 33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19506>. Acesso em: 13 set. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **DOU nº 248**, de 29.12.2009, Seção 1, pág. 20. 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

BARBOSA, Debora Rosária. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 14, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300008>

BERTOLIN, Fabiana Neves. O papel da mediação frente ao estudante com deficiência intelectual: desafios e possibilidades. *In*: Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, v. 5, 26 a 29 de outubro de 2015, Cátedra Unesco, **Anais** [...], 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17442_8520.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* (Orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas: Porto Alegre: Mediação, 2006.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], p. 11-20, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2023.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. O processo de pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. **Emancipação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 41-52, 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/71>. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC, SEESP, 1995. 48 p. (Série Diretrizes; 3)

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Adaptações Curriculares** – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. PCN. Brasília: MEC/SEED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte**. Brasília: MEC/SEESP: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Parecer **CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura e de Graduação Plena. **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/decreto-no-7611-de-17-de-novembro-de-2011-educacao-especial>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de julho de 2015. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006, e... Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2023.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Editora FTD. São Paulo, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMILLO, Cíntia Morales; MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da educação**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation (AAMR): sistema 2002. **Temas Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, dez. 2003.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Integração do aluno de classe especial - área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública estadual de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997-2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2004a.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Algumas observações sobre professores de Educação Especial**. A formação do professor na sociedade informacional. São Luís: EDUFMA, 2004b. p. 145.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. *In*: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. **Anais [...]**. Ponta Grossa, PR, 2009.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In*: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v. 16.

COELHO, Washington Luís Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal do Maranhão, São Luís, 2008. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/171>. Acesso em: 7 out. 2022.

CORREIA, Gilvane B. Educação especial e currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. *In*: ANPED SUL 2016 – Reunião Científica Regional da ANPED, julho de 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED SUL, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/eixo2_2_GILVANE-BELEM-CORREIA.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; AYRES, Natália; MORAES, Betânia. A teoria da compensação em Adler e em Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [S. l.], n. 2, p. 61-71, 2010. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/22052018_artigo_4_especial__1_.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAVIDOFF, Linda. A percepção. *In*: DAVIDOFF, Linda. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: MacGraw Hill, 1983. p. 210-216.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 364p. (Docência em formação Ensino fundamental)

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FACION, José Raimundo (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2009.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Andréia de A. **Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da Informática Educacional no processo de ensino-**

aprendizagem. 2004. Dissertação, Mestrado em Educação Tecnológica, CEFET/MG, 2004. 130f.

FERREIRA, Bráulio Vinícius. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. Departamento de Artes e Arquitetura - Escola Prof. Edgar Albuquerque Graeff. Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ledipe/Gt9/9-a_orientacao.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, Shirlei Aparecida; VILLELA, Wilza Vieira. Dança: contribuições para a autoestima e auto-conceito de crianças e adolescentes. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, a. 16, n. 156, maio. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd156/danca-contribuicoes-para-a-auto-estima.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478013000100007>.

GARCIA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes No Brasil: Um estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Unijuí: INIJUI, 2013.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINDIS, Boris. Vygotsky's Defectology (book review on: "The Fundamentals of Defectology: Abnormal Psychology and Learning Disability"). **American Journal on Mental Retardation**, [S. l.], v. 100, n. 2, 1994.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia. **Revista integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Adaptação Curricular**, 2012. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf Acesso em: 27 jun. 2023.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GRANGEAT, Michel *et al.* **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro. Neurociência e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: um estudo de caso. **Vértices**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 120-134, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324817825_Neurociencia_e_aprendizagem_de_pessoas_com_deficiencia_intelectual_um_estudo_de_caso. Acesso em: 30 set. 2023.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. **Educação: nove filósofos europeus modernos**. Filosofia, Dialogue, and NY: Routledge, 2018.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. [S. l.]. Ciranda Cultural, 2008.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3550>. Acesso em: 30 set. 2023.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Superior**: apresentação. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano XX, nº 50, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011.

KLEINA, Claudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes. 2012.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 2ª ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2008.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovič; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Edusp, 2001. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Laio. O currículo funcional para nova pedagogia urbana. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 16, p. 748-751, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo em Educação Especial: Dimensões Técnicas e Políticas em Discussão. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

MAIA, Heber. Funções cognitivas e aprendizado escolar. *In*: MAIA, Heber. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. Coleção Neuroeducação – Volume 2.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**, nº 13. Rio de Janeiro: INES, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001c.

MANTOAN, Maria Tereza E. Educação Inclusiva. *In*: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 2., 2001, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003. p. 124-127.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. **Projeto Plêiade**. Educação de Excepcionais. São Luís: Setor de Deficientes Visuais, 1969.

_____. **O ensino especial no Estado do Maranhão**. São Luís, [entre 1971 e 1977].

_____. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, MA, 1986.

_____. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, MA, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. São Luís: Sioge, 1994.

_____. **Resolução nº 177/97 CEE/MA**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 1997.

_____. Gerência de Desenvolvimento Humano. Supervisão de Ensino Fundamental. Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos. **Relatório da situação atual da educação especial no Maranhão – 1999**. São Luís, 1999.

_____. Gerência de Desenvolvimento Humano. Gerência Adjunta para Educação. Subgerência de Ensino. Assessoria de Ensino Especial. **Diagnóstico da Educação Especial**. São Luís, [entre 2001 e 2002].

_____. **Plano Plurianual (2004 – 2007)**. São Luís: Gabinete do Governador, 2004.

_____. Gerência de Desenvolvimento Humano. Supervisão de Educação Especial. **Relatório de Atividades – Período:** abril/2002 a março/2004. São Luís: GDH/SUEESP, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Supervisão de Educação Especial. **Plano de Ação 2006**. São Luís: SEDUCSUEESP, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Supervisão de Educação Especial. **Relatório de Ações desenvolvidas em 2006**. São Luís: SEDUCSUEESP, 2006b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Orientações Específicas da Educação Especial – PPA 2008 a 2011**. Fundamentos Legais e Diretrizes Políticas. 2006. São Luís, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Ficha diagnóstica da Educação Especial no Maranhão**. São Luís, 2007b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **A Política de Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, 2007c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Ficha diagnóstica da Educação Especial no Maranhão**. São Luís, 2007e.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Quadro de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais:** capital/interior – 2006. São Luís, 2007f.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Quadro de atendimento da Educação Especial nas gerências Regionais - 2006**. São Luís, 2007g.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Relação dos polos e escolas da unidade gestora de educação na região metropolitana de São Luís**. São Luís, 2007h.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Relação das escolas com atendimento: deficiências visual, mental, auditiva e motora**. São Luís, 2007i.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. Supervisão de Educação Especial. **Quadro de atendimento nas salas de recursos, classes especiais e centros da Educação Especial no Estado do Maranhão - 2006**. São Luís, 2007j.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2015. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 12 jul. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2017. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 15 jul. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2018. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Documento curricular do território maranhense para a educação Infantil e o ensino fundamental**. São Luís, 2019a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2019. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 12 out. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2020. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 14 out. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2021. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 16 out. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2023. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. **Lei Estadual nº 11.569 de 19 de outubro de 2021**. Institui o Estatuto da Inclusão Social e Econômica das Pessoas com Deficiência do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 2021.

_____. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. São Luís, 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão**. São Luís: **Portal da SEDUC**, 2022. Disponível em: www.seduc.gov.ma.com.br. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão**. São Luís, 2022c. Disponível em: <http://www.seduc.gov.ma.br>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas**. São Luís, 2022.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de Orientações para Implementação do Referencial da Educação Especial para a Educação Básica**. São Luís, 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, José Henzler Ferreira Faria de Vasconcelos. **Obras Completas, Vol. I**. (1900-1909) Lisboa: F.C.G., 1986.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, João B.; SOUZA, Marilene R. P. Pedologia de Vigotski e a abordagem multirreferencial: aproximações. **Interamericana de Psicologia**, São Luís, AR, v. 52, n. 3, p. 295-305, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 50-59, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>. Acesso em: 10 out. 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. SP, Ed. Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Inclusão escolar e educação especial. In: V **Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Curitiba, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, p. 93-110, 2010.

MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 406-426, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. Hucitec, São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 17, n. 3, 2012.

MIRANDA, Raissa Alvares de Matos; MIRANDA, Claudio de Souza; COSTA, Gláucia Ferreira Machado. Estratégias de Ensino e Estilos de Aprendizagem: Um experimento no processo Ensino-Aprendizagem na Disciplina de Contabilidade Introdutória. **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, v. 3, 2011.

NASCIMENTO, Monalisa Muniz; RUEDA, Fabián. Estudo da estrutura interna do Teste de Inteligência – TI. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 307-316, maio/ago., 2014.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SAMPAIO, Maria Helena de Lemos. Desempenho em Inteligência, Atenção Concentrada e Personalidade de Diferentes Grupos de Motoristas. **Psico-USF**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 147-161, jan./abr. 2016.

NOVAES, Maria Eliana. Inclusão: um movimento mundial e nacional. In: Secretaria de Estado de Minas Gerais. **Caderno de Minas Gerais**: Geraes, 2006.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, António. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 dez. 2021.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2023. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, Andréa Duarte de. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002, 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio *et al.* (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 129-154.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992a. p. 23-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vigotski. *In*: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 12ª ed. São Paulo: Simmus, 1992b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget,**

Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sammus, 1992c.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 67-74, 1992d.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico, São Paulo: Scipione, 2013.

OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura AcadêmicaFundepe, 2008. p. 15-32.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PARRA, Nélío. Didática: dos modelos à prática de ensino. **Anais do 3º Seminário - A didática em questão**, [S. l.], v. 1, p. 80-102, 1985.

PEREIRA, A.; LAPA, Maria Esteves. Aferição do Teste de Inteligência para indivíduos com Deficiência Intelectual. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, Revista de Psicologia**, [S. l.], n. 3, p. 681-689, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. [S. l.]. Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

PIRES, Marília. **O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação**. [S. l.]. 1997.

PLETSCH, Marcia Denise. **O plano de desenvolvimento educacional individualizado como estratégia para a escolarização de alunos com deficiência mental**. Palestra proferida para professores da Secretaria Municipal de Angra dos Reis/RJ. 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, Faetec/SECT-RJ, v. 2, n. 2. mai./ago. 2008. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015.

RAMALHO, Betania Leite; GAUTHIER, Clermont; NUÑEZ, Isaro Beltrán. **Formar o professor-profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2003.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação I**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Educação e conhecimento.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S. l.], v. 16, p. 109-116, 2003.

ROCHA, Scheilla Conceição; CRUZ, Cândida Luisa Pinto. Afetividade no contexto escolar inclusivo. In: Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, 2017, p. 1079-1090. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacaoinclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Olivier. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vigotski e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11-24, jan.-jun., 2021.

SANI, Edna; ROSETTI JÚNIOR, Hélio. Aspectos do ensino de matemática e da educação matemática no contexto da deficiência intelectual. **Revista Científica Linkania Master**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2013.

SANTANA, Claudia da Costa Guimarães. **A pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa quantitativa versus Pesquisa qualitativa: **o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. (org). Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade. 7. ed. Cortez: São Paulo, p. 13-59, 2009.

SANTOS, M. M. S.; QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A Educação Especial em destaque**: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão. Secretaria de Estado da Educação/Supervisão de Educação Especial. São Luís: SEDUC/SUEESP, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico** – crítica primeiras aproximações. 9 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

SCHMITZ, Lenir Luft. Paradigmas do conhecimento: os percursos e descaminhos da educação ao longo da história. **Revista Divisa. Revista da Fai Faculdade de Itapiranga**, Itapiranga, v. 3, n. 4, p. 77-82, jul./dez., 2006.

SILVA, L. M da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SILVA, Maria do Amparo dos Santos *et al*. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2012.

SILVA, Geraldine Thomas da. **Interação entre leitura e escrita**: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2211>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas para uma escola sem exclusão**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; LAVERGNE, Rémi Fernand. Acompanhar a Mudança em Uma Experiência de Inclusão. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luiza Guacira dos Santos. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SISTO, Fermino Fernandes; FERREIRA, Alexandre; MATOS, Maria Paula Barco. TCR e R1: duas medidas do fator g. **Psic: revista da Vetor Editora** [online], v. 7, n. 1, p. 69-77, 2006.

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

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como princípio educacional**. São Paulo: Senac, 2004.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: SENAC, 2004.

SOUZA, Flávia Faissal. As pessoas com deficiência e a educação: políticas sociais e de educação inclusiva nos governos do PT (2003 - 2011). **Revista Agenda Social (UENF)**, [S. l.], v. 10, p. 1-16, 2017.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana De Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. **Anais...** Maringá: UEM, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 22, p. 527-542, 2016.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TRANCOSO, Bartira Santos. **Deficiência Intelectual: da eliminação à inclusão**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

TRENTIN, Valéria Becher. **Às vezes parece que eles entendem...: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar.** 2011. Dissertação mestrado em educação. Blumenau: FURB, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vigotski: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, 1995.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Reunião científica regional da ANPED.** ANPED-SUL, p. 1-15, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo cinco: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade: revista de ciência da educação,** Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 21-44, out. 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação da Prática Docente (situações e interferências didáticas no AEE para o aluno com Deficiência Intelectual)

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO		
Escola:	Professor (a):	Quantidade de Alunos em Atendimento por tempo:
Ficha de Observação do Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual		S/N
1	A Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) é equipada com recursos didático-pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência?	
2	A sala tem recursos próprios para o ensino dos alunos com Deficiência Intelectual?	
3	A ornamentação da SRMs é adequada para o atendimento de alunos com deficiência?	
4	Os recursos didático-pedagógicos são utilizados na prática diária pelo professor com os alunos com Deficiência Intelectual?	
5	Os recursos didático-pedagógicos utilizados com os alunos com DI respondem às necessidades de aprendizagem dos mesmos?	
6	A disposição dos alunos na sala, favorece o acesso ao professor e aos outros colegas, de forma a manter a socialização, às interferências necessárias e mediação com o professor?	
7	Existem atividades próprias para o desenvolvimento da socialização, colaboração e participação dos alunos com os colegas e com o professor (a)?	
8	A aula está planejada e organizada de forma a favorecer a aprendizagem de cada um dos alunos com Deficiência Intelectual?	
9	O professor evidencia propriedade ao manusear os recursos didático-pedagógicos e o conhecimento que está a ensinar?	
10	O professor interage com os alunos de forma a estimulá-los e desafiá-los no desenvolvimento das atividades, de forma a fazê-los evoluir?	
12	O professor demonstra, em seu planejamento e em suas aulas, conhecimento sobre quaisquer teorias que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com DI?	
13	São utilizadas formas de comunicação e atividades de aprendizagem adequadas a cada aluno com Deficiência Intelectual?	
14	O professor (a) realiza anotações ou quaisquer outros registros do desempenho dos alunos?	
15	O professor (a) responde aos questionamentos dos alunos, e se mostra disposto a intervir conforme a necessidade?	
16	A estrutura da aula permite boa utilização do tempo disponível, assegurando que os alunos estejam envolvidos e concentrados na tarefa o maior tempo possível?	
17	O professor (a) dá feedbacks construtivos e específicos aos alunos pelos progressos percebidos durante as atividades em desenvolvimento?	
18	São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades?	
19	Os alunos evidenciam atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas?	
20	O (s) atendimento (s) é/são iniciada (os) e concluída (os) no tempo proposto?	
23	Os alunos, quando entregue a atividade a ser aplicada, são conscientizados e informados acerca do que se pretende fazer?	
26	Existem evidências da aprendizagem dos alunos?	
Observador:		Data:

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (1) com o Docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA (1) COM O DOCENTE

Estou realizando, junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, uma pesquisa intitulada **PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual.

Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto.

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local de Trabalho (Escola): _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

É servidor: ☐ Efetivo | ☐ Contratado

Tempo de atuação na SEDUC – MA: _____

Tempo de trabalho no AEE: _____

Formação em Graduação: Alguma Especialização? Qual (s)

1. Quantos alunos você atende no AEE com Deficiência Intelectual (DI)?
2. Quantos tem laudo? A escola só atende no AEE os alunos com laudo?
3. Você costuma usar estratégias pedagógicas diferenciadas para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual?
4. Quais principais estratégias pedagógicas, recursos didáticos e/ou atividades adaptadas você costuma usar no atendimento a esses alunos?

5. Suas atividades no AEE estão associadas aos campos de conhecimentos aos quais os alunos são ensinados nas salas regulares? Quais desses campos você mais trabalha em no AEE?
6. Seu trabalho docente tem assistência em recursos, desenvolvimento e formação da supervisão e gestão da escola onde atua?
7. Existe um trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e o professor do AEE na sua escola? Como, geralmente, ele acontece?
8. Você costuma produzir recursos pedagógicos, adaptar atividades ou fazer adequações curriculares para o ensino de seus alunos com DI?
9. Você acredita que o trabalho com o uso desses recursos melhora a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos? Em quais aspectos você mais percebe desenvolvimento, quando você se utiliza desses recursos?
10. Quando você planeja, pensa no potencial ou nas deficiências de seu aluno? Quais os aspectos mais relevantes, com fins de desenvolvimento, você considera no seus Planos de Desenvolvimento Individuais (PDI)?
11. Já obteve sucesso (objetivo atingido) e/ou desenvolvimento de alguma habilidade em algum de seus alunos com DI? Se sim, utilizou recursos pedagógicos ou adaptou atividades? Quais? Como você acredita que os recursos pedagógicos e adaptações de atividades podem contribuir para a aprendizagem do aluno com DI?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista (2) com a Docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA (2) COM O DOCENTE

Estou realizando, junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, uma pesquisa intitulada **PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual.

Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto. Data da entrevista: ____ / ____ / ____

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local de Trabalho (Escola): _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

É servidor: ☐ Efetivo | ☐ Contratado

Tempo de atuação na SEDUC – MA: _____

Tempo de trabalho no AEE: _____

Formação em Graduação:

Alguma Especialização? Qual (s)?

- 1) Como professor do AEE, qual a importância você atribui para a formação docente na educação especial?
- 2) Enquanto professor do AEE, você já realizou alguma formação específica para o atendimento de aluno com Deficiência Intelectual? Se sim, foram ofertadas pela SEDUC-MA, ou de iniciativa própria?

- 3) Caso já tenha participado de formações ofertadas pela SEDUC – MA, como você avaliou/avalia as propostas de formações ofertadas por esta secretaria?
- 4) As temáticas abordadas, bem como os cursos ofertados como complementos para formação docente da rede estadual, têm possibilitado um redimensionamento na sua prática pedagógica no ensino do aluno com Deficiência Intelectual?
- 5) Diante de sua prática docente e sua necessidade enquanto professor do AEE, que tipo de sugestões em formação docente você acredita que acrescentaria na sua prática para o ensino do aluno com deficiência intelectual?
- 6) Que tipos de atividades didáticas você percebe que mais acrescentam e potencializam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?
- 7) Considerando seus conhecimentos sobre a Deficiência Intelectual, o que você conhece sobre as contribuições de Vigotski para o aluno com deficiência?
- 8) Você considera que um instrumento como um caderno pedagógico de orientações para o ensino do aluno com DI poderia ser útil para orientação e apoio na sua prática docente quanto ao desenvolvimento do atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais? Comente sobre.

APÊNDICE D – Questionário com a Assessoria de Educação Especial do Estado

QUESTIONÁRIO – ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estou realizando, junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, uma pesquisa intitulada **PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto.

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local de Trabalho (Escola): _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

- 1) No Maranhão, quantas Salas de Recursos Multifuncionais estão em funcionamento efetivo?
- 2) Quantas professores estão em efetivo exercício no AEE? E no polo V, quais estão efetivamente em funcionamento?
- 3) O que o (a) Sr. (a) entende por Formação Docente? Para a Educação Especial, qual o seu entendimento quanto a necessidade de formação docente para esta área em específico?
- 4) Qual a metodologia ou concepção teórico-metodológica comumente utilizada nos encontros de formação continuada desenvolvida para os professores do AEE?
- 5) Quais foram as últimas formações docentes (de 2021 até hoje), e com que periodicidade são realizadas as formações docentes para a Educação Especial na rede estadual de ensino? Nessas ofertas, quais as maiores dificuldades percebidas

- 6) Quando existem as formações docentes, quais os principais temas abordados?
Existe alguma orientação ou diretriz específica para a formação de professores para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual?
- 7) Como o (a) Sr. (a) avalia a formação docente na prática pedagógica do professor do AEE, em particular para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na Rede Estadual de Educação do Maranhão?
- 8) Você considera que um instrumento como um caderno de orientações pedagógicas para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual poderia ser útil para orientação e apoio na sua prática docente quanto ao desenvolvimento do atendimento especializado para o aluno com DI na Sala de Recursos Multifuncionais? Comente sobre.

APÊNDICE E – Questionário de Avaliação do Produto

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Professor (a): _____

Prezado (a) Professor (a) do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. Este material que lhe foi entregue é denominado de Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual e se constitui como produto de pesquisa colaborativa para o Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica. Sendo assim, solicito sua colaboração respondendo a este questionário.

- 1) O conhecimento da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1983,2022) ajudou na compreensão da importância de se perceber o aluno com Deficiência Intelectual e suas especificidades no AEE?

SIM	
NÃO	

- 2) Qual sua avaliação sobre o conteúdo do Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual?

Avalie de acordo com:	Ótimo (Atendeu Todas às Expectativas)	Bom (Atendeu Em Partes às Expectativas)	Regular (Não Atendeu às Expectativas)
Apresentação do Caderno, quanto à fundamentação teórica, estrutura e organização.			
Atividades propostas (recursos pedagógicos sugeridos e atividades a serem adaptadas).			

- 3) Para você, o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual, é útil para a prática docente no AEE? Que outras sugestões você daria para compor o nosso Caderno?

SIM	
NÃO	

Sugestões adicionais:

- 4) Você indicaria o Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual para outros professores da rede estadual de ensino e que trabalham com alunos com DI. Responda de acordo com a escala e marque com um “X”:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com DI											

- 5) Use o espaço abaixo, para opinar sobre o processo de construção do Caderno de Orientações Pedagógicas para o ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.

APÊNDICE F – Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com
Deficiência Intelectual

**PRÁTICA E FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
ESPECIAL INCLUSIVA: compondo
recursos como meios de
potencializar o aprendizado e
desenvolvimento de alunos com
Deficiência Intelectual**



**Natália Moreira de Carvalho
Campos**



Natália Moreira de Carvalho Campos

**PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: compondo
recursos como meios de potencializar o aprendizado
e desenvolvimento de alunos com Deficiência
Intelectual**

Caderno de Orientações Pedagógicas Para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual



**SÃO LUÍS - MA
2023**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
ESPECIAL INCLUSIVA: compondo recursos como meios de
potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos com
Deficiência Intelectual

Produto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, como requisito obrigatório para apresentação à Banca do Exame do Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

REITOR

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS
GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO

Fernando Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof.^a Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

VICE-COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profa. Natália Moreira de Carvalho Campos

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Prof. Dr. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Canva Creative Commons

IMAGEM CAPA

<https://unina.edu.br/curso/deficiencia-intelectual/>



Sumário

01 CAPÍTULO – Conceitos Fundamentais

- 1.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....05**
- 1.2 O Conceito de Deficiência Intelectual07**
- 1.3 A Prática Docente com o uso de Recursos Didático-Pedagógicos, Adequações Curriculares e Atividades Adaptadas no Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual.....09**
- 1.4 A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural de Aprendizagem e da Defectologia de Vigotski.....11**

02 CAPÍTULO – O Plano de Desenvolvimento Individual e a Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual.....13

03 CAPÍTULO – Desafios da Educação Especial Inclusiva: como superá-los?.....20

04 CAPÍTULO – Coisas importantes que você precisa saber sobre a Deficiência Intelectual.....21

05 CAPÍTULO – Hora de Construir

- 5.1 Sugestão de Recursos Didático-Pedagógicos, Adequações Curriculares e Atividades Adaptadas para o Ensino do aluno com Deficiência Intelectual.....30**

06 CAPÍTULO – Para Saber Mais.....37

Palavras Finais.....40

Referências Consultadas.....41

Sobre a Autora.....42

Sobre a Orientadora.....43

Estimados (as) professores (as),

Este Caderno de Orientações Pedagógicas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual (DI) compreende a etapa final de minha pesquisa dissertativa aplicada ao Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB).

Idealizamos e construímos este caderno com o intuito de despertar em você, professor do AEE, a reflexão sobre o seu "fazer pedagógico", a fim de ressignificar práticas e indicar caminhos mais interativos, dinâmicos, colaborativos, socializadores e inclusivos para o ensino de alunos com DI da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. Nessas páginas, apresentamos teorias, reflexões, propostas de leitura, estratégias, dinâmicas e sugestões de atividades práticas, adaptadas e com recursos diversos para o ensino de aluno com Deficiência Intelectual. Atividades criadas em colaboração com os docentes da pesquisa, do Polo V, da Rede de Ensino do Governo do Estado do Maranhão da Unidade Regional de Educação de São Luís. Este Caderno foi preparado, também, como forma de ampliar conhecimentos e práticas, e nortear caminhos para o trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com as necessidades reais de aluno com Deficiência Intelectual.

É uma alternativa de se constituir um passo para ressignificar ações, práticas docentes e pensar sobre a formação de professores da sua rede de ensino. Com fundamentação teórica baseada em Vigotski: na Teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem e, principalmente, na Defectologia, podemos compreender melhor como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno com DI, e desta forma, entender as formas de melhor intervir para que ele consiga progredir. Ressaltamos que a sugestão das atividades que compõem esse caderno foi parte de um processo de colaboração dos sujeitos da pesquisa, com estudos e análises das necessidades reais dos estudantes do polo V da Rede Estadual de Ensino do Maranhão com Deficiência Intelectual. Primamos por ajudá-lo a conhecer e estruturar práticas docentes para o seu aluno com DI, favorecendo ao aprendizado significativo e a compreensão sobre a fundamentação do mesmo; sempre considerando a perspectiva inclusiva, e tendo como principal objetivo a garantia da permanência e a participação dos alunos da educação especial na educação escolar; e seu aprendizado integral, para a sua formação como cidadão ativo na sociedade.

Diante da missão na qual o Estado me proporciona como professora do AEE, preciso ter a ciência de que o meu trabalho, apesar dos obstáculos, tem um fim ainda maior: o de apoiar o aluno com Deficiência Intelectual em suas dificuldades, não apenas cognitivas, mas em autoestima, na comunidade e até na vida social e política, e para além disso, acreditar que seu avanço deve fazer parte da minha prática docente.

Professora Natália Moreira de Carvalho Campos
Mestranda PPGEEB

Estimo que este caderno seja de bom uso para os profissionais que pensam e buscam por práticas inclusivas e possíveis!

01 CAPÍTULO – Conceitos Fundamentais

1.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O ano de 1990 foi um ano de movimentos internacionais importantes para a educação. Com o lema: “A educação para todos” e documentos oficiais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Montreal (2004), houve a necessidade da criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades, conforme podemos perceber nos escritos de Sánchez (2005).

Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/96) e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei. Assim, abordaremos, neste tópico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que aponta para novas possibilidades no ambiente escolar e também define a função da educação especial no contexto da escola comum (SÁNCHEZ, 2005).

Assim, frente aos movimentos internacionais que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades, emergiu a Declaração de Montreal (2004), que anuncia que: “todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos” (artigo 4°).

Sobre os direitos da pessoa com deficiência, a Declaração de Montreal afirma que essas pessoas:

Têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades (2004).



POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O cenário no Brasil foi fortemente influenciado pelos movimentos internacionais em prol da educação para todos de 1990. As diferenças conferências e encontros da década, resultaram em importantes documentos para o contexto educativo: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Montreal (2004), os quais passaram a representar o consenso internacional sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com deficiência, proclamando a necessidade de criação de políticas públicas direcionadas à igualdade de oportunidades e de um sistema educacional inclusivo. Sob a influência dos consensos assinados nas referidas conferências, o Brasil, a partir desse período – década de 1990 –, instituiu uma ampla reforma na Educação (STAINBAK e STAINBAK, 1999).

No contexto da reforma educacional brasileira, a Educação Especial foi contemplada como uma possibilidade de democratização do ensino. A LOBEN nº 9.394/96, no Capítulo V, definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de ensino e devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Os sistemas de ensino no Brasil foram orientados a assegurar currículos, métodos e profissionais para atender às necessidades desse público. A reforma educacional proporcionou o reconhecimento da Educação Especial como modalidade educacional, constituindo o sistema escolar e demandando estruturas administrativas e organizacionais vinculadas ao Estado, representando um avanço na educação brasileira (BRASIL, 2009).

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” Mantoan



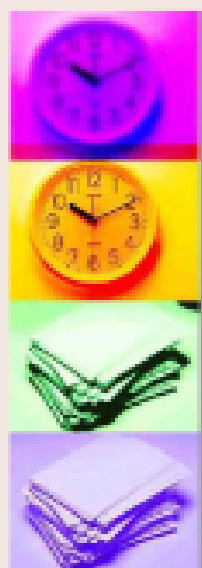
1.2 O Conceito de Deficiência Intelectual

O conceito de Deficiência Intelectual teve suas origens na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). A partir de então, as pessoas com deficiência eram definidas como “[...] aquelas que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Assim, a Deficiência Intelectual é:

Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2018, s.p.), passou a ser definida como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange habilidades conceituais, sociais e práticas”.

Segundo Smith (2008), as habilidades conceituais englobam os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; as habilidades sociais respondem às exigências sociais exemplificadas pela responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, observância de regras, normas e leis; e as habilidades práticas remetem ao exercício de autonomia diária, como: alimentar-se, arrumar a casa, deslocarse de maneira independente e utilizar meios de transporte. O autor nomeia essas habilidades como adaptativas, conforme mostra a figura abaixo:



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- É considerado deficiente intelectual pessoas com funcionamento intelectual significamente inferior a média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
 - Comunicação;
 - Cuidado pessoal;
 - Vida no lar;
 - Adaptação social;
 - Saúde e segurança;
 - Habilidades acadêmicas;
 - Lazer e trabalho

FONTE: Smith (2008); Lopes (2016).

Vale destacar que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) anuncia que a deficiência se origina antes dos 18 anos de idade. De acordo com a AAIDD, algumas observações são fundamentais para percebemos a Deficiência Intelectual, sendo elas:

- a) as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa;
- b) a avaliação da deficiência intelectual deve considerar a diversidade linguística e cultural, além dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa;
- c) limitações coexistem com capacidades;
- d) as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários;
- e) os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoas com deficiência intelectual, considerando sua aplicação nos aspectos, intensidade e duração necessários (AAID, 2018).



"O comportamento atualizado é apenas uma infinitésima parte do comportamento possível. O homem está cheio de possibilidades não realizadas (...). Todas as pessoas podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental". VIGOTSKI (1984)

1.3 A prática Docente com o uso de Recursos Didático-Pedagógicos, Adequações Curriculares e Atividades Adaptadas no Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual

O uso de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas são meios fundamentais para um ensino mais dinâmico, interativo e participativo. Na educação Especial não é diferente. O uso desses recursos torna o ensino mais colaborativo, assertivo e integrador. Ao falarmos de recursos pedagógicos, geralmente, somos levados a pensar, de modo restritivo, em tecnologias digitais e recursos multimídia, websites e outras possibilidades dessa mesma natureza ou em materiais educativos tais como jogos e brinquedos pedagógicos, materiais didáticos e mesmo livros didáticos. Porém, quando voltamos o nosso "olhar" para os referidos conceitos, em suas integralidades, nos deparamos com: 'recurso', que seria um "meio para resolver um problema; remédio, solução; auxílio, ajuda, socorro, proteção" de acordo com Ferreira, (2004). Quanto ao "pedagógico", por sua vez, nos remete ao que possui características ou finalidades educativas, que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar (HOVAISS, 2001).

Concordamos com Ferreira (2004), quando o autor propõe como recursos pedagógicos, as estratégias, os espaços, os processos, os meios, alternativas, processos, profissionais e materiais que têm por objetivo auxiliar na aprendizagem, em um conhecimento novo, ao qual se busca conhecer. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem, intencionalmente, organizados por educadores na escola ou fora dela.

Assim, os recursos didáticos são todas as ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal função a de facilitar a compreensão acerca do assunto abordado pelo professor (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009; ESCOLANO et al., 2010; MARASINI, 2010; SILVA et al., 2012).

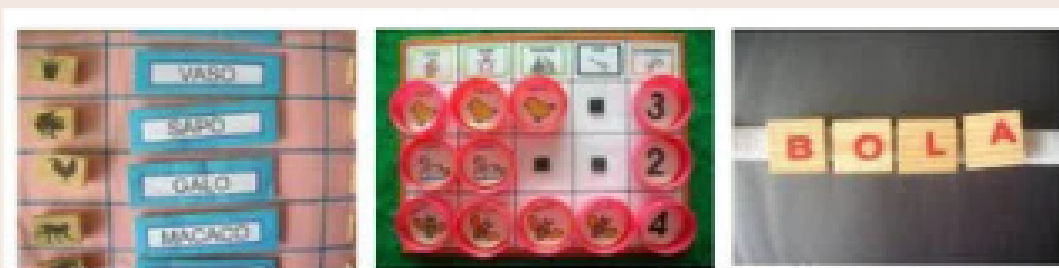


Figura 01 -
Materiais/Recursos didático-pedagógicos que atendem à diferentes habilidades

Alguns exemplos de recursos didáticos são os jogos, materiais manuseáveis, experimentos científicos, vídeos, filmes, músicas, cartazes etc. Porém, apesar da variedade de recursos que podem ser utilizados na exposição dos conteúdos, percebemos que alguns professores ainda têm suas aulas limitadas e restritas ao uso do livro didático (CASTOLDI, 2009; GOMES, 2009).

Já as adequações curriculares podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade (BRASIL, 2000). Como adequações curriculares, concordamos com Glat (2012), quando o autor afirma serem ajustes realizados no currículo escolar para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado – um currículo, verdadeiramente, inclusivo; um currículo dinâmico (GLAT, 2012). São modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo ou em aspectos dele, de forma a acomodar a todos os alunos (GLAT e OLIVEIRA, 2012).

Uma atividade adaptada é uma tarefa ou exercício educacional que foi modificado ou projetado de maneira específica para atender às necessidades individuais de um aluno com deficiência, permitindo que ele acesse, participe e progrida no currículo. As adaptações podem surgir devido a uma variedade de necessidades, sejam elas físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais ou linguísticas (BRASIL, 2002). As atividades adaptadas podem garantir experiências e aprendizados significativos e equitativos.



Figura 02 - exemplo de atividade adaptada com recursos pedagógicos



Figura 03 - exemplo de atividade adaptada com recursos pedagógicos

Figura 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 10 - exemplos de atividades adaptadas com recursos pedagógicos



Figura 04



Figura 05



Figura 06



Figura 07



Figura 08



Figura 09



Figura 10

1.4 A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural da Aprendizagem e da Defectologia de Vigotski



Lev Semionovitch Vigotski, Vigotski nasceu em Orsha, na Rússia dos primeiros anos da revolução bolchevique, na cidade da Bielorrússia, em novembro de 1896. No ano de 1917, graduou-se em Direito e já, no período compreendido entre 1918 e 1922, tornou-se professor e chefe do laboratório de Psicologia, onde passou a ser reconhecido como academicamente.

Neste tópico, exploramos os estudos da Defectologia, desenvolvidos por Vigotski a partir de 1983. As discussões sobre a Defectologia são de extrema relevância para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual, pois possibilitam a compreensão da construção social da pessoa e, conseqüentemente, fornecem subsídios para o entendimento de processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre a Defectologia, Vigotski (2022) parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento de pessoas com deficiência e de pessoas sem deficiência são as mesmas, aplicando-se o mesmo teor ao processo de ensino e de aprendizagem. Para o autor, a criança comprometida por alguma deficiência se desenvolve de maneira peculiar, aspecto que o professor precisa compreender para evitar compará-la com as demais crianças. O ideal é que o professor utilize meios alternativos de ensinar o aluno com Deficiência Intelectual.

Para o autor, a lesão ou deficiência de um órgão faz com que o sistema nervoso central e as atividades psíquicas da pessoa com DI, criem uma superestrutura para compensar a deficiência. Para Vigotski (2022), todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. No entanto, é necessário destacar que a compensação não é um processo espontâneo; este ocorre por meio da mediação do outro, no processo de aprendizagem. Assim, compreende-se que, ao proporcionar práticas pedagógicas objetivando a compensação, o professor propicia à criança com deficiência possível desenvolvimento da autonomia e da atuação social (VIGOTSKI, 2022).

As pessoas com Deficiência Intelectual apresentam dificuldades com maior ou menor intensidade, dependendo das interações sociais vivenciadas por ela. As interações sociais no ambiente escolar, em união com o processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo professor, podem levar essas pessoas ao seu efetivo desenvolvimento. Vigotski (2003), ao ressaltar a importância educacional no desenvolvimento, reforça:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2003, p. 115).

Assim, para que aconteça a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa no processo de ensino e aprendizagem, é preciso incitar o uso do que ele chamou de **FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES**. São funções psicológicas superiores:

A MEMÓRIA, CONSCIÊNCIA, PERCEPÇÃO, ATENÇÃO, FALA, PENSAMENTO, VONTADE, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E EMOÇÃO
(VIGOTSKI, 2022)



"O surgimento e desenvolvimento da linguagem implicam, além da possibilidade de, a necessidade de se expressar, o que é provocado pelo enfrentamento de situações práticas, que impulsionem, motivem o sujeito a 'falar'. Isto seria válido, tanto para o aprendizado de palavras quanto para a construção de enunciados. Neste sentido, linguagem e atividade prática estão intimamente relacionadas. Esta relação é assim expressa por Vigotski (1984) em:

"...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem." (VIGOTSKI, 1984)

02 CAPÍTULO – O Plano de Desenvolvimento Individual e a Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual

Na escola inclusiva, a prática docente está intimamente relacionada com a formação do professor, ambas são essenciais para a aprendizagem no AEE. É preciso, também, ressaltar que o atendimento educacional realizado pelo professor especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação social e a aprendizagem escolar do aluno com deficiência. A ação docente deve ser traçada pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar para o ensino do aluno que frequenta o AEE. O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncionais. (POKER, A.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S., 2013).

Ainda segundo os autores, no geral, é constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenções educacionais. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. Os dados que compõe o PDI serão coletados pelo professor especializado no momento em que realizar o estudo de caso de cada aluno a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncional.

Para elaborar o PDI, é necessário, entretanto, realizar uma avaliação inicial do aluno: a avaliação diagnóstica. Dessa forma, o PDI deve contemplar mais informações, tanto familiares quanto pedagógicas. Por meio dos dados coletados no processo de avaliação, o professor especializado pode identificar as áreas comprometidas e as competências do aluno que podem ser exploradas e aprimoradas. Além disso, tais dados, quando analisados, podem orientar o professor da classe comum, os gestores da escola e a família, para que o aluno tenha as melhores condições possíveis de acesso aos conteúdos curriculares. A Parte I do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que trata da avaliação, apresenta cinco tópicos (SOUZA, 2017).

Para que seja um material que possa orientar e ajudar a prática docente, o PDI precisa ter os seguintes dados: informações a respeito da identificação do aluno; dados familiares que são importantes para contextualizar a situação do aluno, na família, bem como a sua situação social e econômica; bem como dados sobre a trajetória escolar do aluno, informação fundamental para o professor conhecer as experiências já vivenciadas, as oportunidades que o aluno já teve e, também, a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades.

Além disso, uma avaliação geral, com a família e a escola juntas, a fim de obter informações de estruturas mais gerais sobre o aluno e seu estilo de vida ajudam o professor em seu plano de atendimento para o ensino do aluno com deficiência. Apesar disso, muitas escolas organizam seus PDI de forma diferenciada, tanto em estrutura, quanto em informações: o importante é que tais informações sirvam para estruturar um Plano de Desenvolvimento Individual completo e que atenda as reais necessidades do aluno com Deficiência Intelectual.

Quanto aos dados referentes à escola, estes permitirão conhecer como ela está organizada, como vem enfrentando o desafio de contemplar a diversidade, como está sua condição de acessibilidade física e atitudinal e qual é a formação do professor que atua com o aluno com deficiência, aqui, do aluno com Deficiência Intelectual: como será possível identificar como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem, tendo na sua turma esse aluno?. Tais informações subsidiarão o planejamento estratégico do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, que terá que organizar ações e orientar os gestores, os funcionários, os professores e a comunidade.

Segundo Silva (2018), com a utilização do PDI, o aluno se vê inserido em um processo que pode conduzir à educação inclusiva de fato, eliminando muitos dos conflitos que poderiam existir entre a família e a escola, evitando que as discussões e desentendimentos culminem ainda mais no atraso da aprendizagem da criança. Esse instrumento, se bem utilizado, pode servir como um denominador entre todos os profissionais que atendem o estudante para que se realize de fato, a inclusão da criança com necessidades especiais.

**Podemos encontrar mais informações sobre como
melhor construir um PDI, nos seguintes endereços
digitais:**

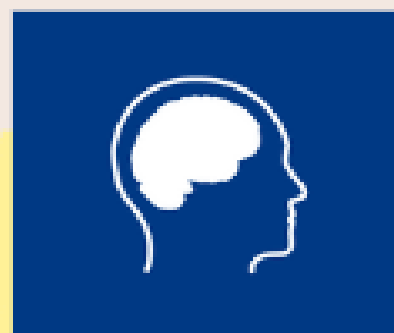
- https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf;
- https://nossoolhar.org/wp-content/uploads/2019/07/Guia_de_elaboracao_do_PDI.pdf;
- <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br > pages>;
- <https://inclusaoacc.wordpress.com > tag > pdf>.

Como avaliar no AEE?

Avaliar o aluno com Deficiência Intelectual no AEE também deve ser parte do processo: uma avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes do AEE contempla todo o processo, desde o acolhimento até as evidências de novas aprendizagens. Por isso:

A forma como o professor avalia reflete muito na construção do conhecimento, gerando às vezes baixa autoestima ou baixo desempenho, por isso ao realizar determinada ação é de grande relevância que o professor tenha sabedoria, utilizando metodologias que contribuem para o ensino aprendizagem, pois esse é o sentido da avaliação educacional. Perrenoud (1993, p.173) nos revela de forma esclarecedora o sentido de avaliar: [...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...] Perrenoud (1993, p.173).

Símbolo da Deficiência Intelectual



Defendemos uma avaliação da aprendizagem do estudante e das condições necessárias ao seu aprender, prevendo e provendo no contexto escolar os recursos, os instrumentos, as estratégias exigidas aos processos de aprendizagem. A base de sustentação teórica para a nossa defesa apoia-se em Vigotski (2022), em uma das premissas centrais de sua obra, que refere ao desenvolvimento humano.

A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo" (GEYER, 2005, p.1).

Em sintonia com essa premissa, o professor do AEE, ao objetivar uma intervenção pedagógica que seja capaz de impulsionar o desenvolvimento do aluno com DI, deve considerar no processo avaliativo as trocas sociais. A ampliação dessas trocas e da participação do estudante nos diferentes espaços e atividades pedagógicas serão os responsáveis por expandir suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.



Todo o defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação [...]. O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento da formação da personalidade da criança. Por um lado defeito é menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. (VIGOTSKI, 1997, p.14).

Giné (2009), afirma que devemos considerar os seguintes aspectos na avaliação inicial do aluno com deficiência no AEE:

- Interação entre o professor e os conteúdos de aprendizagem (como ele planeja, sequência, métodos, critérios de avaliação);
- Interação do professor com a turma;
- Interação do estudante com seus colegas;
- Contextos de desenvolvimento: escola, família, dimensão institucional.

Assim, ao avaliar, é importante que o professor do AEE busque respostas para as seguintes questões:

- Quais as potencialidades do estudante para aprender?
- Quais as dificuldades?
- Qual a natureza da dificuldade apresentada pelo estudante (física, visual, motora, mental)?
- O estudante necessita usar algum recurso ou instrumento para aprender, tais como, lupa ou material didático ampliado?
- Como se processam as relações e interações do estudante em sala de aula?
- O estudante participa e realiza as atividades pedagógicas propostas?
- O estudante desenvolve as atividades individualmente?
- O estudante trabalha em pares e em grupo?
- Sob quais condições manifesta maior interesse com a tarefa escolar?
- Quais elementos despertam sua atenção e envolvimento com a atividade pedagógica?
- Em quais situações apresenta desatenção?
- Mediante quais condições não realiza o que está sendo proposto?

As respostas a essas questões iniciais fornecem pistas ao professor sobre os rumos e caminhos sobre o qual a avaliação deva acontecer. Elementos a serem observados:

- Contexto Escolar;
- Contexto de Sala de Aula;
- Contexto Familiar;
- Contexto do Atendimento Educacional Especializado (GINÉ, 2009).



Assim, para um planejamento e avaliação integrais, o olhar do professor deve ser acolhedor, acreditando na capacidade que cada aluno tem de superar seus limites: pontos importantes para aumentar a expectativa de aprendizagem do aluno com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (ROCHA,2004).

1) CONHEÇA SEU ALUNO

Uma das maneiras mais fáceis de dar sentido ao aprendizado é relacioná-lo com a própria vida do aluno. Ou seja, antes de começar a planejar sua aula, entenda o seguinte:

Quem é o seu aluno?

Do que ele gosta?

Do que ele não gosta?

O que é importante para ele?

Quais as habilidades que ele possui?

Quais as dificuldades que ele possui?

Qual o modelo de aprendizagem do seu aluno?

É importante ressaltar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Algumas aprendem melhor vendo, outras ouvindo, algumas até pelo toque. Saber qual o melhor modelo de aprendizado do seu aluno com Deficiência Intelectual é fundamental. De posse dessas informações você terá uma base para começar a planejar sua aula para esse aluno em específico.

2) USE A EMOÇÃO E A AFETIVIDADE

Importante quer dizer que uma nova aprendizagem só fará sentido para o aluno com DI, quando ele consegue atribuir, com a ajuda docente, um significado àquela aprendizagem. O que tem significado para você, pode não ter para mim.

Com base no que você sabe sobre seu aluno, do que ele gosta e não gosta, do que é importante para ele e o que não é importante, escolha algo para trabalhar uma emoção agradável para ele. Por exemplo, você pode trabalhar noções de quantidades e/ou identificação de formas geométricas quando relembra o aluno de uma pracinha (geralmente frequentada por eles, em casa ou em outros ambientes sociais). Pode usar as cores dos brinquedos da pracinha, as formas dos brinquedos, a quantidade de brinquedos, a letra dos nomes dos brinquedos e etc, como meios de dar significado ao aluno à atividade de reflexão (WALLON apud VASCONCELLOS, 1998).

3) DÊ SIGNIFICADO AO QUE SERÁ ENSINADO

Outro ponto importante é dar significado. Alunos com Deficiência Intelectual irão prestar mais atenção em coisas que fazem sentido para eles. Empregue sempre o máximo de significado na aprendizagem. Utilize exemplos de coisas e objetos aos quais fazem parte da vida do aluno: sugerimos, os meios sociais aos quais o aluno frequenta, por exemplo.

4) REFORCE O APRENDIZADO POSITIVAMENTE

Alunos com Deficiência Intelectual devem ter reforço positivo mais do que os outros alunos. Reforço positivo é, por exemplo, um elogio, um “muito bem, você acertou”, palmas, abraços etc., sempre que os alunos se comportam da maneira que desejamos, para que continuem a fazê-lo. O reforço positivo é imediato, aumenta a probabilidade de que prossigam agindo assim. A cada acerto, reforce positivamente. Isso manterá seu aluno muito motivado. (GAIARDO, Gracieli; MANTOVANI, Kathia; RICETTI, Rogeria Maria, 2021).

Esses são os 4 pontos que considero importantes levar em consideração antes de planejar um atendimento no AEE.



03 CAPÍTULO – Desafios da Educação Especial Inclusiva: como superá-los?

As redes de apoio complementares ao trabalho do professor do ensino comum, como do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fundamentais para a inclusão. Isso porque para efetivar as práticas educacionais que promovem a inclusão dos alunos com necessidades especiais é necessário um esforço em conjunto de toda a comunidade escolar.

Para que a efetiva inclusão aconteça, é necessário que:

a) Os professores envolvidos compreendam que existem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem em sala de aula

O professor deve ajudar seu aluno a desenvolver autonomia e as práticas de ensino devem estar voltadas para esse objetivo.

b) Focar o trabalho pedagógico nas competências dos alunos

É muito importante que o foco esteja nas competências dos alunos e não em suas limitações. Para isso, a comunicação e interação entre alunos e professor é essencial, além da observação constante da aprendizagem de cada um. Apesar de conhecermos as limitações dos alunos, é preciso mudar essa estratégia: deve-se buscar focar nas potencialidades, já que quando o foco é nas limitações, isso pode ter um efeito negativo e paralisante no processo de aprendizagem.

c) Os desafios diários que envolvem a educação inclusiva devem ser compartilhados

Por isso, a formação dos professores é fundamental, pois permite a reflexão, ressignificação e transformação da prática pedagógica. Dessa forma, é muito importante que a escola ofereça espaços de discussão e troca entre os profissionais, com participação de professores do ensino regular, supervisores e gestores. (SILVA, 2021).

04 CAPÍTULO – Coisas importantes que você precisa saber sobre a Deficiência Intelectual

Ainda existem muitas dúvidas sobre os direitos da pessoa com Deficiência Intelectual e seu pleno exercício como cidadão. Sim! Pessoas com DI, têm plenos direitos, tanto âmbito educacional, quanto na vida social e política. Há um estigma de que por ser uma com Deficiência Intelectual, ou seja, tem necessidades cognitivas específicas, que podem interferir no aprendizado diário, ela não é capaz de realizar atividades e de exercer a sua cidadania. (ARTEN,2011).

1 – Mas, então o que é a Deficiência Intelectual?

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana da Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um comprometimento do intelectual, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

No dia a dia, isso significa que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas, mas nada que a impossibilite de avançar no que lhe é proposto, desde que tenha apoios necessários.



2 – A Deficiência Intelectual não é doença mental

Na Deficiência Intelectual, a pessoa apresenta um comprometimento no seu desenvolvimento, ou seja, existe uma alteração cognitiva. Entretanto, é uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um psiquiatra.

3 – A Deficiência Intelectual não é visível

A Deficiência Intelectual não traz características físicas, por se tratar de uma deficiência cognitiva. Logo, não é possível identificar se a pessoa tem ou não Deficiência Intelectual pela aparência. Pode acontecer de você conversar com uma pessoa com DI e nem perceber. Existem pessoas com deficiências que demonstram inteligências em campos diferentes da aprendizagem e até são consideradas com Altas Habilidades/Superdotação.

4 – A Deficiência Intelectual não define o indivíduo

A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldades, sentimentos, vontades e sonhos como qualquer outra pessoa. Não é indicado chamá-la de “deficiente” e muito menos de “portadora de deficiência”. O indivíduo tem TDI, mas ela não o define por inteiro.

A forma mais coerente é chamá-lo de pessoa com deficiência ou pessoa com Deficiência Intelectual.

5 – Pessoas com Deficiência Intelectual podem casar e trabalhar

Pessoas com DI possuem os mesmos direitos que todos os outros cidadãos, entre eles o trabalho e o matrimônio. O direito ao casamento é garantido pela LBI – Lei Brasileira de Inclusão, sancionada em 2015. Na Lei de Cotas, promulgada em 1991, as pessoas com deficiência intelectual começaram a serem inseridas no mercado de trabalho.

6 – Pessoas com Deficiência Intelectual podem votar

Como qualquer outro cidadão, a pessoa com Deficiência Intelectual pode votar. Basta ter o título de eleitor. Para ter acesso ao direito, a pessoa com deficiência intelectual, maior de 18 anos. Qualquer dúvida, poderá ser esclarecida pela Central de Atendimento ao Eleitor, o disque 148. “Caso a pessoa com deficiência intelectual esteja sob a responsabilidade de um curador, a LBI é clara ao afirmar que esta situação não impede o exercício de direitos políticos”, esclarece a assistente social.



7 – Não trate pessoas com Deficiência Intelectual de forma infantilizada

As pessoas com deficiência possuem limitações. No entanto, não é necessário tratá-las de forma infantilizada ou com pena. A pessoa com DI é capaz de realizar diversas atividades, inclusive esportes, trabalhar, namorar, etc. Por isso, sempre se refira a pessoa com deficiência intelectual de acordo com a idade dela.



8 – Pessoas com Deficiência Intelectual têm direito a benefícios sociais

As pessoas com Deficiência Intelectual têm direito a alguns benefícios sociais. Por meio da LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, as pessoas com deficiência intelectual têm direito ao BPC – Benefício de Prestação Continuada, que garante o recebimento de um salário mínimo mensal. O critério é ter uma renda per capita de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Além disso, há a gratuidade no sistema de transporte municipal, intermunicipal e interestadual por meio do bilhete único.

9 - Pessoas com Deficiência Intelectual são plenamente capazes de aprender

Para falar da aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual , devemos levar em conta os processos cognitivos de uma pessoa sem deficiência: que muito cedo simboliza, observa, guarda na memória, planeja, ou seja, tem desenvolvimento cognitivo. Porém, no processo de ensino e aprendizagem de uma pessoa com DI, deve-se considerar os seus potenciais de aprendizagem. Sabemos que, geralmente, pessoas com Deficiência Intelectual tem déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal e nas funções psicológicas superiores e, por isso apresentam dificuldade em planejar e executar. Geralmente, necessitam de mais tempo, mais repetição e de mais estímulos. Por isso, as práticas docentes devem ser pautadas por um ensino diferenciado que possibilitem a melhora de seu desempenho e contemple suas habilidades para aprendizagem.

Para que um aluno com Deficiência Intelectual aprenda, é necessário a mediação com o meio e com o outro. Para isso, as singularidades de desenvolvimento da pessoa com DI, suas deficiências, não devem ser o foco do trabalho de quem o ensina: seu potencial de aprendizado em outras áreas do conhecimento devem ser ressaltados. As ações do professor devem seguir vias alternativas para que a pessoa com Deficiência Intelectual aprenda e se desenvolva. (VIGOTSKI, 2022). Ainda recorrendo a Vigotski (1997), entendemos que o adulto/professor mediador deverá construir novas situações estratégicas a fim de atender às necessidades especializadas dos seus alunos.

A mediação do professor é que vai trazer resultados para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. Assim, a qualidade dessa mediação, a credibilidade que o professor deposita nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de aprendizagem do aluno com DI são fatores fundamentais. (VIGOTSKI, 2001).

COMO FUNCIONA A APRENDIZAGEM DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

Entender como melhor aprende um aluno com Deficiência Intelectual é um passo enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem para o professor do AEE. O aprendizado humano depende de uma série de fatores, um exemplo deles é quando identificamos o estilo de aprendizagem de um aluno: se ele aprende melhor com o uso da visão, com o uso do tato ou com a audição. São meios aos quais o professor pode recorrer para avançar no aprendizado do aluno com TDI (HONORA M. & FAIZANCO M. L., 2008).



Ao ler um poema em sala para seus alunos com Deficiência Intelectual, a professora percebeu que algumas palavras contidas no poema não estavam sendo compreendidas por seus alunos com DI: eles não conseguiam relacionar a palavra ao seu significado. O ideal seria que a professora, fizesse um esforço inicial para que as palavras do poema fossem compreendidas por seus alunos: e a forma inicial de se fazer isso, seria diminuindo o grau de abstração das palavras (sim, palavras são muito abstratas).

O poema escolhido pela professora era de Cecília Meireles e trazia palavras novas, nas quais alguns alunos com Deficiência Intelectual ainda não conseguia visualizar o que significava: eles ainda não haviam vivenciado experiências de contato com coisas diversas relatadas no poema, o que incluía coisas da natureza, conforme o poema lido. Trazer recursos, aos quais poderiam ajudar o aluno a entender, por exemplo, o que seria um caracol, palavra do poema, seria uma alternativa. Ver um vídeo de uma criatura nova pela primeira vez, sem dúvida, gera impacto emocional. Isso está relacionado ao nível de abstração dos alunos. Segundo o Instituto NeuroSaber (2023), o ideal seria:

Fazer o aluno compreender o que falamos: exemplos concretos são sempre a melhor opção. Inicialmente, quanto menor o nível de abstração, melhor. A ilustração abaixo pode ilustrar como o aluno com TOI pode aprender com mais eficiência, respeitando seus níveis de abstração:



Imagem: Intitute NeuroSaber, 2023.

Quando lemos o poema, do qual continha a palavra “caracol”, o som da palavra “caracol” não significava nada naquele momento para o aluno com Deficiência Intelectual, assim ele não compreendeu. Só depois de ver fotos e assistir ao vídeo, que ele assimilou. Perceba na figura acima que a imagem do caracol é demonstrada em diversos arranjos, por desenhos, imagem, foto, vídeo e o caracol em contato com pessoas. Todo esse processo de abstração, quando demonstrado, pode trazer muito mais significado e aprendizado para o aluno com Deficiência Intelectual (NEUROSABER, 2023).

Vgotsky (2022) compreendia que a deficiência limita o ser humano de certa forma, contudo, o autor complementa que essa limitação também estimula formas para superação dessas dificuldades e para o alcance do desenvolvimento. Nesse sentido, a limitação não é subsídio suficiente para impedir uma pessoa de viver, já que quando se investe em situações que proporcionem aprendizagem, suas possibilidades de desenvolvimento se ampliam e suas limitações podem ser superadas.

Ausubel (2003) destaca que é fundamental o conhecimento prévio do aluno para a discussão de um novo assunto/conhecimento. O autor também afirma que a repetição do assunto melhora a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual. Assim, para ser mais eficaz é necessário que ela seja realizada pouco depois da aprendizagem inicial (antes de ocorrer grande parte do esquecimento no aluno com Deficiência Intelectual).

O aprendizado de um aluno com Deficiência Intelectual precisa ter atenção específica em alguns quesitos, conforme afirmam autores como: HONORA M. & FRIZANCO M. L. (2008), LEONTIEV A. (2005), Mantoan (1989), MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. A. (2011) e Sánchez (2004). Estes quesitos são:

a) CAPACIDADE DE RETENÇÃO DE INFORMAÇÃO (MEMÓRIA IMEDIATA)

- Oferecer experiências de abordagem multissensorial, em que a pessoa interage com elementos que lhe proporcionam experiências dos vários órgãos dos sentidos.
- Precaução contra o risco de respostas mecânicas, fazendo intencionalmente perguntas abertas, assegurando também que a criança generalize as respostas a outros contextos adquirido.



b) RITMO DE APRENDIZAGEM

- Descrever a experiência de aprendizagem a ser trabalhada, para que a pessoa saiba o que vai ser feito e o que se espera deles.
- Sequenciar as tarefas desde as mais fáceis até às mais complexas, desde familiares aos menos conhecidos.
- Dar apoio necessário, se necessário utilizar material complementar, dar ajuda verbal ou física, conforme necessário para a criança.
- Tornar possíveis atividades que são trabalhadas em conjunto com o grupo de pares.
- Ajustar as tarefas aos tempos de execução e ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

c) AQUISIÇÃO DE ORIENTAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

- Dar estímulos desde os primeiros meses.
- Começar sempre pelo que é significativo para a criança.
- Oferecer experiências psicomotoras, apoiando a sua execução com conceptualizações-chaves (levanto-me, sento-me, ponho o pé para cima...)
- Trabalho utilizando contrastes, através do ensino de noções espaciais ou temporais. Início com duas noções, tanto quanto possível antagónicas, por exemplo: para cima, para baixo, para a frente e para trás, que a criança pode experimentar fisicamente e/ou gestualmente, como que incorpora a conceptualização.



d) AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA

- Criar a oportunidade de interações de comunicação verbal e não-verbal entre adulto-criança e criança-criança.
- Dê tempo e espaço para o desenvolvimento comunicativo, evite a saturação de estímulos sonoros, dar tempos de trabalho silenciosos, criar a necessidade da criança comunicar.
- Estimular a audição, com diferentes recursos, dando à criança a possibilidade de se familiarizar com os sons que ouve e depois relacione-os. Começando com o som que ele faz com o seu corpo (fazer sons com a boca, bater palmas, "bater" na barriga, etc.), depois utilizando objetos familiares e quotidianos, e finalmente incorporar instrumentos.
- Relacionar a palavra com ações, por exemplo, nomear os utensílios alimentares enquanto mostra a ação de comer, no contexto da casa ou do jardim-de-infância; a escovação de dentes com a ação de escovar os dentes, etc.
- Criar momentos de intimidade comunicativa, por exemplo, convidando a criança a um espaço tranquilo e ler-lhe histórias em silêncio ou cantar-lhe uma canção de que ele goste.
- Promover a funcionalidade da linguagem sobre o automatismo verbal.
- Incorporar apoio através de gestos, expressão facial e corporal, tendo em conta que deve haver sempre um apoio literal.

e) TEMPOS DE ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO

- Considerar os tempos reais de atenção e concentração de cada criança.
- Dar mais tempo para realizar as atividades, reiterando as instruções de poucos em poucos anos.
- Selecionar os estímulos visuais e auditivos mais atrativos para cada criança, considerando quantidade, qualidade e variedade.
- Dar a oportunidade de experimentar por contraste (movimento e descanso, ação e descansar) reconhecer em si mesmo estes estados e promover o autoconhecimento.



f) DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO

- Mostrar a variedade de objetos que incitam à descoberta de possibilidades de utilização, entre outros, utilizando os diferentes percursos perceptuais.
- Associar características dos objetos a um nível concreto, gráfico e verbal, por exemplo, mostrar os slides e depois realizar as ações.

g) CAPACIDADE DE IMITAÇÃO DE COMPORTAMENTOS SOCIAIS

- Gerar instâncias que incentivem o trabalho com modelos sociais claros e relevantes, de acordo com o contexto familiar e social.
- Estabelecer regras claras e acordadas, que se estendam ao trabalho em casa e na comunidade.

05 CAPÍTULO – Hora de Construir

5.1 Sugestões de Recursos Didático-Pedagógicos, Adequações Curriculares e Atividades Adaptadas para o Ensino do Aluno com Deficiência Intelectual

Neste capítulo são apresentados alguns exemplos de recursos pedagógicos e estratégias de ensino que ajudam, tanto o professor nas rotinas de organização do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, quanto ao aluno no seu desenvolvimento. Esses recursos e estratégias devem ser planejados e construídos pelo professor do AEE. Jogos e trabalhos com materiais diversos, e até mesmo de baixo custo, para facilitar o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual. Assim, o professor pode atender a especificidade de cada aluno, e se tornar um mediador no processo ensino-aprendizagem. Ferreira (2007) diz que o professor comprometido com o ensino e a aprendizagem, utiliza tecnologias e estratégias inovadoras, adequadas para que o ensino tenha a sua eficácia e a razão de ser.

A construção deste caderno, foi colaborativa: com a participação das professoras pesquisadas - sujeitos da pesquisa. As atividades propostas foram escolhidas por todas, conforme as necessidades específicas que elas avaliaram em seus respectivos alunos e que poderiam ter êxito ao utilizá-las (FERREIRA, 2007).

A partir desta sessão, compartilharemos sugestões de atividades que podem ser readaptadas conforme a necessidade de cada aluno e que estão em conformidade com a proposta de nosso caderno: atividades e estratégias que envolvam a interação, mediação, socialização e interesse do aluno. Essas atividades estão em conformidade com o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas, e atendem às necessidades dos seus respectivos alunos. Em algumas delas, podemos perceber a necessidade do uso de atividades com elementos infantilizados, porém, estes partem das realidades e necessidades concretas desses atendimentos.



De forma colaborativa, compartilhamos algumas atividades já utilizadas pelas professoras das escolas pesquisadas. Essas atividades foram produzidas e utilizadas com a finalidade de contribuir com práticas pedagógicas mais didáticas, dinâmicas, interativas e eficazes para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual. É importante destacar que as professoras de nossa pesquisa atendem alunos nos mais variados níveis de aprendizagem (uns já sabem ler e processam informações simples, outros não sabem ler e precisam do reforço na informação ou comando novo para compreender, alguns não tem habilidades com raciocínio lógico-matemático e outros têm). No entanto, no AEE, o mais importante é adaptar cada momento ou estratégia de acordo com a necessidade de cada aluno.

Aos aspectos relacionados ao RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO
Os objetivos de aprendizagem aos quais percebemos nessas atividades, são, principalmente:

- Perceber que a matemática está em todos os lugares e que conhecendo-a, podemos evoluir como cidadãos e conseguir compreender melhor tudo o que acontece em nosso planeta, ampliando assim a nossa visão de mundo.
- Desenvolver o seu raciocínio lógico e estimular a sua curiosidade.
- Interligar o estudo da matemática com seu cotidiano, perceber a presença da matemática em tudo que fizermos.
- Desenvolver e resolver situações-problemas, criando e elaborando técnicas de resolução válidas no encontro das soluções.

Abaixo, seguem alguns exemplos:



Figura - Matemática 01



Figura - Matemática 02

Continuação:



Figura - Matemática 03



Figura - Matemática 04



Figura - Matemática 05



Figura - Matemática 06



Figura - Matemática 07



Figura - Matemática 08

Os jogos no Atendimento Educacional Especializado trabalham a socialização, percepção visual e auditiva, coordenação motora, atenção, memorização, lógica, orientação espacial e temporal, identificação de cores, leitura, noção de números e quantidades, reconhecimento de letras e números resolução de problemas e autonomia.

Aos aspectos relacionados à LINGUAGEM

Os objetivos de aprendizagem aos quais percebemos nessas atividades, são, principalmente:

- Distinguir as letras de outros sinais gráficos, a fim de compreender o alfabeto e perceber sua funcionalidade na escrita.
- Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação, em alguns casos, dos sons da fala, para apropriação gradual do sistema da escrita, de modo a compreender a importância do sistema de escrita alfabética para a comunicação.
- Segmentar oralmente palavras em sílabas, a fim de perceber essa característica de composição dos vocábulos e utilizá-las adequadamente nas reescritas coletivas, com a mediação do professor.
- Ler, com a mediação do professor, palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo domínio constante e progressivo fluência na leitura, de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade.
- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses, atribuindo sentido a sua leitura, para possibilitar a compreensão e a interpretação de diferentes gêneros discursivos.

Abaixo, seguem alguns exemplos:



Figura - Língua Portuguesa 01



Figura - Língua Portuguesa 02

Continuação:



Figura - Língua Portuguesa 03



Figura - Língua Portuguesa 04



Figura - Língua Portuguesa 05



Figura - Língua Portuguesa 05



Figura - Língua Portuguesa 06



Figura - Língua Portuguesa 07

Exemplos de atividades com recursos/ou adaptadas de Linguagem, que envolvem interação, mediação e instigam o pensamento, a memória e a atenção:



Jogo do "AN"
Associar imagens à palavras escritas com "AN".



Bingo de Nomes Próprios
Associar grafema e fonemas (nomes de pessoas)



Ditado Divertido com Silabas Complexas e Adivinhas



Formando frases - no passado, presente e futuro

Pote Secreto das Palavras
Associar fonema e grafema



Exemplos de atividades com recursos/ou adaptadas de Matemática, que envolvem interação, mediação e instigam o pensamento, a memória e a atenção:



Formando números à partir da definição de UNIDADE, DEZENA, CENTENA E MILHAR



Construindo a noção de hora à partir das fichas com ponteiros



Ordem crescente e Decrescente à partir de imagens

Caça aos números (noções de adição e subtração)



06 CAPÍTULO – Para Saber Mais



O Instituto João Clemente (IJC) é uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, que apoia a inclusão social, previne e promove a saúde das pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e doenças raras.

Site: www.ijc.org.br

 @institutojoeclemente



O Instituto Neuro estuda a Neurociência, o Comportamento, a Aprendizagem, a Psicopedagogia, o Empreendedorismo e a Formação de Estudantes, Professores, Pais etc., e ensina as relações, cuidados e aprendizado de pessoas com transtornos diversos, o que inclui o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Site: www.institutoneuro.com.br

 @institutoneuro



O Instituto NeuroSaber tem como missão é Capacitar pais, professores e profissionais para que sejam instrumentos de potencialização do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Site: www.institutoneurosaber.com.br

 @institutoneurosaber

Quer mais ideias inspiradoras para confecção e adaptação de atividades?



@atividadespedagogicasinf



@aprendendoparaensinar



@taiseagostini



@professoramichelle



@cantinhopedagogico_aee



@pensar_pedagogico



@Monalisa_Red



@vemaprenderbrincando



@tudoparaoprofessor

DATAS IMPORTANTES RELACIONADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



1) DIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

O Dia da Pessoa com Deficiência Intelectual é comemorado no dia 22 de agosto. A data é celebrada desde 2006.

2) DIA INTERNACIONAL DA SÍNDROME DE DOWN:

Celebrado no dia 21 de março (21/03), o Dia Internacional da Síndrome de Down faz referência aos três cromossomos no par 21, que caracteriza a condição genética.

3) DIA NACIONAL DA LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

Celebrado em 21 de setembro, o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência foi instituído pela Lei nº 11.133/2005 com o objetivo de conscientizar sobre a importância do desenvolvimento de meios de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Palavras Finais

Neste Caderno Pedagógico apresentamos como finalidade a reflexão sobre a prática docente e a resignificação de ações pedagógicas no ensino do aluno com Deficiência Intelectual no AEE; bem como sugestões colaborativas de recursos pedagógicos e atividades adaptadas para o apoio docente no Atendimento Educacional Especializado. À luz da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e da Defectologia, explicamos como funciona a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência; e quais mecanismos ela usa para compensar tais deficiências.

Para além disso, explicamos a importância do Plano de Desenvolvimento Individual e da Avaliação Inicial no AEE, temas muito requisitados pelos docentes que trabalham na Educação Especial. Nosso intento é proporcionar um direcionamento para o professor do AEE, de forma a contribuir para a sua prática pedagógica. Entendemos à partir dos nossos estudos, a necessidade de formação docente nessa modalidade de ensino, mais especificadamente, para o ensino do aluno com Deficiência Intelectual, deficiência com maior número de matrículas na Rede Estadual de Ensino do Maranhão.

Como pretensão final, gostaríamos que os professores do AEE compreendessem que o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual requer, não apenas recursos e diversos materiais de apoio, mas a resignificação da própria prática docente.

Referências Consultadas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2019 .

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEE, 2001. **BRASIL.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

Brasil. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1.

CAVALCANTE, Jéssica. Deficiência Intelectual e Aprendizagem. Instituto Neuro, 2023. Disponível em: <URL>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

FERREIRA. M. M. S. Os Recursos didáticos no processo de ensinoaprendizagem: estudo de caso da escola secundária Cónego Jacinto. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, 2007. 69 p.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

MANTOAN M. T. E., Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. Scipione, 1989.

MARTÍNEZ A. M. & TACCA M. C. V. R., Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alinea, 2011.

MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Conselho Nacional de Educação, Resolução no. 04 de 02 de outubro de 2009) . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DF, 2009.

PROJETO ESCOLA VIVA, Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.

POKER, R. B. et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Editora cultura acadêmica, 2013 .

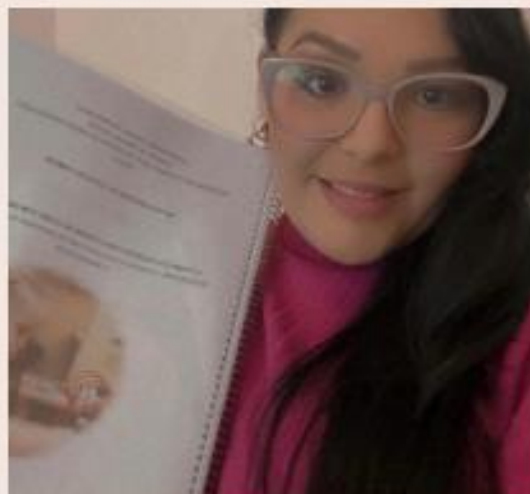
SANTOS, Daisy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. Educ. Pesqui. [online]. 2023, vol.38, n.4 [cited 2020-07-06], pp.935-948. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

SILVA, H.C. et al. O mediador e os desafios da inclusão escolar dos aprendentes com transtorno de espectro autista. Pernambuco: Editora realize, 2018.

SOUZA, E. M. Plano de desenvolvimento individualizado: adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência. São Paulo: Editora Educere, 2017.

Sobre a Autora:

Natália Moreira de Carvalho Campos



Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, Empresarial e Hospitalar, em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Santa Fé - Grupo IDESP e em Gestão Supervisão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Docente da Rede Estadual de Ensino do Maranhão no Atendimento Educacional Especializado AEE e supervisora pedagógica. Também professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA, exercendo, atualmente, a função no Projeto Educar e Incluir desta rede de ensino. Antes, docente no curso de EAD Pedagogia na Universidade Estácio de Sá - Polo Colinas e professora efetiva da Rede Municipal de Paço do Lumiar - MA, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI), coordenado pela Profa. Doutora Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Sobre a Orientadora: Kaciana Nascimento da Silveira Rosa



Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006) e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre (2012) e Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017).

Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica / PPGEEB; Membro da Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da UFMA; e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão/exclusão escolar, psicopedagogia, formação de professores em educação especial, didática e metodologias de ensino.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



Eu, Natália Moreira de Carvalho Campos, responsável pela pesquisa intitulada **PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos(as) com Deficiência Intelectual, sob orientação da Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, docente titular do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Maranhão, estou fazendo um convite para (o) Senhor (a) participar como voluntário (a) deste estudo. Esta pesquisa pretende investigar a prática docente do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de alunos com deficiência intelectual nos Centros de Ensino da Unidade Regional de Educação de São Luís – Polo V; e organizar, de forma colaborativa, e por meio das tecnologias assistivas, um caderno orientador de práticas e atividades pedagógicas para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Sua participação constará em responder as questões de uma entrevista, previamente apresentada e que será gravada em áudio, caso concorde. Durante todo o período da pesquisa o (a) Senhor (a) tem o direito de externar qualquer dúvida ou pedir algum outro esclarecimento, bastando para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (98) 985577335 e/ou pelo e-mail: natalia.campos@discente.ufma.br. Além disso, terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa, total ou parcialmente, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução n. 466/2012 e a Resolução n. 510/2016. As informações desta pesquisa se constituirão confidenciais, e serão apenas divulgadas apenas em eventos ou publicações de natureza acadêmico-científica, não havendo qualquer identificação.

Autorização:

Eu, _____ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante disso, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

São Luís - MA, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) voluntário (a)

Natália Moreira de Carvalho Campos
Mestranda – Pesquisadora Responsável

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Professora Dra. Orientado

ANEXO B – Autorização para Pesquisa de Campo

**AUTORIZAÇÃO**

São Luís, 17 de agosto de 2022.

A URE São Luís autoriza a estudante NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS, sob a coordenação da professora Dra. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEED/UFMA, para realização de uma pesquisa científica intitulada “A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, nos seguintes Centros de Ensinos:

CENTRO DE ENSINO	GESTOR/CONTATO	ENDEREÇO
C.E. Estado do Mato Grosso	Zinaura Baia França Nunes - 99991-1078 Flor de Maria Carvalho (Adj.) 99903-3493	Estrada da Maloba, S/Nº, Forquilha
Centro Educa Mais Júlio de Mesquita Filho	Andréia de Sousa Marques Oliveira - 98741-6590 Maria Antônia Oliveira (Adj.) 99190-2043 Jeslita de Fátima Melo Moura Lopes (Adj.) 98424-7050	Av. 2, S/Nº, Cohab Anil I
C.E. Joaquim Gomes de Sousa	Lucineide da Silva Martins -99969-6846 Celso Antônio Marques (Adj.) 98851-2214	Av. 9, S/Nº, Cohab Anil III
C.E. Dr. Geraldo Melo	Fabiano Coelho – Geral - 9898222-2709 Hyrley Cutrim Fernandes Adj - 98 9152-3173	Rua 16, S/Nº, Cohab Anil IV
C.E. Cônego Ribamar Carvalho	Davina da Conceição Correa Jansen 99962-7234 / 99975-1497 Maria da Graça Barbosa Kzan (Adj.) 98709-9560	Av. 14, Rua 47, S/Nº, Cohab Anil III
C.E.E. Joaozinho Trinta (NAAHS) – Educ. Especial	Fabiano Almeida Tajra - 98400-7447	Av. Jerônimo Albuquerque, S/Nº, Cohab Anil I
Centro Educa Mais Profª Maria Pinho	Marivete S. Batista 98882-5917 Flávia Maria Wernz (GAP) 98877-0620 Maria do Monte Serrate Barros Mouzinho (GAF) 98741-8433	Rua O Qd. 12, S/Nº, Cohatrac I
C.E. Barjonas Lobão	Francisco de Assis Chagas- 98476-0880 Tiago Ferrelira Veras (Adj.) 98424-1313 Luciana Barbosa – 98893-1119	Rua 8, S/Nº, Cohatrac III

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DE ENSINO E APRENDIZAGEM
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

C.E. Cidade de São Luís	Katia Lima Ferreira- 98244-4131 98775-2481 Sonia Maria Pearce Alves (Adj.) 98118-1062/98848-1603 Maria Lúcia de Jesus (Adj.) 98824-4698	Av. 4, S/Nº, Cohab Anil III
Centro Educa Mais Almirante Tamandaré	Christiane Prazeres Lima Cunha - 98111-4926 Joelson Alves de Sousa (GAF)-98489-1949 Karline Costa Barbosa (GA)-98866-6929	Rua 28, Qd. 32, S/Nº, Cohab Anil IV

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,

Eva Alves de Moraes Barros
Gestora URE-São Luís
ID. 22959687-1

Eva Alves de Moraes Barros
EVA ALVES DE MORAIS BARROS
Gestora de Educação URE São Luís

ANEXO C – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



São Luís – MA, 12 de julho de 2022.

Prezado/a Senhor/a: **Nádyá Christina Guimarães Dutra**

**Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem da
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2021107343, para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Tendo em vista as atividades integrarem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a consequente necessidade de os alunos deste programa cumprirem com a integralização e conclusão do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, servimo-nos do presente, para solicitar de V. S^a a autorização para que a mestranda NATÁLIA MOREIRA DE CARVALHO CAMPOS, realize, junto à Secretaria e Assessoria de Educação Especial e espaços de formação continuada do respectivo setor, pesquisa de campo, com fins de coleta de dados e intervenção com formação continuada docente, para a elaboração de Dissertação conforme intitulada acima, sob supervisão e orientação da Professora Doutora Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Na ocasião, a acadêmica fará a apresentação formal da atividade quanto aos objetivos e metodologias. Em anexo, segue Carta de Apresentação da Acadêmica – Pesquisadora. Certo de contar com a colaboração de V. S^a para com o exposto, usamos da ocasião para apresentar-lhes nossos protestos de elevada estima.

Atenciosamente,

São Luís, 12 de julho de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588