

Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental

Ricardo Tavares de Medeiros
Andressa Mafezoni Caetano

encontrografia

Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental

Ricardo Tavares de Medeiros
Andressa Mafezoni Caetano

encontrografia

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadora técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava

Revisão

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Medeiros, Ricardo Tavares de
Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes
com deficiência intelectual nos anos finais do
ensino fundamental / Ricardo Tavares de Medeiros,
Andressa Mafezoni Caetano. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2023.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-037-5

1. Deficiência intelectual 2. Educação inclusiva
3. Inclusão escolar - Brasil 4. Pessoas com
deficiência - Educação 5. Prática pedagógica
I. Caetano, Andressa Mafezoni. II. Título.

23-166831

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar : Educação especial 371.9

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

10.52695/978-65-5456-037-5

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
Considerações iniciais	12
1. Reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva	22
Vigotski, mediação do conhecimento e processos de ensino e aprendizagem	23
Aproximações de Meirieu com as práticas pedagógicas e a formação de professores	26
2. A pesquisa de campo: as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual	32
Procedimentos utilizados para a produção dos dados.....	34
A observação participante.....	35
A entrevista semiestruturada	35
Registro da pesquisa de campo	37
Os participantes da pesquisa	38
A escola que acolheu o estudo.....	40
A turma em que os dados da pesquisa foram produzidos	44
O processo de organização e análise dos dados.....	46

3. Questões que atravessam as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual... 48	
A concepção de deficiência intelectual	48
Deficiência intelectual: desvio produzido por questões biológicas	49
Deficiência intelectual: uma mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender	52
Deficiência intelectual: o sujeito que aprende dadas as mediações necessárias	57
Os espaços-tempos de planejamento	59
Coletivamente entre o ensino comum e o especial	60
Planejamento: às vezes coletivo entre os segmentos	62
Planejamento: uma ação individual.....	66
Recursos didáticos e metodologias	67
Articulações entre professores do ensino comum e de educação especial	76
A formação continuada	81
Considerações finais	90
Referências.....	94

Prefácio

Por que pesquisamos? Por que produzimos conhecimento? De que forma uma pesquisa pode disparar reordenamentos no contexto escolar? De que forma a escola pode se apresentar como elemento fértil para a produção da pesquisa?

No caso da presente obra, a curiosidade científica necessária aos movimentos investigativos surge intrinsecamente ligada às questões cotidianas da escola, mais especificamente, no que refere às práticas pedagógicas e aos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Dentre as muitas qualidades que o texto apresenta, o entrelaçamento entre escola e academia merece destaque.

As inquietações que surgem no interior da escola transformam-se em questões de pesquisa e são analisadas a partir de lentes teóricas que possibilitam uma leitura sobre a temática investigativa e a produção do conhecimento. A escola, por sua vez, na complexidade do seu existir, mostra-se um potente campo de pesquisa na multiplicidade relacional que a caracteriza.

O texto é fruto de uma dissertação de mestrado; o texto é produzido na inquietude acadêmica, profissional e existencial de Ricardo; o texto é uma defesa e uma resistência. Uma defesa inegociável frente ao direito constitucional de todos frequentarem a escola e aprenderem. Uma resistência aos muitos retrocessos e ameaças que vivenciamos nos últimos anos em nosso país, frente à

garantia de uma escola para todos e de manutenção de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).¹

A obra é uma aventura investigativa que reúne, num mesmo percurso, a discussão de pontos nevrálgicos à Educação e a Educação Especial: inclusão escolar, práticas pedagógicas, anos finais do ensino fundamental e deficiência intelectual. Nesse sentido, navega por pontos obscuros e desafiadores, mas necessários de serem explorados e conhecidos. Por meio de uma boa interlocução com o conhecimento produzido no campo, o autor demonstra a necessidade de avançarmos na discussão e na produção do conhecimento visando a garantia de aprendizagem, de acessibilidade curricular e dos fluxos de escolarização.

Ao evidenciar o contexto de uma escola pertencente a uma rede municipal de ensino, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com dois alunos com deficiência intelectual, Alice e Alfredo,² demonstra as diferentes dimensões que configuram os processos de inclusão escolar, de construção do conhecimento e as singularidades dos percursos de escolarização. Entram em cena a política de educação especial do município e a organização das práticas pedagógicas e dos serviços ofertados; a polissemia do conceito de deficiência intelectual e a sua influência determinante quanto a aposta na educabilidade dos alunos e no investimento nas práticas pedagógicas; as possibilidades de articulação pedagógica entre professores de educação especial e professores do ensino comum; as condições de produção das práticas pedagógicas; as múltiplas possibilidades de se construir práticas pedagógicas mediadas e garantir (e os riscos de não garantir) a acessibilidade curricular; os desafios de grande magnitude que se impõem ao considerarmos o aumento da complexidade dos conteúdos escolares nos anos finais do ensino fundamental e as habilidades acadêmicas já desenvolvidas pelos alunos.

Os desafios evidenciados por Ricardo encontram pontos de sustentação na potente interlocução teórica com Vigotski e Meirieu: na aposta inegociável de que todos podem aprender, na defesa radical dos processos de democratização do ensino e da aprendizagem, no reconhecimento da contradição e da com-

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

2 Nomes fictícios.

plexidade constitutiva da relação pedagógica, do papel decisivo dos processos de interação social para o desenvolvimento humano, no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas, na garantia de acessibilidade curricular.

Ricardo, ao problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores de estudantes com deficiência intelectual, apresenta uma grande contribuição à produção do conhecimento específico. Uma obra que oferece pistas sobre como realizar uma pesquisa vinculada ao campo de atuação; sobre como constituir-se pesquisador; sobre possibilidades de organização da educação especial nas redes de ensino; sobre a necessidade de formação dos professores; sobre a proposição e articulação do trabalho pedagógico; sobre a configuração de práticas pedagógicas que viabilizem os processos de mediação e a aprendizagem dos alunos e possibilitem a construção do conhecimento escolar.

Permitam-se, assim como eu, a se aventurarem com Ricardo por caminhos, às vezes obscuros e desconhecidos e, na interlocução com ele, com seu texto e sua pesquisa, construir rotas alternativas possíveis para as questões que atravessam o cotidiano de cada um de vocês, na produção da pesquisa, no processo de democratização da escola e na garantia de uma escola para todos.

Fabiane Romano de Souza Bridi³

12 de julho de 2023.

3 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada do Departamento de Educação Especial, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

Considerações iniciais

“O trabalho pedagógico [...] é um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar; um trabalho incansável para descobrir como [...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo [...]. É um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos de aprendizagem [...]. Procurar, tentar quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de inteligibilidade.”

(MEIRIEU, 2002, p. 83).

Abrimos este livro em diálogo com Meirieu (2002), que chama a atenção para a importância de os professores se debruçarem sobre alternativas para mediar o trabalho pedagógico, considerando a função social da escola que converge na mediação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada, de modo que todos os estudantes se apropriem dos processos da aprendizagem, principalmente aqueles que trazem trajetórias diferenciadas de escolarização.

Diante disso, buscamos relacionar nesta obra a provocação trazida pelo autor com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na educação básica. Para tanto, lançamos nossa atenção para as práticas pedagógicas realizadas nos anos finais do ensino fundamental, considerando o direito de aprender de estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma unidade de ensino de Vila Velha/ES.

Entende-se por práticas pedagógicas o trabalho que envolve planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre os professores e os alunos, partindo do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros (FRANCO, 2015).

Investigar as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva dialoga com o fato de a matrícula desses estudantes na escola comum ser sustentada por movimentos e normativas internacionais, nacionais e locais, que defendem a escola comum como espaço-tempo de todos. Internacionalmente, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que, embora não sejam direcionadas somente para o fortalecimento do direito à educação para as pessoas público-alvo da educação especial, impulsionaram um conjunto de políticas que favoreceram a matrícula, a permanência e a defesa à aprendizagem desses sujeitos, objetivando a apropriação do conhecimento e o respeito às singularidades de aprendizagem de cada um desses estudantes.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos, “[...] a educação básica deve ser proporcionados a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990, p. 4). Dentre as políticas necessárias para a educação de todos, destacam-se: formação inicial e continuada de professores; implementação de diretrizes curriculares em uma perspectiva inclusiva; criação de redes de apoio; reorganização dos espaços/tempos escolares; aproximação com perspectivas de avaliações formativas; dentre outras. Para sustentar essa linha de pensamento e o conjunto das políticas explicitadas, a Declaração de Salamanca (1994) convocou os sistemas de ensino a constituírem escolas inclusivas, traçando o princípio norteador da organização dessas unidades de ensino. Diante disso, o documento afirma:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias

lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA 1994, p. 3).

Em âmbito nacional, movimentos também foram constituídos para o fortalecimento do direito de aprender dos estudantes público-alvo da educação especial. A Constituição Federal do Brasil de 1988 garante a matrícula desses alunos na escola comum com o apoio do atendimento educacional especializado, por isso compreende o direito à educação como público e subjetivo, ou seja, um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 corrobora o estabelecido na Constituição Federal de 1988 e ainda garante que o processo de inclusão desses estudantes será promovido por um conjunto de políticas para a acessibilidade curricular por meio do trabalho de professores capacitados e docentes especializados nas diferentes áreas da educação especial. No bojo das normativas brasileiras, destacam-se o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009, que reafirmam a matrícula desses sujeitos nas escolas comuns, trazendo orientações para o atendimento educacional especializado, de modo tal a complementar/suplementar o trabalho pedagógico da classe comum, rompendo com sua perspectiva histórica segregacionista.

Não podemos deixar de mencionar o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz importantes direcionamentos para pensarmos a educação especial como modalidade de ensino, ou seja, como apoio à inclusão dos estudantes nas escolas comuns. Define como público-alvo da modalidade os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de trazer orientações para oferta do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar, sinalizando, para tanto, que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa

a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Kassar e Rabello (2011) sinalizam a importância do direcionamento trazido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), tendo em vista o caráter histórico desses serviços se constituírem apartados das escolas comuns e até substitutivos. Dando continuidade aos movimentos constituídos em âmbito local para a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em 2015, por meio da Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, foi fortalecido o direito à educação para as pessoas público-alvo da educação especial na escola comum, no sentido de que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

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 forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27, parágrafo único).

Na esfera local, mais precisamente, na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, locus da investigação que deu origem a este livro, normativas também foram constituídas para referendar a Educação Especial como uma modalidade de ensino na escola comum, assim como o direito de aprender dos estudantes por ela apoiados. O Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015, promulga, em seu art. 8º, III, que o município estabelecerá estratégias que “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA, 2015, art. 8º).

Tal prerrogativa reforça a necessidade de a referida rede de ensino constituir políticas locais de educação especial em uma perspectiva inclusiva, destacando-se a importância delas para a constituição das práticas pedagógicas

objetivando a acessibilidade curricular, tendo em vista o planejamento e a mediação dessas práticas se configurarem em ampliação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência, assim como momentos de formação continuada em contexto para os professores. Com esses movimentos, esses profissionais podem se sentir mais “[...] capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização consigam participar, que contribuam com experiências de sucesso” (JESUS, 2006, p. 100).

Além do Plano Municipal de Educação de Vila Velha/ES, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial do referido município chamam a atenção para a constituição de uma educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como premissa a concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis. Para tanto, esse mesmo documento sinaliza que se faz necessário compreender que a educação especial deve ser:

[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, devendo estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, integrando a Proposta Político Pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e efetivada em articulação com as demais políticas sociais (VILA VELHA, 2022, p. 8).

As normativas e os movimentos aqui mencionados se constituíram em passos importantes para a defesa da escola comum como lócus de matrícula dos estudantes até então mencionados, assim como impulsionaram políticas estatais para as devidas condições de permanência e aprendizado na relação entre pares. Considerando que os pressupostos inclusivos reafirmam a formação humana em respeito à diversidade e diferença, por meio do trabalho pedagógico em uma escola inclusiva,

[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências (JESUS, 2009, p. 50).

Além disso, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (VILA VELHA, 2022) evidenciam a necessidade de reestruturação das

escolas para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham o direito à educação garantida. Para tanto, as escolas foram convocadas a constituir mudanças diversas em sua estrutura, perpassando por sua configuração estrutural, curricular e atitudinal. Destacam-se também a necessidade de um repensar sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista os estudantes com deficiência demandarem currículos acessíveis, mediações do conhecimento com o devido respeito às suas especificidades de aprendizagem, reorganização do tempo escolar e a criação e articulação de redes de apoio, destacando-se aquelas constituídas por meio da colaboração entre professores do ensino comum e de educação especial.

Mendes e Viralonga (2014) dizem que a colaboração entre professores especialistas e os das salas comuns favorece a aprendizagem dos estudantes e os próprios saberes/fazeres dos profissionais envolvidos. Para tanto, esses sujeitos devem se corresponsabilizar por um projeto coletivo de modo a envolver o estudante com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Para as autoras, o professor da sala comum pode obter informações com o professor de educação especial sobre as demandas específicas de aprendizagem dos estudantes. Em contrapartida, os docentes especializados podem ouvir os professores da classe comum para saber o que está sendo desenvolvido com o coletivo de estudantes para colaborar com a criação de estratégias necessárias às práticas pedagógicas, buscando respaldo para a composição de planos individualizados para os momentos do atendimento educacional especializado, nesse caso, nas salas de recursos multifuncionais.

A realização do trabalho colaborativo, visando práticas pedagógicas inclusivas entre professores do ensino comum e de educação especial, na visão das autoras, é um movimento possível que precisa ser alimentado por um conjunto de ações, como algumas explicitadas abaixo:

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Edu-

cacional Individualizado dos alunos com deficiência (MENDES; VIRALONGA, 2014, p. 141).

Quando falamos das práticas pedagógicas inclusivas, entendemos se tratar do trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante. O trabalho com as práticas pedagógicas envolve: (re) pensar o conteúdo a ser mediado; o modo como a aula será ministrada; os recursos didáticos necessários; as atividades; o apoio aos estudantes que demandam uma atenção diferenciada; a articulação entre os profissionais da educação; o processo de avaliação; enfim, o planejamento, a mediação do que foi planejado, o acompanhamento sistemático da escolarização do estudante e a avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com as práticas pedagógicas se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana, tendo em vista sua tarefa na criação das devidas condições para que o estudante tenha o direito de se apropriar do conhecimento, até por que:

Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: [...] [a mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Vigotski⁴ (1991) compreende que aprendizagem humana se realiza por meio da interação do indivíduo com a cultura e com o meio social que o cerca. Esse processo é mediado, ou seja, necessita de um outro para promover a aproximação entre o sujeito e o que será aprendido. No caso da educação, o professor é assumido como um mediador por criar as condições que favorecem a relação entre o estudante e o conhecimento.

As práticas pedagógicas — significadas como a busca pelo planejamento, pela mediação do conhecimento, pela utilização de recursos didáticos diversificados e pela criação de apoios para que o estudante estabeleça sua relação com o conhecimento — configuram-se como uma rica alternativa

4 Padronizamos o nome do autor, ao longo do texto, na versão da Língua Portuguesa, ou seja, Vigotski.

mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e tudo que foi historicamente produzido como cultura.

Estudos como o de Scaramussa (2021), França (2021) e Rosa (2022), ao analisarem o trabalho com as práticas pedagógicas, no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, verificam o quanto a escola precisa ainda ser repensada para promover processos de apropriação do conhecimento para os sujeitos mencionados. Falam de uma etapa da educação básica com desafios que precisam ser enfrentados para que esses alunos tenham ampliadas suas oportunidades de aprendizagem.

Esses autores trazem discussões sobre questões que implicam as práticas pedagógicas, como os processos de formação dos professores. Reportam-se a docentes licenciados para o trabalho com disciplinas específicas e com frágeis embasamentos sobre os fundamentos da educação, inclusive, os da educação especial.

Quando passam a exercer a docência, exploram os conteúdos desconectados dos demais componentes curriculares e apresentam dificuldades de promover a acessibilidade curricular para os discentes em tela, e quando direcionam olhares para os processos de formação continuada, outros desafios desenham. Falam de oportunidades formativas direcionadas para o aprofundamento dos conteúdos, sem a criação de espaços-tempos para analisar os procedimentos didáticos para que estudantes com diferentes percursos de escolarização também possam ser envolvidos com o trabalho pedagógico realizado com a turma.

Ainda no campo da formação continuada, muitos estudos (MARIANO, 2018; BUSS, 2021) problematizam o fato de várias redes de ensino comprarem pacotes prontos de formação, desfavorecendo situações que poderiam ajudar os professores a constituir um olhar crítico reflexivo sobre o que ensinam e como ensinam, tendo como ponto de referência a realidade que vivem cotidianamente em sala de aula.

O currículo estabelecido para os anos finais do ensino fundamental também se coloca como outra questão que precisa ser problematizada por trazer implicações para as práticas pedagógicas, conseqüentemente, para o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no trabalho curricular realizado na escola comum.

Assim, o conhecimento se encontra organizado em disciplinas que pouco dialogam entre si, a carga horária de cada componente curricular limita o tempo a ser dedicado para a aprendizagem, o tempo das aulas se encontra reduzido a um horário escolar, enquanto o calendário diz que o estudante tem um tempo-limite para aprender conteúdos diversos apresentados pelos seus professores para ser avaliado. Caso não obtenha sucesso, cabe a ele repetir todo o ano escolar, como se nada tivesse aprendido (SCARAMUSSA, 2021; FRANÇA, 2021; ROSA, 2022).

As relações estabelecidas entre os profissionais da educação em atuação nos anos finais também precisam ser consideradas por trazerem implicações para as práticas pedagógicas, principalmente quando consideramos os estudantes com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar. Temos um cenário em que certas disciplinas são consideradas mais importantes que outras. Com isso, alguns docentes são vistos como os mais relevantes para a formação dos estudantes.

Além disso, as relações entre professores e pedagogos são marcadas por muitas tensões, se considerarmos a própria formação e atuação histórica dos coordenadores pedagógicos fundamentadas na égide de supervisionar o professor. Portanto, é necessário fortalecer pressupostos que reafirmem o lugar desses profissionais como colaboradores e articuladores do trabalho pedagógico. Em suma, falamos de pedagogos que precisam trabalhar com os professores e não sobre eles.

Para Meirieu (2002), o pedagogo é aquele que busca organizar a prática educativa com os professores para que juntos realizem um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar. Dessa forma, encontram caminhos para descobrir como tornar o conhecimento acessível aos estudantes, inclusive, para além daquele que os alunos já são capazes de dominar. Para o autor, o pedagogo tem como atribuição apoiar o professor nos processos de organização dos objetivos da aprendizagem para dar integridade ao que ensina para os alunos.

O cenário aqui retratado desvela a importância de se problematizar as práticas pedagógicas mediante a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. É importante considerar o quanto a produção do conhecimento em educação especial (VIEIRA, 2012; EFFGEN, 2011; CORREIA, 2022; ROSA, 2022) defende currículos que se mostrem mais abertos de modo a tornar o conhecimento acessível, pois “[...]”

o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1991, p. 115).

Prieto (2009) corrobora a defesa do trabalho com os currículos de modo tal que o professor perceba a importância de mediar conhecimentos que permitam aos estudantes compreenderem a si mesmos, os outros, a sociedade e as relações nelas estabelecidas. Para a autora, é necessário trabalhar com currículos mais abertos para que as escolas possam atender aos estudantes considerando suas características próprias e promovendo a escolarização daqueles que demandam apoio da educação especial.

Além disso, precisamos fortalecer as redes de apoio e ajudar a escola e seus profissionais a perceberem a potência que o trabalho coletivo traz para a formação docente, a aprendizagem do estudante, o desenvolvimento do currículo e a mediação das práticas pedagógicas, situação que nos leva a compreender que trabalhar colaborativamente fortalece os saberes/fazeres docentes e o direito de aprender dos discentes. A colaboração também oportuniza aos professores enfrentar o distanciamento que historicamente foi produzido entre as disciplinas e pensar em alternativas para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos curriculares e ao atendimento às necessidades específicas de aprendizagem pela via de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante do exposto, o presente livro objetiva problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual, adotando, como ponto de análise, discentes com o diagnóstico explicitado matriculados em uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Nosso interesse é que a obra possa possibilitar reflexões entre professores do ensino comum e de educação especial, levando-os a criar caminhos alternativos para que os estudantes mencionados tenham o direito à acessibilidade curricular no intrínseco respeito às especificidades de aprendizagem que trazem para o cotidiano da escola comum, o que requer a realização de articulações colaborativas comprometidas com o usufruto do direito social à educação para todos.

1. Reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva

“O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas.”

(VIGOTSKI, 1991, p. 55).

Continuamos a tessitura deste livro com a provocação trazida por Vigotski⁵ (1991). O autor alerta sobre a capacidade de o ser humano aprender por meio da cultura, do desenvolvimento da linguagem, dos instrumentos socialmente constituídos e da relação entre pares. Com isso, podemos entender que apropriação do conhecimento é uma atividade mediada que se realiza pela criação de caminhos pedagógicos capazes de promover a interação entre o objeto a conhecer e o sujeito que busca aprender.

5 Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo.

Diante da compreensão explicitada, trazemos, nesta parte do livro, reflexões sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, apoiadas nos estudos de Vigotski (1991, 2019) e de Meirieu (2002, 2005) por nos impulsionarem relacioná-las à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, o que requer pensar a escola como espaço-tempo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento como elemento que propicia o desenvolvimento do sujeito como constituído na cultura e na história, proporcionando o vínculo dessa pessoa com a sociedade.

Vigotski, mediação do conhecimento e processos de ensino e aprendizagem

Considerando que Vigotski (1991, 2019) reconhece que a apropriação do conhecimento se constitui em uma ação mediada, o autor nos leva a entender que as práticas pedagógicas são atos desenvolvidos pelo professor para facilitar a aprendizagem, ação que perpassa o planejamento, os procedimentos didáticos, a elaboração de atividades, o acompanhamento aos estudantes, a constituição de redes de apoio e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Vigotski (1991, 2019), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Com isso, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Segundo Oliveira (1995), a mediação é o elemento central para compreender o processo de apropriação do conhecimento, tendo em vista o homem não se relacionar com o mundo de forma direta, mas, fundamentalmente, de forma mediada.

De acordo com o referido autor, a mediação é fundamental para o humano estabelecer relações com o meio, com os outros e com o próprio conhecimento. Ela se realiza por intermédio de instrumentos e signos, como a linguagem, os símbolos, as ferramentas e as tecnologias. Segundo esse teórico, a mediação é um processo que se efetiva em três níveis: a social ocorre por meio das interações entre indivíduos; a semiótica com o auxílio de signos, como a linguagem; e a instrumental, pela via das ferramentas e das tecnologias socialmente constituídas.

A utilização dos signos e dos instrumentos é o que distingue o humano dos outros animais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. São instrumentos culturais mediadores entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que ele está inserido. A partir da compreensão de que

a apropriação do conhecimento é uma ação mediada, emerge a necessidade de refletir sobre o papel social da escola e do professor. No caso da escola, há de se entender que a construção do conhecimento ocorre inicialmente no plano externo e social. Diante disso, cabe a essa instituição promover meios para que o sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, pela via de práticas pedagógicas que promovam a mediação entre a pessoa e o que ela necessita aprender.

Nessa linha de pensamento, podemos entender também a importância do professor como mediador, ou seja, aquele que se coloca como ponto de contato entre o aluno e o conhecimento, sendo reconhecido como um facilitador da aprendizagem. Trata-se de um profissional que reconhece que a aprendizagem não se realiza de modo direto, mas por meios intermediários. Diante disso, busca-se criar condições para que o estudante se aproprie do conhecimento, recorrendo aos instrumentos, aos signos e à própria linguagem.

Para Caetano (2009, p. 119):

A mediação pode ser entendida de forma ampla como o processo de intervenção de algo ou alguém numa relação e, especificamente nessa perspectiva, há necessidade de que se estabeleça um elo entre o mundo real e o psicológico e, para tal, há como pressuposto básico o uso de instrumentos e de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo cultural.

O professor, como mediador do conhecimento, é um profissional que planeja e se pergunta: que elementos culturais são essenciais para promover a interação entre o estudante e o meio social? Quais as estratégias didáticas favorecerão a mediação do conhecimento? Que recursos utilizar? Que atividades serão apresentadas? De que apoios os estudantes necessitam? Que processos de avaliação auxiliam o professor nos processos de mediação? Quais práticas pedagógicas ampliam as possibilidades de aprender na classe comum?

Os estudos de Vigotski (1991, 2019) nos permitem compreender a mediação da ação educativa como intencional e com objetivos a serem alcançados. Assim sendo, as práticas pedagógicas envolvem espaços-tempos de planejamento para o professor pensar nas circunstâncias em que as aprendizagens se efetivam, as parcerias que precisam ser realizadas, a mediação do conhecimento e a sua devida apropriação pelos estudantes.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos! (FRANCO, 2016, p. 542).

Para Franco (2016), a prática pedagógica simboliza a preocupação do professor em mediar processos de ensino e aprendizagem a fim de que os conteúdos curriculares tenham sentido para os estudantes, possibilitando ao docente acompanhar esse processo de apropriação, buscando, com isso, apoios e organizações da classe para que o discente possa aprender com seus pares. Por isso, “[...] é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2016, p. 541).

Essa concepção de prática pedagógica se aproxima dos estudos da matriz histórico-cultural quando entende a necessidade de os processos de apropriação serem intencionais, pois o sujeito se constitui na cultura e na relação mediada com seus pares. Isso porque a mediação convoca a participação do outro na formação do sujeito em situação de aprendizagem.

Como dito, as relações entre os sujeitos não se realizam de forma direta, mas precedida por objetos, instrumentos e pela palavra. Assim, o desenvolvimento da criança está ligado às relações sociais em que ela se insere. Se a participação de outros sujeitos é imprescindível para o desenvolvimento humano, a participação daqueles especialmente orientados para promover o desenvolvimento é ainda mais fundamental.

Nesse sentido, o professor ocupa uma função privilegiada, pois pode promover (em sala de aula) a mediação pedagógica que traz intencionalidade e sistematicidade, objetivando a criação dos caminhos alternativos para o estudante se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. A escola é apontada, dentro da teoria histórico-cultural, como uma instituição que tem por função e objetivo possibilitar que seus discentes se desenvolvam de forma qualitativamente diferente (RIGON; ASBAR; MORETTI, 2010).

Nessa linha de raciocínio, Vigotski (2019) diz que escolas que se preocupam com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nutrem a seguinte compreensão:

Não é o estudo pelo estudo, mas o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas de ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica de superar realmente o atraso intelectual, esse infortúnio social enorme, que é uma herança da estrutura de classes da sociedade. Essa tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam atualmente e requerem um enfoque positivo e diferenciado do estudo das crianças com atrasos mentais, isto é, um estudo do ponto de vista do que caracteriza essa criança no aspecto positivo e ajuda a diferenciar a massa geral de crianças com atrasos mentais (VIGOTSKI, 2019, p. 181).

A concepção de professor como mediador se coloca como essencial para os processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. O autor aponta que o abandono/negligência desse profissional pode gerar para esses educandos várias consequências, pois “[...] seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social e um abandono pedagógico” (VIGOTSKI, 2019, p. 198).

Nesse sentido, emerge a defesa desse profissional como pesquisador de práticas pedagógicas capazes de fortalecer a educabilidade humana, a solicitude e a vivência de momentos pedagógicos, conceitos que passaremos a discorrer a partir das contribuições pedagógicas de Philippe Meirieu.

Aproximações de Meirieu com as práticas pedagógicas e a formação de professores

A defesa por práticas pedagógicas comprometidas com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual também nos aproxima dos estudos de Meirieu (2002, 2005), pedagogo francês dedicado a estudar as teorias da educação na lógica da defesa da escola como espaço-tempo de todos. Na obra *O cotidiano da escola e da sala de aula*, o autor apresenta sua concepção de escola ao afirmar que uma unidade de ensino que exclui não pode ser chamada de

escola, tendo em vista tal instituição ter como fundamento o direito de aprender dos estudantes, cada um trazendo as suas diferenças para a sala de aula.

Meirieu (2002, 2005) argumenta que tal defesa é alimentada pela perspectiva da educabilidade humana, motor do funcionamento da escola. Com isso, entende que o processo de humanização se efetiva mediante a condição de o humano aprender, portanto não existe sujeito que não apresente condições de aprendizagem, necessitando, muitos estudantes, de caminhos alternativos para a apropriação do conhecimento.

Educabilidade: a palavra é lançada [...]. A aposta fundamental: 'Toda criança, todo homem é educável' [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

A escola como espaço de conhecimento e o professor como mediador desse processo precisam assumir a educabilidade de seus estudantes como eixo do trabalho pedagógico, ação que requer a busca constante por movimentos didáticos capazes de favorecer a apropriação do conhecimento, reconhecendo que cada pessoa compõe linhas de raciocínio para se interligar com o que lhe é ensinado, assim como tempos diversificados para aprender e recursos e metodologias variadas para encontrar sentido no que lhe é apresentado/ensinado. Diante disso, as práticas pedagógicas, quando sustentadas pela educabilidade humana, passam a buscar pelos caminhos alternativos para fazer com que as intencionalidades e os objetivos traçados para os processos de ensino e da aprendizagem sejam alcançados.

A aposta na educabilidade humana se coaduna com o que Meirieu (2002, 2005) denomina de solicitude, que significa o reconhecimento do estudante como um sujeito que importa ao professor, por isso esse profissional trabalha de modo tal que o discente também compreenda a relevância da ação pedagógica em seu processo formativo. Trata-se de indivíduos que se encontram em contexto de aprendizagem, ambos se reconhecendo como sujeitos válidos, pois sem a relação com o outro não há aprendizagem.

A solicitude — por prever que sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem buscam como objetivo comum a mediação e a apropriação do conhecimento — favorece o diálogo entre pares e o compromisso do professor em trabalhar pedagogicamente para que o estudante possa se desenvolver, até porque, para Meirieu (2002), é pela via do conhecimento que o humano constitui seu vínculo social. Assim, o autor defende

[...] uma tradição de solicitude em relação à criança que devemos ajudar a crescer e sobre a qual o adulto deve debruçar-se, em sentido próprio e em sentido figurado, para ouvir o que ele tem a lhe dizer e estabelecer com ela uma educação que não seja treinamento (MEIRIEU, 2002, p. 98).

A educabilidade humana e a solicitude são elementos importantes para a escola assumir a relevância da apropriação do conhecimento para a promoção do vínculo entre a pessoa e a sociedade, mas de modo crítico e participativo. Por isso, para o autor, a não aprendizagem deve ser reconhecida como um fenômeno a ser enfrentado/estranhado por investimentos na formação do professor, melhoria das condições de trabalho e de valorização docente e fortalecimento das práticas pedagógicas por trazerem a intencionalidade da escola como mediadora dos processos de ensino e da aprendizagem.

É por isso que a pedagogia não deve ‘apenas levar em conta’ os conteúdos da aprendizagem, mas ela não existe se não incorporar completamente a questão dos saberes, a escolha destes, de sua apresentação, das condições de sua apropriação, de sua avaliação [...] Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Meirieu (2002, 2005) argumenta que o desafio da escola é a vivência do momento pedagógico com aqueles estudantes que relutam em participar do projeto educativo planejado e mediado pelo professor. Diz, com isso, que muitos estudantes adentram as escolas e precisam se apropriar do conhecimento, mas também compreender a função social da escola e os impactos dela em seus processos de vida para se constituírem cidadãos críticos do contexto em que estão inseridos.

Diante disso, o momento pedagógico é o instante em que o professor se depara com o estudante concreto que se recusa a participar dos processos de ensino e aprendizagem que medeiam em sala de aula, mas, ao reconhecer a importância entre o conhecimento e o vínculo social, refaz seu planejamento e passa a desenvolver práticas pedagógicas para trazer esse aluno para o que pretende ensinar na classe. A vivência do momento pedagógico convoca o professor a buscar métodos e práticas pedagógicas capazes de promover a interação entre o que se pretende ensinar e o que o estudante tem direito de aprender na escola. Para o autor, o momento pedagógico é:

[...] o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia [...]. Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder [...] (MEIRIEU, 2002, p. 57-58).

O momento pedagógico estabelece a relação com o conceito de solicitude quando o professor se assume como sujeito de conhecimento e pesquisador de novas práticas pedagógicas e os estudantes como sujeitos educáveis. Com isso, o planejamento e a mediação dessas práticas enriquecem os saberes e fazeres dos professores e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes nos currículos escolares, por isso o autor defende o professor como aquele que desenvolve sua ação pedagógica na intrínseca relação entre teoria e prática e a escola como espaço que acolhe as singularidades humanas na premissa do direito social à educação.

As contribuições de Meirieu (2002, 2005) são relevantes para pensarmos as práticas pedagógicas e os processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista falarmos de sujeitos historicamente apartados da escola comum pela crença da não aprendizagem, ou seja, da não educabilidade. Diante disso, é necessário fortalecer linhas de pensamentos e de formação docente que levem o professor a desenvolver o que o autor denominou de solicitude, pois, se o estudante perde sua importância para o professor, este se afasta da busca pelos caminhos alternativos para fazer da sala de aula um espaço-tempo de aprendizagem na interação entre igualdade e diferença.

Na escola comum, a vivência de momentos pedagógicos com estudantes com deficiência intelectual se coloca como desafio, tendo em vista naturalizar-se o pressuposto de que os conhecimentos curriculares são inacessíveis para esses sujeitos, processo que se realiza sem a análise crítica do quanto práticas pedagógicas inclusivas apontam caminhos alternativos para se promover a acessibilidade curricular na profícua relação com o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento de ordem intelectual, física ou sensorial.

As discussões aqui constituídas apontam para o necessário investimento na formação dos professores. Para Meirieu (2002), o trabalho docente envolve desenvolver no aluno o desejo de aprender. Esse profissional não pode apenas “dar de comer” a quem tem fome, é necessário recriar e construir fomes de aprender nos educandos. Segundo o autor, é preciso criar fome em quem não quer comer, pois esse é o grande desafio pedagógico dos dias atuais.

De acordo com o pensamento de Meirieu (2002, 2005), os investimentos na formação do professor são necessários, inclusive para que esses profissionais se reconheçam pesquisadores de novos-outras saberes. A formação docente que relaciona teoria e prática fortalece os conhecimentos do professor e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos.

Nesse contexto, reconhecer a formação do professor como processo permanente deve se configurar em uma política pública necessária à constituição de escolas inclusivas. Para o autor, precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem para todos os alunos, situação ainda não respondida pela educação. Assim, dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores investigadores de novos/outras saberes-fazerem docentes a partir de um olhar inclusivo.

Dentre as várias possibilidades de se investir na formação dos professores, autores como Gatti (2008) e Nóvoa (2019) defendem a escola como espaço-tempo de atuação docente, mas também de formação em contexto. Por meio dessa perspectiva de formação, podem-se criar oportunidades para o docente relacionar os fundamentos da educação e os conhecimentos produzidos pelas pesquisas da área com as questões que emergem dos contextos escolares. Com isso, prática e teoria se interpenetram/retroalimentam, produzindo novas-outras teorias educacionais.

Meirieu (2002, 2005) nos ajuda a defender políticas de formação de professores que possibilitem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, isso porque o autor compreende ser necessário nos propor pensar, além do que ensinamos, nos modos como ensinamos movimentos que falam de processos de mediação. Tal mediação deve possibilitar o acesso a reflexões teóricas que permitam ao estudante promover uma leitura crítica da realidade e de suas relações com o conhecimento.

As teorizações anunciadas reforçam o papel social da escola, a aprendizagem como ação mediada, o professor como profissional capaz de promover a interação entre o estudante e o conhecimento. Esses debates se entrelaçam à defesa da educabilidade humana, das relações entre estudantes e professores como sujeitos válidos e de conhecimento que buscam experiência de sucesso para se ensinar e aprender na escola comum com as diferentes trajetórias de escolarização que cada sujeito traz para esse espaço-tempo.

2. A pesquisa de campo: as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual

“Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste em seu fundamento.”

(VYGOTSKY, 1997, p. 67-68).

Por meio da pesquisa científica, podemos compreender fenômenos que permeiam a existência humana e buscar respostas que elucidem o desconhecido. Mediante o conhecimento adquirido, temos a oportunidade de conhecer a essência dos fatos e adquirir meios para enfrentar problemáticas neles existentes de forma consciente.

Desse modo, o ato de realizar pesquisa envolve o estudo de um problema que nos convoca ao planejamento, realização da produção dos dados, organização, categorização e análise desse material e escrita do relatório de investigação, visando responder a certa questão do cotidiano social. Sendo

assim, “[...] o ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15).

Assim, neste livro, buscamos refletir sobre questões que atravessam as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum, de educação especial e estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Nessa direção, como percurso metodológico para a produção dos dados que sustentam a pesquisa trazida neste livro, buscamos por uma abordagem qualitativa porque favorece examinar os fenômenos que envolvem os seres humanos, as percepções pessoais e as relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. Segundo Ludke e André (2020, p. 20), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Nesse caminho, concordamos com Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002) quando argumentam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados que se torna relevante mediante a ação do pesquisador. Essa abordagem nos oportuniza trabalhar com descrições, comparações e interpretações. Sendo assim, a pesquisa qualitativa possibilita (por meio da observação da realidade) a compreensão das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A tarefa do pesquisador, ao trabalhar com estudos qualitativos, é se colocar como mediador argucioso e ativo para que os conhecimentos desvelem caminhos a partir do aprofundamento investigativo. Por isso, Ludke e André (2020) alertam sobre a necessidade de o investigador estar atento aos modos como o campo investigado traz elementos para a compreensão do estudo e não presumir convicções e nem advogar aprioristicamente respostas, ideias, valores e preferências.

Além dos pressupostos qualitativos, o livro busca respaldo no estudo de caso, por possibilitar maior conhecimento sobre o tema proposto, pois, conforme Ludke e André (2020, p. 20), tal método:

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de

único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Com o referido método, elege-se um elemento para investigação, o que favorece a compreensão sobre os fatores que o constituem. Com isso possibilita a descoberta de questões que podem subsidiar novos processos de investigação. Ao analisar a situação em particular, podem-se articular interpretações sobre o objeto analisado com questões mais amplas que as afetam. Por isso, não podemos perder de vista os comportamentos, as percepções e as interações presentes nesta análise.

Ludke e André (2020) apontam que o estudo de caso busca retratar uma realidade por meio da utilização de recursos diversos de pesquisas para a constituição de informações, dados e experiências, representando as diferentes nuances que permeiam a situação local, social, coletiva e individual do campo investigado.

Nessa condição, cabe destacar a importância e a seriedade desse método, pois exige que o pesquisador evidencie as possibilidades analíticas adotadas durante o percurso de investigação, porque o estudo de caso é útil não apenas para evidenciar os acertos, mas também para expor as lacunas encontradas para a condução da pesquisa realizada.

Portanto, consideramos o estudo de caso como um método de investigação que aponta possibilidades diversas para a compreensão da realidade social analisada para nela encontrar suas características, dessa maneira, necessita ser analisado, buscando novas teorias e questões que servirão como base para futuras investigações. Nesse sentido, objetivamos realizar um estudo de caso em uma sala de aula de uma escola da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES a fim de entender as práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão do estudante com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Procedimentos utilizados para a produção dos dados

Para a realização do estudo, foi protocolado um ofício e o projeto de pesquisa na Secretaria Municipal de Vila Velha/ES e na escola que acolheu a investigação, sendo devidamente autorizado. Com isso, a pesquisa de campo foi constituída a partir dos procedimentos que seguem:

A observação participante

Na pesquisa de campo, a observação participante foi compreendida como uma possibilidade de aprender a analisar o campo investigado, mas também dele participar, dialogando, tirando dúvidas e criando relações com esse cotidiano a partir de situações que nele vão se desenhando no transcorrer da pesquisa. Portanto, consiste em um procedimento potente para a investigação científica, na medida em que leva o pesquisador a se concentrar nos aspectos da realidade para que torne o trabalho com sentido e com teor rigoroso, situação que implica o fazer, o organizar, o selecionar, o identificar, o concentrar e o planejamento cuidadoso para aprender a trabalhar com esses elementos.

Diante disso, buscamos observar quais relações são estabelecidas entre os professores do ensino comum e os de educação especial, tendo como cenário as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, visando a participação dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades escolares, assim como o desenvolvimento delas, os planejamentos, as avaliações e a inclusão desses sujeitos, contexto que acaba refletindo nos processos de ensino e aprendizagem no ensino comum.

Isso posto, compreendemos que, por meio da observação participante, o pesquisador pode acompanhar de perto os sujeitos da pesquisa e até mesmo aprofundar suas indagações quanto às questões que norteiam seu problema de investigação. Com isso, pode descortinar novos horizontes da realidade, provocando a busca de novas possibilidades, ou seja, “[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema” (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 31).

A entrevista semiestruturada

Além da observação participante, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento nos permite fortalecer os mecanismos para a produção dos dados deste trabalho, pois o diálogo com cada participante da pesquisa possibilita conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas, planejadas e mediadas no cotidiano escolar e refletir sobre elas.

De acordo com Ludke e André (2020, p. 39):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente

da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Concordarmos com a descrição das autoras quanto à importância dessa técnica para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, uma vez que ela representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. A entrevista oportuniza a aproximação com os sujeitos envolvidos na construção da problematização da pesquisa, tendo em vista a produção de interação e a aproximação do pesquisador com os participantes.

Essa ferramenta não deve ser engessada, pois o entrevistado discorre sobre o tema com base em sua vivência, sua prática docente, dentre outros fatores, tornando a pesquisa mais genuína. Por conseguinte, a despeito de algumas perguntas serem preparadas previamente, a maioria das indagações pode ser gerada à medida que a entrevista ocorre, concedendo ao entrevistador e também ao entrevistado possibilidades de confirmar ou aprofundar certas questões, caso haja necessidade.

Nesse caminho, o roteiro de entrevista contou com questões pertinentes à problemática central da pesquisa. Sendo assim, nossa intenção era manter o cuidado, a sensatez, a ética e o respeito com os entrevistados para deixá-los à vontade e cientes sobre a sua participação. Cabe frisar que eles foram previamente informados sobre a pesquisa e obtiveram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 196/96 (BRASIL, 1996).

Assim sendo, as entrevistas, primeiramente, foram realizadas com os professores do ensino comum, consecutivamente, com os de educação especial e, logo depois, extensiva ao pedagogo, coordenadora e diretora. A utilização da entrevista semiestruturada como procedimento para a produção de dados permitiu-nos refletir que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Assim sendo, as entrevistas nos auxiliaram a complementar a produção de dados realizada pela via da observação participante, ou seja, permitiram-nos compreender outras questões que atravessam as práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e os da educação especial, no tocante à escolarização de alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental, agora não somente pelo nossa observação/olhar de pesquisador, mas também pelo contato com o discurso dos professores. Desse modo, podemos conectar os dados produzidos para elucidação do contexto da problemática e do contexto pesquisado.

Registro da pesquisa de campo

Os registros dos momentos vividos durante a pesquisa (observação participante e entrevistas) ofereceram-nos a possibilidade de organização e reflexão sobre os dados produzidos, tendo em vista, de acordo com Ludke e André (2020), ser interessante ao pesquisador conter, nas anotações, o que se passou no dia pesquisado, o dia, a hora, a localidade e os participantes, pois esses movimentos auxiliam na compreensão dos dados.

Sendo assim, registramos os dados em dois instrumentos: a) no diário de campo; b) no celular que serviu como gravador de voz. Emprega-se o termo diário porque esse tipo de documento tem uma função similar ao de um diário pessoal. Utiliza-se a palavra campo porque as anotações no diário são realizadas no contexto de um trabalho de campo, ou seja, um local que experimenta uma série de vivências. O gravador, segundo Ludke e André (2020), possibilita o armazenamento de um conjunto de dados que poderão ser ouvidos/transcritos pelo pesquisador que, com maior tempo e cautela, poderá recordar o que foi dito, de modo a relacionar as narrativas dos participantes nas questões de estudo, selecionando aquelas que dialogam de maneira mais significativa com a problemática que impulsiona a pesquisa em andamento.

Anotamos no diário de campo: as aulas, as conversas formais e informais, as reuniões, os planejamentos, o conselho de classe, além das impressões e das reflexões do pesquisador sobre os fatos ocorridos na investigação. Com o celular, gravamos as entrevistas. Como apontam Gil (2002), Ludke e André (2020), por meio dos registros, é possível analisar um vasto campo de informações pertinente à pesquisa e, nesse sentido, também as expressões do inesperado, as falas, os gestos, os costumes e as ações inerentes às práticas dos participantes.

Importou-nos observar e historiar movimentos que nos permitiram defender um ambiente que valorizasse a inclusão, a participação e as relações dos professores na constituição de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma turma do ensino fundamental II.

Os participantes da pesquisa

Os participantes do estudo serão apresentados conforme o quadro que segue:

Quadro 1 – Professores, pedagogo, coordenadora e diretora escolar (continua)

Área de atuação	Formação acadêmica	Tempo de atuação na educação	Tempo de experiência com estudantes com deficiência intelectual
Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras Português e Literatura – Estácio/ES e Especialização em Séries Iniciais - Cesap/ES	30 anos	20 anos
Matemática	Licenciatura em Pedagogia e Matemática - Uniube e Especialização em Gestão Escolar, Matemática/ Uniube - MG	9 anos	9 anos
Ciências	Licenciatura em Ciências Biológicas - Ufes e Especialização em Gestão Escolar – Universidade Castelo Branco/ES	30 anos	30 anos

Quadro 1 – Professores, pedagogo, coordenadora e diretora escolar (conclusão)

Geografia	Licenciatura em Geografia – Faculdade Castelo Branco/ES e Especialização em Educação Especial - Cesap	23 anos	7 anos
Atendimento Educacional Especializado	Licenciatura em Pedagogia – Ufes e Especialização em Educação Especial - Cesap	2 anos	2 anos
Pedagogia Pedagogo	Licenciatura em Matemática – Ufes e Especialização em Matemática - UFRJ	26 anos	18 anos
Coordenação de turnos	Licenciatura em História – Ufes e Especialização em História do Brasil - Cesap	10 anos	10 anos
Diretora escolar	Licenciatura em Pedagogia-Funcab e Especialização Psicopedagogia Cândido Mendes/ RJ	22 anos	15 anos

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Assim sendo, participaram do estudo um total de oito profissionais da educação, todos em atuação nos anos finais do ensino fundamental no turno matutino da unidade de ensino. No caso da diretora escolar, ela organiza sua carga horária de trabalho para atender à escola em seus três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

A escola que acolheu o estudo

O estudo foi desenvolvido em uma unidade municipal de ensino fundamental em Vila Velha/ES. Ela funciona em três turnos: no matutino, com o quantitativo de 310 alunos; no vespertino, com 308; e no noturno, com a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA), com 80 alunos. Logo, havia um total de 698 estudantes no ano da pesquisa (2022).

Quanto ao corpo docente, a tabela nos ajuda a identificar o quantitativo de professores do ensino comum, de educação especial, coordenadores, pedagogos, cuidadores e demais profissionais da referida unidade de ensino.

Tabela 1 - Profissionais da educação em atuação na escola

Unidade de ensino fundamental	Matutino	Vespertino	Noturno
Professores de educação especial	03	04	01
Professores do Ensino comum	22	22	12
Coordenadores	02	02	01
Pedagogos	02	02	01
Bibliotecária ⁶	01	-	-
Assistente administrativo	02	02	01
Cozinheiras	04	04	01
Auxiliares de serviços gerais	04	04	02
Cuidadores	02	02	
Vigilantes/porteiro	01	01	01

Fonte: PPP da unidade escolar e dados da secretaria da escola da unidade de ensino em 08/07/2022.

6 Essa profissional atende aos três turnos, organizando e perfazendo uma carga horária de 30 horas semanais.

Nessa rota, trazemos algumas informações pertinentes à geografia da unidade de ensino, iniciando pela imagem da fachada da escola e de um quadro demonstrativo de seus espaços físicos. Quanto aos espaços físicos, a escola conta com os seguintes ambientes:

Tabela 2 - Ambientes da unidade escolar (continua)

Espaços	Quantidade
Estacionamento	Espaço para 12 carros, 4 motos e um bicicletário de chão para 10 bicicletas.
Secretaria escolar	01
Sala do gestor (a)	01
Salas de aula	11
Sala de laboratório de informática	01 - Contendo 25 computadores e 1 data show.
Sala de recursos multifuncionais	01
Biblioteca	01
Sala para coordenação	03
Sala para os pedagogos (as)	01
Sala para projetos	01
Sala dos professores	01
Banheiros para os professores e demais profissionais da escola	02
Banheiros para os estudantes	02
Almoxarifado/arquivo morto	01

Tabela 2 - Ambientes da unidade escolar (conclusão)

Cozinha	01
Pátio amplo/ofertando mesas, cadeiras para alimentação dos estudantes	01
Quadra esportiva	01

Fonte: Secretária escolar e PPP da unidade de ensino.

Sobre a educação especial, ou seja, os estudantes público-alvo matriculados no ano de 2022 e os profissionais que atuam na modalidade de ensino, temos as informações que seguem. Para falar sobre o quantitativo de estudantes na modalidade da educação especial, decidimos trazer a tabela abaixo:

Tabela 3 - Número de estudantes matriculados na unidade de ensino

Especificidades	Quantitativo	Matutino	Vespertino	Noturno
Deficiência Intelectual	21	7	12	2
Deficiência Visual	-	-	-	-
Deficiência Auditiva	2	1	1	-
Autismo	14	9	5	-

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

A unidade de ensino desenvolve seu trabalho com os estudantes público-alvo da educação em consonância com sua proposta de educação como um direito de todos, tendo como intenção pedagógica a seguinte missão: “[...] o ponto de partida deve ser o próprio estudante” (VILA VELHA, 2015, p. 16). À vista disso, considera que todos aprendem de maneira diferente e que, ao generalizar as características dos estudantes, corre-se o risco de padronizar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva ideal de aluno. Com esses dados, sabemos que essa noção é, no mínimo, simplista e que o processo de aprendizagem de cada estudante se torna singular.

Sendo assim, a escola se organiza quanto à educação especial, tendo como um dos aportes as Diretrizes Operacionais do Município que valorizam o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os de educação especial. Tal movimento é considerado importante entre os profissionais da unidade de ensino. Quanto ao número de professores de educação especial, são oito profissionais, cinco efetivos e três em regime de designação temporária (professores contratados pela PMVV). Dentre esses educadores, destacamos que seis são especializados para atuar com estudantes com deficiência intelectual e múltiplas, uma professora é especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outra atua na sala de recursos multifuncionais.

A unidade escolar conta com uma sala de recursos multifuncionais que, anteriormente ao ano de 2019, era um espaço pequeno anexo à sala da coordenação. A escola dispunha de materiais, considerados inicialmente poucos, relativos a garantir um atendimento que visa prestar um serviço de educação especial de caráter complementar para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, vinculadas ou não à deficiência, ou suplementar no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

Já no ano de 2020 a unidade de ensino priorizou a reforma de uma sala maior, espaço bem arejado. Recebeu verbas para subsidiar a compra de novos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum aos estudantes com deficiência.

Ainda nessa perspectiva, a professora que atua na sala de recursos desenvolve seu trabalho há mais de dez anos na unidade de ensino. Já atuou no trabalho colaborativo em sala de aula com os professores do ensino comum. Na sala de recursos multifuncionais, está desde 2015. Considera que o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Também aponta que assegurar condições para que isso aconteça é um desafio constante.

Sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum da referida unidade de ensino, verificamos que alguns professores demandam uma certa atitude de medo, resistência e responsabilidade pelo processo de aprendizagem na educação especial. No entanto, consideram que

é no dinamismo e na complexidade das interações do ser humano no seu dia a dia, com pessoas e objetos que o cercam, que ocorre seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso estabelecer mediações entre professor e aluno. Por essa razão, a análise, nesse processo de inclusão, enfatizou a importância de não se perder de vista o dinamismo e a complexidade das interações que ocorreram na vida do estudante com deficiência intelectual no ensino comum.

Diante disso, chamamos a atenção para um trabalho coletivo entre os professores do ensino comum e os de educação especial, bem como para o envolvimento de todos os profissionais da unidade de ensino, o que não precisa, nem deve, ser uma tarefa solitária. Ao contrário, a perspectiva inclusiva prevê que esse caminho considere o processo de elaboração, de constituição, do planejamento pedagógico inclusivo, da construção de práticas pedagógicas que fomentem o currículo acessível, as ações e estratégias de ensino alternativo, tendo em vista a participação de outros agentes da escola, docentes e não docentes, das famílias e até mesmo dos estudantes como protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Cabe justificar nossa escolha por realizar a pesquisa na referida escola. Nela, existem estudantes com deficiência intelectual, é o local em que atuamos como professor de educação especial e recebemos maior receptividade dos professores que nela trabalham para realizar o processo de produção de dados.

Buscando analisar questões que atravessam as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum e de educação especial em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, acreditamos que a pesquisa pode contribuir com a formação e a reflexão dos profissionais ali em atuação, enfatizando a importância da articulação docente no planejamento e na mediação de práticas pedagógicas comprometidas com a apropriação curricular por alunos com deficiência intelectual.

A turma em que os dados da pesquisa foram produzidos

Como dito, o estudo de caso se realiza em uma turma do 7º ano do ensino fundamental com a matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual. A turma é composta de 29 estudantes: 10 meninas e 19 meninos com idade entre 12 e 13 anos. Há uma predominância masculina. Percebemos que os meninos se articulam melhor na realização de atividades coletivas, mas com

grupos bem delineados entre eles. As meninas são mais introvertidas, porém se destacam na participação e na realização das atividades.

Quanto aos estudantes público-alvo da educação especial, temos matriculados dois discentes. Trata-se de um menino e uma menina com deficiência intelectual, idades diferentes. O discente tem 12 anos e a discente, 14 anos. Para tanto, uma professora de educação especial desenvolve seu trabalho de maneira colaborativa com os demais professores do ensino comum.

Conheçamos esses estudantes a partir dos modos como o professor de Ciências e de Língua Portuguesa nos apresentou. Sobre o estudante que denominamos Alfredo, temos a seguinte narrativa:

Quanto ao aluno Alfredo, vejo que é muito tranquilo, até porque requer o mínimo de ajuda especializada, pois consegue realizar atividades normalmente, embora tenha algumas intervenções e restrições cognitivas. Vejo que ele é bem esperto, se relaciona bem com os colegas, não o vejo muito como especial, acho que a deficiência dele é leve (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

Sobre a estudante que chamamos de Alice, esse mesmo professor assim a descreve:

Já a Alice, o que pesa mais sobre o processo de inclusão é o fato dela ainda está sendo alfabetizada pela professora de educação especial. Isso dificulta um pouco nas atividades, mas percebo também que os colegas poucos interagem com ela (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

A professora de Língua Portuguesa traz o seguinte olhar sobre esses sujeitos:

Os dois têm suas necessidades diferenciadas. O Alfredo é autônomo. É bem desenvolvido na questão da leitura e escrita. Ele se dá muito bem com os colegas, não que a Alice seja um aluno difícil de lidar, mas ela é mais calada, quase não conversa. Os colegas também não interagem muito com ela. Sobre a inclusão deles, tanto eu como todos na escola, tratamos, normalmente, como todos os outros alunos (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

O desafio que se coloca para a escola, mediante a inclusão desses estudantes, é pensar que a deficiência, ao invés de marcar limites, pode apontar para a busca de conhecer as capacidades e necessidades desses sujeitos. Para Vigotski (2019, p. 31), quantas perspectivas o professor “[...] tem diante de si quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também a fonte da força e das capacidades, e que no defeito há algum sentido positivo”.

Ainda sobre a classe, percebemos relações interpessoais amistosas entre os estudantes com e sem deficiência. Tal fato é marcado também por uma relação constituída desde anos anteriores, pois a turma não foi fragmentada desde o 4º ano do ensino fundamental. Foram inseridos alguns novos estudantes de outras unidades de ensino, no entanto acreditamos que a continuidade da maioria dos alunos estudando juntos corroborou a relação pautada em parcerias e o respeito às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

No tocante ao estudante com deficiência intelectual, ele não demonstra se sentir inferiorizado e apartado dos demais colegas quanto à relação interpessoal. No entanto, em muitas atividades propostas, sente-se constrangido quanto à presença da professora de educação especial na turma, isso devido ao fato de ela sentar-se ao seu lado. Além disso, ao se deparar com algumas atividades propostas que ainda não realiza de modo autônomo, o educando logo muda de comportamento, ficando ansioso e um pouco nervoso, pois não quer que seus colegas pensem que não consegue realizá-las.

Sobre a turma do 7º ano, cabe frisar que os estudantes de modo geral gostam de participar de atividades pedagógicas diferenciadas, como: recontar histórias encenando, paródias, jogos matemáticos, quebra-cabeças, rodas de conversas para colocar o papo em dia ou até mesmo discutir um assunto que eles levantam. Nessa via, o estudante com deficiência intelectual participa de maneira ativa desses momentos. Diante disso, verificamos que a turma (em sua maioria) compreende normas estabelecidas pela escola, exigindo dos colegas o cumprimento das regras.

O processo de organização e análise dos dados

Para produção dos dados, trabalhamos com os seguintes procedimentos: transcrição das entrevistas realizadas que se juntaram aos dados registrados em diário de campo sobre os momentos de observação da turma em que a pesquisa foi realizada. Após esse momento inicial, realizamos uma leitura de todo

o material produzido e outras leituras mais apuradas para seleção dos dados que dialogam com a problemática de pesquisa deste estudo de mestrado.

Cumprido esses procedimentos, organizamos os dados de modo a trazer reflexões sobre as práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e o de educação especial, visando ao direito de aprender na escola comum, por intermédio de momentos de observação e entrevistas com os participantes do estudo.

3. Questões que atravessam as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual

“A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem.”

(VIGOTSKI, 2004, p. 181).

Para a continuidade deste livro, trazemos análises sobre questões que implicam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e os de educação especial, visando à escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

A concepção de deficiência intelectual

Analisando questões que implicam as práticas pedagógicas em educação especial na escola investigada, considerando a matrícula dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais, a definição do que venha a ser a deficiência intelectual se colocou como uma categoria a ser considerada. Os

professores, ao serem questionados, no momento de entrevista, sobre como definem o estudante com deficiência intelectual e tal condição, trouxeram reflexões plurais. Podemos dizer que as principais compreensões dos docentes perpassam pela: a) deficiência como desvio produzido por questões biológicas; b) mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender; c) um sujeito que aprende dadas as mediações necessárias.

Deficiência intelectual: desvio produzido por questões biológicas

Sobre a primeira compreensão — a deficiência intelectual como resultado de disfunções orgânicas — temos as seguintes narrativas produzidas pelos profissionais envolvidos na pesquisa:

Essa pergunta é bem difícil, mas de forma genérica e considerando minha experiência em sala de aula, acredito que uma pessoa com deficiência intelectual é aquela que tem dificuldade de processar informações, realizar algumas tarefas que demandam um nível de dificuldade caracterizando um atraso no seu desenvolvimento (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

Eu compreendo que são aqueles que têm um pequeno atraso cognitivo em relação aos estudantes sem deficiência (DIRETORA).

Nascem com alguma disfunção cerebral, alguma situação neurológica que os diferem daqueles que não têm deficiência [...] (PEDAGOGO).

As narrativas apresentadas evidenciam uma concepção de deficiência associada ao imaginário social que a relaciona com a patologia. Segundo Vigotski (2019), a deficiência orgânica é tema que produz divergência entre estudiosos. Um grupo a analisa sobre a ótica clínica e destaca o déficit. O campo da matriz histórico-cultural entende o humano se constituindo sujeito nas relações estabelecidas com o meio, os instrumentos, os signos e a linguagem. Assim, o sujeito com deficiência não é reduzido a uma condição, mas alguém que vai sendo inserido nos processos civilizatórios a partir da utilização dos elementos explicitados que implicam o desenvolvimento do seu intelecto.

Sob a influência do ponto de vista pessimista a respeito das crianças com atraso mental, ocorre geralmente a

redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece. Sob a influência desse ponto de vista, como é natural, surgem as tendências de minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário (VIGOTSKI, 2019, p. 319).

Amaral (1998) dialoga com a provocação explicitada, quando entende que a sociedade contemporânea produz um ideário humano. A aproximação ou semelhança com essa idealização é perseguida, consciente ou inconscientemente. Qualquer pessoa que “desvia” é significada como possuindo diferença significativa, o desvio, a anormalidade. Segundo a autora, a patologização produz carga depreciativa que passa a ser absorvida socialmente para marginalizar e excluir a pessoa. Em uma relação simétrica, são rotulados como os “outros”, ou seja, pessoas que fogem ao padrão e são vistas como periculosidade social e escolar.

Nesse conjunto, temos as pessoas com deficiência intelectual que, de acordo com Mafezoni e Simon (2020), têm seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, em muitos cenários educativos, simplificados a condições orgânicas. Com isso, são estigmatizadas como tendo dificuldades de aprender e/ou com raciocínio lento. Esse imaginário é construído por vários fatores, dentre eles, uma postura pedagógica que rotula o estudante e dele retira as possibilidades de se apropriar da cultura historicamente produzida e das relações/desenvolvimento entre pares. Como modo de enfrentar esse cenário, as autoras problematizam:

[...] observa-se a emergência de um novo paradigma, voltado à compreensão da pessoa com deficiência intelectual como um sujeito de direitos e potencialidades. Esse novo imaginário social, verdadeiramente alinhado aos desígnios da Educação Inclusiva, representa uma tendência crescente não apenas entre aqueles que trabalham com o público-alvo da educação especial, mas também entre todos os sujeitos escolares (MAFEZONI; SIMON, 2020, p.12).

Os momentos de observação do cotidiano na turma do 7º ano possibilitaram que refletíssemos sobre como a leitura da deficiência intelectual associada

às questões orgânicas impactava o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas, conforme recorte trazido do diário de campo do pesquisador:

Observar o cotidiano da escola nos permitiu verificar o modo como a estudante com deficiência intelectual era significada por alguns professores. Havia narrativas que diziam que ela era um dos maiores desafios para a turma do 7º ano. Por possuir o diagnóstico era entendida como alguém que tinha o cérebro afetado. Pouco se falava nas condições de aprendizagem oportunizadas, mas de um corpo que biologicamente se desviava do padrão. Falava-se de uma mente que não aprendia, porque estava afetada. O fato de não ter consolidado os processos de apropriação da leitura e da escrita adensava esse cenário e levava os educadores a se perguntarem que sentidos teriam os conteúdos das disciplinas para a discente. Além disso, ressentiam-se da falta de formação, principalmente, na área da alfabetização, já que cursaram disciplinas direcionadas à docência para a segunda etapa do ensino fundamental. Diante disso, a professora de educação especial era vista como a responsável pela escolarização da estudante. Na ausência dela, a cuidadora acabava assumindo uma função pedagógica, mesmo sem formação e distante das atribuições previstas em seu contrato de trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 09/09/2022).

As narrativas e as questões observadas indicam que os modos como a deficiência intelectual é concebida na escola refletem no planejamento e na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Com isso, são direcionadas atividades que reduzem o currículo a ações simplórias, como: reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples, escrita do primeiro nome do discente, números, jogos, atividades de recorte e colagem, dentre outras. Conforme problematiza Jesus *et al.* (2015), são propostas pensadas para as deficiências dos discentes e não para sujeitos histórico-culturais.

Para Vigotski (1991), as questões biológicas fazem parte do desenvolvimento humano, no entanto são os processos de apropriação cultural que incidem decisivamente na constituição do sujeito como histórico e social. Essa linha de pensamento pode colaborar para que os profissionais da educação não simplifiquem a pessoa com deficiência intelectual à causa orgânica, mas

a conceba como alguém que aprende a partir do momento em que as condições pedagógicas são mediadas.

Diante disso, emerge a importância do fortalecimento da formação e dos saberes-fazer dos profissionais da educação para buscar práticas pedagógicas que apontem caminhos alternativos para o estudante aprender, considerando que a aprendizagem é impulsionadora do desenvolvimento humano e a apropriação da cultura historicamente produzida é que leva o sujeito a encontrar condições para superar alguns obstáculos trazidos pela própria deficiência.

Deficiência intelectual: uma mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender

Avançando nos modos como a deficiência intelectual é compreendida na escola pesquisada, temos narrativas que mesclam o déficit, a limitação e a dificuldade à ideia de o estudante com deficiência intelectual poder ser envolvido em questões curriculares. Podemos dizer que aqueles que se aproximam do esperado pela escola podem aprender alguma coisa e os que se distanciam dessa “expectativa” trazem condições biológicas que sobrepõem às possibilidades de apropriação do conhecimento. Vejamos o que dizem as narrativas:

São alunos com certo déficit ou atraso intelectual, aqueles que apresentam limitações na forma de aprender, isso não quer dizer que eles não aprendam, mas com algumas dificuldades daqueles que não têm essa deficiência (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Olha, eu percebo que cada estudante com deficiência intelectual apresenta algumas características semelhantes e distintas também. Algumas semelhanças são as maneiras mais específicas de absorver o conteúdo com um ritmo diferente. Alguns levam um pouco maior de tempo. Outros, às vezes, não. São alunos com algumas limitações no processo de aprender, porém capazes de acompanhar os conteúdos e adquirir conhecimento (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Um indivíduo com potenciais a serem desenvolvidos, mas com limitações, dificuldades a serem superadas e com ritmos de aprendizagem diferente (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Embora as narrativas acenem para a possibilidade de aprender, as questões biológicas ainda emergem. Os professores parecem transitar entre apostar no aluno e conviver com olhares no que significa a deficiência intelectual a partir do paradigma biológico.

Temos a leitura da deficiência intelectual a partir da comparação com o “dito normal”. Àqueles que são significados com maiores comprometimentos são reduzidos a uma condição biológica, contexto que vai na contramão dos estudos de Vigotski (1991) que compreendem o ser humano como histórico e cultural e com condições de desenvolver suas funções psicológicas superiores quando as devidas condições são ofertadas, o que favorece a apropriação da cultura, da linguagem e das relações com o outro. Naqueles que mesmo com o diagnóstico, trazem respostas de aprendizagem mais próximas do esperado pela escola, recaem olhares que acenam para possibilidades de intervenção de caráter pedagógico.

Esse modo dúbio de a escola tratar a deficiência intelectual nos leva a recorrer aos estudos da matriz histórico-cultural que compreendem as funções psicológicas superiores constituídas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade. Ao analisar a pessoa com “atraso mental”, ou seja, com deficiência intelectual, Vigotski (2019) sinaliza que essas funções, quando atreladas ao defeito, tornam-se um ponto fraco nas características desse sujeito. Por isso, o autor aponta que “[...] devem ser dirigidos todos os esforços da educação, com o fim de romper a corrente no ponto mais fraco” (VIGOTSKI, 2019, p. 296) para potencializar caminhos alternativos que levem esse sujeito a criar suas relações com os aportes culturais socialmente constituídos. Nessa linha de pensamento, o autor afirma:

Por que as funções superiores apresentam um desenvolvimento insuficiente na criança com atraso mental? Não é porque o defeito impeça diretamente isso ou torne impossível seu surgimento. Pelo contrário, a pesquisa experimental demonstrou agora, de forma acertada, que, em princípio, é possível desenvolver, inclusive na criança com atraso mental, os tipos de atividade que constituem a base das funções superiores (VIGOTSKI, 2019, p. 296).

Assim, é importante que a escola constitua outro olhar sobre a pessoa com deficiência intelectual para significá-la como um indivíduo que vai se

constituindo sujeito pela via das oportunidades de aprendizagem mediadas, rompendo com paradigmas que simplificam a pessoa a uma condição orgânica. Por isso, a escola tem um importante papel na formação desse sujeito por promover, de modo intencional, o acesso à cultura, o que requer planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação formativa e a busca constante por alternativas que possibilitem a superação de desafios que atravessam os processos de ensino e aprendizagem na escola.

Outro momento de observação nos ajuda a evidenciar essa dubiedade mediante os modos de significar a deficiência intelectual. Podemos dizer de professores que tentam realizar algum tipo de intervenção pedagógica nos casos de discentes alfabetizados, considerando o currículo comum. Para os casos que não apresentavam tais conhecimentos, recaíam a leitura pormenorizada de deficiência intelectual, com a prática de currículos paralelos em uma mesma turma, a depender da maneira como a condição da pessoa é interpretada.

Com a concepção de deficiência produzida entre o déficit e a possibilidade de aprender, outras práticas pedagógicas são planejadas e mediadas, conforme o excerto do diário de campo. Deparamo-nos com a ideia de flexibilização, adaptação e adequação curricular na lógica de supressão de conteúdos e apresentação de conhecimentos não significativos para casos que se diferiam mais drasticamente do padrão e tentativas de envolver aqueles vistos como capazes de se “ensinar alguma coisa” nas práticas pedagógicas da classe comum:

Ao entrar na turma do 7º ano, pudemos observar como se realiza o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual nas aulas. Segundo a docente responsável pela disciplina, o planejamento com a professora de educação especial praticamente não acontecia. Diante disso, considerando que na turma havia dois discentes com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas planejadas e mediadas eram influenciadas pelas leituras sociais atribuídas a essa condição do sujeito. Para uma estudante ainda em processo inicial de alfabetização, pairava a ideia de que ela não tinha condição de se apropriar dos conteúdos programáticos do ano escolar em que estava matriculada. A alfabetização era um pré-requisito que a aluna, na avaliação dos professores, não dispunha. Portanto, questionavam-se os porquês de ela estar no 7º ano. Diante disso, a professora adquiriu um livro que trazia um conjunto de atividades

um tanto simplórias e que se distanciavam do currículo da classe. Destacavam-se caça-palavras, jogo dos sete erros, jogos matemáticos, cruzadinhas, reconhecimento de números, dentre outros. No caso do outro estudante também com deficiência intelectual, no entanto alfabetizado, a leitura social sobre sua condição imprimia práticas pedagógicas a partir da proposição apresentada para os demais discentes. Assim, dentro de uma mesma sala de aula, a depender dos modos como a deficiência era significada, aproximava-se ou distanciava-se o sujeito do que era proposto para a turma (DIÁRIO DE CAMPO, 04/08/2022).

Como podemos verificar, a não apropriação da leitura e da escrita tem sido utilizada como dispositivo para a avaliação diagnóstica do estudante com deficiência intelectual e a produção de rótulos e estigmas. Assim, quando a criança ainda não sabe ler e escrever e está nos anos finais do ensino fundamental, ocorre o afastamento do professor do ensino comum do processo de escolarização e do planejamento de práticas pedagógicas para envolvê-la no currículo escolar.

A apropriação da leitura e da escrita não deve ser um elemento diagnóstico para excluir o estudante da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao contrário, deve ser reconhecida como um direito e uma necessidade à humanização e à inclusão social. A alfabetização tem se colocado como um dos maiores desafios no campo educacional, inclusive, na educação especial. Precisamos investir na formação de professores e nas condições de trabalho docente para que esses profissionais compreendam apropriação da linguagem como “[...] uma atividade cultural complexa que torne seu ensino atividade discursiva e cognitiva promotora do desenvolvimento dos processos intelectuais superiores” (VIGOTSKI, 1991, p. 156).

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 1991, p. 119).

Cabe destacar que, no imaginário de uma docente, a única pessoa que possui dificuldades na escola é aquela considerada com deficiência intelectual. Chamamos a atenção para a importância de a unidade de ensino refletir sobre os usos e os impactos dos diagnósticos na produção social da deficiência, principalmente nesse momento histórico marcado pela Covid-19, que afastou os estudantes do convívio escolar e produziu maior distorção na relação idade, conteúdo e série (WILL; CAETANO, 2022).

Com isso, há de se ter o cuidado para não significar os estudantes que demandam apoios pedagógicos como tendo deficiência intelectual, bem como aqueles que apresentam diagnóstico com essa condição como os únicos que encontram desafios nos processos de escolarização. Vigotski (1991) afirma que a apropriação do conhecimento não é linear, mas constituída de evoluções e involuções, cabendo à escola possibilitar mediações qualitativamente capazes de levar os estudantes a superar obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem.

A concepção de deficiência intelectual amplamente marcada por questões biológicas afeta o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas. Desse modo, muitas atividades descontextualizadas que não colaboram com o desenvolvimento do estudante e com a apropriação do conhecimento são levadas para a classe comum. Segundo Bridi (2011), muitos docentes concebem a deficiência intelectual pautada na falta/limitação, por isso planejam e medeiam práticas pedagógicas para as limitações e as dificuldades dos estudantes, e não para sujeitos complexos.

Compreendemos a importância de fortalecer os saberes-fazeres docentes, porque implicam diretamente os modos como os professores significam os alunos e medeiam os conhecimentos com esses sujeitos. Conforme nos faz pensar Vigotski (2019), o desenvolvimento insuficiente das funções mentais estabelece relação direta com a insuficiência das práticas pedagógicas. Quando elas não possibilitam a apropriação do conhecimento, as condições orgânicas acabam prevalecendo. Ao contrário, quando as oportunidades de aprender são possibilitadas, o sujeito encontra outras alternativas para lidar com a sua condição e para estabelecer relações com o meio social.

Deficiência intelectual: o sujeito que aprende dadas as mediações necessárias

Ainda com referência à questão sobre os modos como os professores significam a deficiência intelectual, uma terceira compreensão se pauta na seguinte concepção: uma condição em que, conforme as oportunidades de aprendizagem, os estudantes podem encontrar meios para superar obstáculos e acompanhar os processos de apropriação do conhecimento. Esse contexto demanda parcerias entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado na busca por suporte para o aluno aprender:

Considero um aprendiz capaz de se adaptar e superar as dificuldades de aprendizagem no ano que está cursando, tendo condições de superar e acompanhar de acordo com as adaptações e parceria da professora de educação especial que atua na turma nos dando suporte para a superação de cada aluno com deficiência intelectual. Acredito que a criança nasce com essa deficiência e que pode, de acordo com o tempo na escola, aprender e superar obstáculos na aprendizagem (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA).

São alunos que conseguem aprender, podem e devem aprender porque todos nós aprendemos com e sem deficiência, aprendemos todos os dias alguma coisa. Os estudantes com deficiência têm algumas peculiaridades, seja na forma de aprender como também no cognitivo. São crianças que têm alguma questão neurológica diferente daqueles que não nasceram assim, mas aprendem quando são ensinados (COORDENADORA).

A partir dessa terceira concepção, o diário de campo traz ações de planejamento e de mediação de práticas pedagógicas pela docente de Língua Portuguesa, considerando a busca para envolver os estudantes nas aulas ministradas com a turma do 7º ano:

Em observação, num momento de planejamento na sala dos professores, verifiquei que as docentes (Educação Especial e a de Língua Portuguesa) se organizaram para pensar sobre como promover a acessibilidade curricular para a estudante com deficiência intelectual. Sendo assim, elas estabeleceram atividades para que os conteúdos previstos para a turma fossem os mesmos para

a discente. Em uma das aulas, o conteúdo programático foram os verbos. Para que a aluna tivesse acesso a esse conhecimento, a aula ocorreu da seguinte maneira: a professora do ensino comum explica para a turma qual a função do verbo no cotidiano das pessoas. Apresentou um texto demonstrando como identificá-los e as diversas maneiras de conjugação. Em seguida, a docente se reporta à estudante com deficiência intelectual junto à professora de educação especial e trabalha com um texto diferente da turma. No entanto, elas abordam os verbos presentes no texto e explicam o uso dos verbos no dia a dia. Explicam para a estudante como o conteúdo é vivido por ela, como andar, falar, brincar, comer, beber, dançar, pular, cantar, dormir, dentre outros. Nesse texto, havia algumas imagens das ações citadas. Assim, uma das atividades consistia em recortar e escrever o nome da imagem. Tal tarefa foi desenvolvida pelas duas professoras com a discente. Esse movimento auxiliava no processo da apropriação da leitura e escrita. No caso do outro estudante com deficiência intelectual, foi proposta a mesma atividade da turma, já que se encontrava alfabetizado, recebendo apoio das duas docentes quando solicitado (DIÁRIO DE CAMPO, 04/10/2022).

Os estudos de Vigotski (1991, 2019) problematizam a produção de caminhos alternativos para se aprender quando as condições favorecem a aprendizagem. Para Vigotski (2019), a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns é essencial para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes. Acreditamos que esse ambiente deve ser um espaço inclusivo e que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de suas limitações físicas ou mentais. O autor argumenta que a inclusão de discentes com deficiência proporciona benefícios significativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando a ação pedagógica se compromete com a mediação do conhecimento, levando a turma a lidar com a diversidade e o respeito às diferenças.

Assim, verificamos que os professores concebem a deficiência intelectual de modo plural. Conforme apontam as narrativas, temos também professores que apostam no humano como alguém que aprende. Tal defesa também é encontrada na obra de Meirieu (2002) que aposta na educabilidade humana e no vínculo social entre a pessoa e a sociedade pela via do conhecimento.

Essas diferentes concepções reverberam nas práticas pedagógicas, pois, de acordo com Mafezoni, César e Souza (2020, p. 157), “[...] compreendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, a fim de superar as barreiras encontradas na sociedade, que ainda carrega preconceitos sobre a deficiência”.

Finalizamos a análise dessa categoria trazendo o diálogo com uma professora que nos chamou a atenção. Assim, disse: “[...] é importante acreditar que esses estudantes são capazes de aprender, inclusive nós, professores, precisamos encarar esse desafio como oportunidade para aprendermos com eles também” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A provocação da docente nos permite refletir que o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas com estudantes que apresentam deficiência intelectual se configuram em uma oportunidade de formação continuada em contexto. Trata-se de um novo paradigma, pois o professor, além de ensinar, também aprende. Jesus *et al.* (2015) afirma que esses profissionais, quando se comprometem com a aprendizagem do discente, ressignificam as políticas locais, a própria formação e as práticas pedagógicas, interferindo no engendramento das ações da escola. O compromisso ético dos profissionais da educação para com a escolarização do estudante com deficiência intelectual tem contribuído para pensarmos que:

[...] o conceito de deficiência intelectual tem sofrido modificações, o que pode auxiliar no olhar e na compreensão social acerca do fenômeno da deficiência intelectual e da pessoa que vive essa condição, com uma visão mais humanizada em relação ao indivíduo (MAFEZONI; CÉSAR; SOUZA, 2020, p. 157).

Os dados anunciados nos ajudam a entender o quanto a rede dialógica constituída entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa promoveu momentos de reflexão crítica sobre os saberes-fazeres docentes, as práticas pedagógicas planejadas e mediadas e os processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental na escola pesquisada.

Os espaços-tempos de planejamento

Dando continuidade à análise, uma segunda categoria diz respeito ao planejamento para a mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva

inclusiva. Na escola, o planejamento também se realiza de modo plural: a) coletivamente entre o ensino comum e o especial; b) às vezes, entre esses segmentos; c) de modo individual.

Coletivamente entre o ensino comum e o especial

Há professores que falam de planejamento realizado de modo coletivo entre o docente do ensino comum, o de educação especial e o pedagogo. As narrativas trazem a importância do planejamento coletivo por possibilitar um conjunto de ações significativas ao trabalho docente. Nesse sentido, sentar junto para planejar as práticas pedagógicas fortalece a parceria e corrobora a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Com isso, os profissionais do ensino comum se sentem mais seguros e/ou amparados quando o pedagogo e o professor especializado se fazem presentes nesse momento.

Funciona da seguinte forma: no dia do meu PL, eu sento com a professora de Educação Especial com a participação do pedagogo para traçarmos os objetivos para os alunos, tanto o Alfredo quanto a Alice. A questão mais desafiadora é pensar atividades para a Alice, porque, além de faltosa, ela ainda está sendo alfabetizada. Então, esse tem sido nosso desafio, porque eu não sou alfabetizador (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

O planejamento é desenvolvido para a turma e adaptado com a professora de educação especial, conforme a necessidade de cada educando, de acordo suas necessidades (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

As provocações trazidas encontram sustentação nas teorizações de Vygotski (1991), quando entende que, por mais que o indivíduo tenha, biologicamente, potencial para se desenvolver, se ele deixa de interagir com seus pares, suas potencialidades deixam de ser desenvolvidas. Podemos aproximar essa defesa do planejamento coletivo por possibilitar aos profissionais da educação investigar as trajetórias discentes, as relações entre os conteúdos programáticos das disciplinas, as metodologias que respondem às necessidades de aprender dos alunos e os modos de avaliar dentro de uma perspectiva inclusiva. Entendemos que essa compreensão é compartilhada pelos professores que acima narraram, tendo em vista, conforme problematizam Capellini e Zerbato (2022, p. 87), que,

[...] quando o professor da classe comum trabalha em colaboração com o professor de Educação Especial, o processo de formação e o aprendizado acontecem simultaneamente em sala de aula e o profissional das disciplinas comuns aprende a realizar práticas inclusivas, mesmo quando o professor de Educação Especial não está presente.

Tal ação fomenta a corresponsabilização com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e fortalece o compromisso da escola e de seus profissionais na escolarização desses sujeitos. Portanto, o planejamento coletivo é uma ferramenta significativa para práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Conforme alerta Vigotski (1991, 2019), se o processo de apropriação do conhecimento é uma ação mediada, ela necessita ser planejada coletivamente para evitar a fragmentação do saber e contribuir para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

A perspectiva de planejamento com lógica coletiva nos permite trazer um momento entre o professor de Ciências, o de Educação Especial e o Pedagogo que, juntos, buscaram sistematizar estratégias para a acessibilidade curricular visando ao envolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial no trabalho pedagógico da classe comum:

Na sala do pedagogo, foi realizado o planejamento com os professores de Ciências e de Educação Especial. A atividade foi pensar como trabalhar o conteúdo sobre as células e suas funções. Os professores acordaram, juntamente com o pedagogo, em produzir com a turma maquetes. Em sala de aula, passamos a observar o planejado. Após uma aula expositiva, utilizaram dois vídeos que abordaram o conteúdo. Com o transcorrer das aulas, a maquete foi confeccionada. Foi possível verificar que um dos estudantes com deficiência intelectual participou de maneira ativa desse processo. Demonstrou certa autonomia na confecção da maquete com seus pares. Já a outra estudante com deficiência intelectual faltou no dia. Cabe ressaltar que esse movimento planejado reverberou em uma prática pedagógica que podemos considerar significativa para toda a turma. Os estudantes gostaram de confeccionar o material para uma exposição no mês de outubro – Feira de Ciências (DIÁRIO DE CAMPO, 03/08/2022).

Diante desse cenário, acreditamos que o planejamento coletivo, além de favorecer a acessibilidade curricular, possibilita atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial e dos demais discentes. Reforçamos a ideia dessa perspectiva de planejamento como uma estratégia de formação em contexto, por permitir que os professores estudem, troquem experiências, assumam ações conjuntas e pensem em alternativas para as práticas pedagógicas, tendo como base um currículo comum.

As discussões apresentadas nos permitem compreender o quanto é fundamental a organização de espaços-tempos formativos que possibilitem “[...] ao professor refletir sobre os processos educacionais e possibilidades de organização de sua ação docente com vistas a garantir o acesso aos conhecimentos por todos os estudantes” (KÖNIG; BRIDI, 2021, p. 22).

Planejamento: às vezes coletivo entre os segmentos

Na escola pesquisada, temos também o planejamento que mescla a ação solitária e a coletiva. Deparamo-nos com narrativas que sinalizam que a prática de sentar junto ocorre, mas, nem sempre, evidenciando os diferentes modos como o planejamento é realizado na unidade de ensino. Vários elementos implicam a dinâmica: falta de professores, dificuldade na composição dos horários, resistências, demandas surgidas no cotidiano da escola, responsabilização do discente com deficiência ao professor de educação especial, pouca aposta na educabilidade, dentre outras:

É feito, às vezes, com a presença do pedagogo e da professora de educação especial. Quando ocorre sem a presença de um desses profissionais, eu tento programar algo pensando nos alunos com deficiência intelectual, até porque eles têm o mesmo direito de aprender que os outros. Algumas atividades eu faço adaptação outras eu aplico da mesma forma para todos, quando vejo que dá pra eles alcançarem (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Pensando o aluno com deficiência intelectual, entendo que o planejamento é algo importante para pensar algumas formas de ensino dos conteúdos. Digo isso, porque, muitas vezes, ele não ocorre assim. Mas, ao desenvolver o planejamento e o plano de ensino para o ano letivo vigente, realizo juntamente com o pedagogo e algumas

vezes a professora de educação especial se faz presente (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

As narrativas explicitadas trazem outros olhares sobre os planejamentos. Parecem sinalizar que a presença do professor de educação especial e do pedagogo ocorre, mas nem sempre. Esse cenário nos faz pensar no como sistematizador do trabalho educativo, porque, por meio dele, podemos conhecer a escola e projetar/organizar suas ações.

Para Veiga (2002), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico perpassa pela capacidade de a escola delinear sua identidade. Isso possibilita significá-la como espaço público, lugar de debate, do diálogo e da reflexão coletiva. Ele poderá fornecer indicações e decisões coletivas sobre a organização dos planejamentos entre os professores envolvidos com a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, evitando que eles ocorram de modo improvisado e sem sistematização.

Destacamos, também, a importância de o pedagogo organizar os planejamentos de modo a favorecer o compartilhamento das ações pedagógicas realizadas na/da escola. Esse profissional pode sistematizar oportunidades para que os demais educadores aprofundem seus saberes sobre o planejamento e, coletivamente, trabalhem em função de sua realização. Por isso, para Carbello (2013, p. 91),

[...] o papel do pedagogo é fundamental na organização de um trabalho pedagógico coerente. No entanto, as ações pedagógicas são desenvolvidas em diferentes setores que compõem a organização escolar, fato este que torna o processo coletivo e não individual. O entendimento, de senso comum, que um profissional é o grande responsável pela transformação da escola é um terrível engodo. O pedagogo exerce um papel central como articulador do processo educativo, mas, sozinho, não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola. Esse é um desafio político e social, engendrado em bases complexas da organização da sociedade, extrapolando as ações pelas quais o pedagogo responde.

A perspectiva de planejamento trazida nessa subcategoria vai na contramão dos estudos da matriz histórico-cultural que entende que o aprendizado

estabelece relação com o impulsionar do desenvolvimento humano, tendo a escola papel essencial na formação desse sujeito, por isso a mediação pedagógica é um ato intencional (VIGOTSKI, 1991). Sobre os momentos de planejamento, a docente de educação especial reafirma o debate trazido nessa subcategoria, dizendo que:

Ocorre visando às especificidades do aluno. Tento realizar com os professores regentes (alguns eu consigo, outros não). Muitos são solícitos, sentamos para planejar, na medida do possível, nos dias de planejamento de cada um. Algumas vezes, não dá por conta do conflito de horários (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A narrativa da docente reitera a importância de a escola sistematizar os planejamentos. Chama a atenção para o fato de alguns professores serem solícitos, deixando, nas entrelinhas, a ideia de que outros são resistentes aos apoios especializados. Isso nos permite defender a cultura do sentar com o outro. Normativas brasileiras (BRASIL, 2009, 2011) sinalizam que o atendimento educacional especializado é complementar/suplementar ao currículo escolar. Diante disso, ficam questões: sem planejamento coletivo, como a docente de educação especial apoiará a acessibilidade curricular? O que irá complementar/suplementar? Como mediará às práticas pedagógicas, distanciando-se do improviso, se não conhecer o que será explorado com a classe/aluno?

O planejamento é reconhecido como um elemento importante para a mediação das práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência intelectual e pela equipe de gestão da escola: a diretora, a coordenadora e o pedagogo. Com a pesquisa, eles encontraram oportunidades para refletir sobre como contribuem para que os planejamentos sejam realizados e incorporados ao trabalho da classe comum e das ações especializadas, conforme excertos que seguem:

Como gestora, oriento a equipe pedagógica a planejar com os professores de educação especial e regentes (DIRETORA).

Então, essa parte é mais com os pedagogos, penso que seja importante todos se envolverem (COORDENADORA).

Ele é feito, na maioria das vezes, comigo e os professores tanto da educação especial e regentes. Algumas vezes, não estou presente, porque é muita tarefa vinda

da Semed para fazer, mas é importante esse momento para traçarmos estratégias de ensino para os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que, nesse momento, me dedico a isso também (PEDAGOGO).

Essa discussão nos recorda os estudos de Vigotski (1991) que compreendem o quanto o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo nem tampouco independente do desenvolvimento histórico, das formas sociais da vida humana e da criação de condições para o sujeito se apropriar da cultura. Assim, ao considerarmos que a ação educativa é intencional e mediada, é tarefa da equipe de gestão da escola organizar espaços-tempos para que se possa planejar coletivamente, visando a uma formação humana crítica e inclusiva.

Trazendo novamente o diário de campo para refletir sobre a importância dos planejamentos coletivos na mediação das práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, temos as contribuições que as ações coletivas proporcionaram para o fortalecimento do direito de aprender desses sujeitos a partir do currículo comum e das relações entre pares.

No laboratório de informática, o professor de Geografia trabalhou o conteúdo sobre os diferentes tipos de regionalização. Apresentou um vídeo explicativo e, logo após, conversou com os estudantes sobre o tema. Solicitou aos discentes que se sentassem juntos. Verifiquei que o estudante com deficiência intelectual logo divide o espaço com seus pares. Já a estudante senta-se sozinha e ninguém busca unir-se a ela. Ao retornar para sala de aula, é proposta uma atividade direcionada a todos. O professor explica, com o auxílio de um mapa fixado no quadro, as regiões brasileiras e pede que os discentes preencham uma folha (atividade xerografada). Tratava-se de um exercício que exigia que os discentes colorissem o mapa do Brasil e identificassem as diferentes regiões. Essa atividade foi realizada por todos os estudantes, inclusive o aluno com deficiência intelectual alfabetizado, exceto a que apresentava o mesmo diagnóstico, mas em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita. Ela foi direcionada a trabalhar com massinha de modelar, sem relação com o conteúdo explorado com a turma. Cabe destacar que a professora de educação

especial estava em outra turma prestando atendimento educacional especializado a outro estudante (DIÁRIO DE CAMPO, 12-8-2023).

Os modos como as práticas pedagógicas são planejadas recebem influências da perspectiva de deficiência intelectual que permeia o cotidiano da escola. A leitura social produzida sobre o sujeito reflete nas atividades propostas e planejadas pelos professores. Precisamos romper com o imaginário escolar de que, para a criança com deficiência intelectual, restam atividades simplórias. Para tanto cabe pensar que:

As práticas pedagógicas organizadas e sistematizadas, com objetivos claramente definidos, com estratégias selecionadas e realizadas por meio do material adequado constituem as possibilidades de transformar a escola no lugar privilegiado para que os alunos, com a mediação dos professores, caminhem do conhecimento espontâneo, genérico, confuso, sincrético para o conhecimento consciente, não cotidiano (PADILHA, 2022, p. 136).

Padilha (2022) diz que incluir é criar condições para que o sujeito estabeleça suas relações com o conhecimento, ação que envolve planejar e (re) planejar aulas para recorrer a recursos metodológicos para que a aprendizagem se efetive. Para tanto, é preciso romper com preconceitos e estigmas que projetam uma mesma escola com duas facetas: como espaço de aprendizagem para o dito normal e como ambiente de socialização para os discentes com deficiências.

Planejamento: uma ação individual

Além das questões explicitadas, foi apontado o planejamento individual. Essa perspectiva expressa resquícios de um processo histórico que alocava o professor como um ministrador de aulas, necessitando realizar os planejamentos em casa. A garantia de momentos de organização do trabalho pedagógico, como parte da carga horária docente, é uma política que se concretizou pela via das lutas do magistério contra precarização do trabalho docente. Assim, podemos dizer que muitos professores ainda planejam sozinhos e alguns entendem que dominar o conteúdo das disciplinas que ministram é suficiente para a condução do trabalho pedagógico.

Muitas vezes, planejo muitas coisas em casa. Por muito tempo, não tínhamos esse espaço na escola. Assim, nos acostumamos a pensar as aulas sem o pedagogo e o professor (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Além do planejamento com o pedagogo e o professor de educação especial, levamos muitas coisas para casa. Nem tudo dá pra sentar na escola para planejar. Vem de casa muita coisa pronta (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

O planejamento individual pode produzir o isolamento docente, sobrecarga de trabalho, fragmentação do saber, uma compreensão multifacetada do estudante com deficiência intelectual e a ideia de que esse sujeito não pode aprender com seus pares. Em contraposição às ações individualizadas, Vigotski (1991) entende que o trabalho coletivo potencializa as mediações, as redes de apoio e as práticas pedagógicas, além de colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a personalidade das crianças com deficiências e a identidade do professor. Dessa forma, o trabalho coletivo auxilia para que o docente se torne um sujeito capaz de possibilitar que os estudantes caminhem para além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de seus processos de desenvolvimento individuais, assumindo-se como mediador comprometido em criar zonas de desenvolvimento iminente⁷ (PRESTES, 2010) por meio e dentro do contexto pedagógico.

Recursos didáticos e metodologias

Além de os dados da pesquisa indicarem que a concepção social de deficiência intelectual e os planejamentos implicam nas práticas pedagógicas, os recursos didáticos e as metodologias adotadas para a condução das aulas se colocaram como a terceira categoria de análise. Esses elementos são importantes para colocar em prática o planejado por apontarem possibilidades (ou não) de envolver os estudantes com deficiência intelectual nas aulas. São

7 O conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI) é traduzido por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. A ZDI muitas vezes é tomada como um dos níveis de desenvolvimento, porém, trata-se precisamente do campo intermediário do processo. O desenvolvimento potencial é uma incógnita, já que não foi ainda atingido. Vigotski postula sua identificação por meio do entendimento da ZDI (PRESTES, 2010).

necessários às práticas pedagógicas mediante o desafio de promover a escolarização dos sujeitos aqui retratados.

Em minha disciplina de Geografia, eu utilizo o globo terrestre, busco vídeos para ilustrar e complementar os conteúdos. Busco sempre expor nos mapas e outros recursos como visita técnica em outros espaços que tem conexão com a matéria. Acredito que auxilia na aprendizagem esses recursos com os alunos com deficiência intelectual (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Também trabalho com outras formas de ministrar as aulas, sem ser as expositivas e nem só o uso livro didático e atividades no quadro. Busco usar revistas, jornais, informática e a biblioteca. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Gosto de trabalhar com jogos matemáticos, muitos feitos por eles mesmos. Na feira de Matemática, utilizaram muitos recursos como materiais recicláveis, papelão, cartazes e outros. Nesse processo, busco envolver todos os estudantes (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Chamamos atenção para um ponto em comum nas falas dos professores mencionados: trabalhar somente com aulas expositivas e dialogadas e com o livro didático não é suficiente para atender às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Investir em recursos didáticos e metodologias se torna um desafio do cotidiano da sala de aula, por isso é necessário o planejamento coletivo para que esses instrumentos se tornem significativos para se trabalhar os conteúdos com os estudantes.

Concordamos com Vigotski (2019) quando alerta sobre o processo de mediação. Para o autor, ele se torna relevante quando o professor compreende que recursos didáticos e metodologias diversas podem ser elementos intermediários na relação professor x aluno, aluno x professor, aluno x aluno, aluno x currículo, favorecendo a apropriação do conhecimento. Para o autor, a relação do homem com o meio também se estabelece pelo uso de instrumentos historicamente constituídos. No caso da educação, há um conjunto de recursos que pode favorecer a aprendizagem e aproximar o estudante do objeto a conhecer, assim como desenvolver o pensamento abstrato.

A utilização de recursos, como vídeos, jogos, materiais concretos, uso da internet, dentre outros, coloca-se como ferramentas didáticas que auxi-

liam o professor a mediar os conteúdos, promover a inteiração dos alunos e aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos discentes, favorecendo a acessibilidade curricular.

Um momento registrado no diário de campo sobre a Feira de Matemática, que recorreu a jogos, materiais recicláveis, papelão, além da produção de cartazes, exemplifica o debate trazido, pontuando o quanto as práticas pedagógicas diversificadas favorecem a apropriação do conhecimento pelos estudantes com deficiência intelectual na escola comum.

A professora de Matemática organiza, com a turma do 7º ano, vários jogos para exposição. A estudante com deficiência intelectual não esteve presente durante a semana, devido estar gripada. O discente, com o mesmo diagnóstico, participou e produziu com seus pares alguns trabalhos. Nos momentos de produção, foi possível verificar a maneira como a professora mediou os conteúdos de adição, subtração, multiplicação, fração, potencialização, sequência numérica, formas geométricas, entre outros. Além disso, a utilização dos materiais, o trabalho em equipe, a metodologia de ensino para que todos os discentes mediassem as regras dos jogos para outros estudantes convidados prestigiarem os trabalhos confeccionados. O estudante com deficiência intelectual participou ativamente, desde o processo de confecção à mediação dos jogos com as turmas convidadas para a Feira de Matemática. Acreditamos que os diversos recursos, aliados ao processo de mediação da professora com relação à metodologia de ensino durante as aulas, permitiu a interação entre os estudantes, a aprendizagem, a criatividade, o ensino, a participação do discente com deficiência intelectual nas etapas relativas ao desenvolvimento das atividades. Com isso, chamamos a atenção para a importância de o professor (re)significar os recursos e métodos, sob aposta de contribuir para que os discentes se apropriem e tenham acesso aos conteúdos de modo a exercer protagonismo (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2023).

A narrativa trazida no recorte do diário de campo nos recorda os estudos de Meirieu (2002), quando entende que a vivência de momentos pedagógicos requer o desenvolvimento de certa obstinação didática capaz de levar o

professor a recorrer a recursos e metodologias voltados a produzir o vínculo social entre o estudante e o conhecimento.

Os jogos matemáticos explorados pela professora de Matemática e seus alunos nos levam a concordar com a matriz histórico-cultural, quando entende que a utilização de instrumentos, signos, linguagens e relação entre pares são as bases para os processos de apropriação cultural, cabendo à escola equilibrar o uso de materiais concretos e o desenvolvimento de compreensões abstratas no transcorrer dos processos de formação das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência intelectual. Para Antunha (2000, p. 39):

Todas as brincadeiras propiciam prazer, mas sua finalidade não termina aí: os jogos contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos, sendo que isto justifica a compulsão com que as crianças a eles se dedicam. Em muitos deles estão presentes a indução, a imitação, perspicácia, observação, memória e raciocínio.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas planejadas e mediadas pela professora de Matemática para envolvimento do estudante com deficiência intelectual na Feira de Ciências, somos levados a recorrer a Vigotski (2007, p. 74) quando afirma que:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

De acordo com os pressupostos apresentados, os recursos metodológicos devem responder às necessidades discentes, tendo como base a apropriação curricular. O trabalho com recursos e metodologias diferenciados ajuda a escola a alcançar os objetivos educacionais para todos os alunos. Com isso, a criança dita especial deixa de ser vista como não capaz de aprender para ocupar o lugar de alguém que se apropria do conhecimento. Para tanto, cabe ao professor recorrer a meios diversos para que o discente encontre condições

favorecedoras à acessibilidade curricular e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Além de os professores recorrerem a recursos e metodologias diversificados para a mediação das práticas pedagógicas, chama nossa atenção a narrativa do docente de Ciências que sinaliza: “[...] busco alguns recursos, como aula diversa em outros ambientes (como na composição da Feira de Ciências), onde explorei diversos espaços da escola” (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

O docente nos ajuda a compreender a importância de mediar os conteúdos dentro e fora da escola, evidenciando a necessidade de políticas públicas para se utilizar espaços educativos como museus, praças, teatros, enfim, aparelhos públicos e privados, visando a potencializar os processos de ensino e aprendizagem. As salas de aula têm sido o principal ambiente adotado pelos professores para promover a mediação das aprendizagens. Consideramos importante que a escola explore outros espaços-tempos educativos para a mediação das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o professor terá a oportunidade de ampliar os conteúdos, utilizando recursos, metodologias e aulas diferenciadas dentro/fora da escola.

Nessa linha de pensamento, é preciso criar condições para que os estudantes público-alvo da educação especial participem das práticas pedagógicas mediadas. Essa provocação é importante, pois, quando se faz uma visita pedagógica a qualquer ambiente de conhecimento, ocorrem impedimentos por parte de alguns professores em levar esses sujeitos, principalmente os com maiores comprometimentos. Diante disso, é necessário planejar como será o envolvimento do discente nas ações desenvolvidas, trabalhar em equipe e dividir tarefas para que o aluno participe e seja assistido em suas necessidades.

Além das provocações explicitadas, a internet se colocou como uma ferramenta de busca pelos professores. Para Moran (2004), a internet nem sempre é vista como uma fonte confiável, necessitando de um olhar crítico por parte do docente sobre como utilizá-la. Sobre esse espaço virtual, destacamos a narrativa de uma professora que sinaliza o quanto a internet vem sendo utilizada como busca por atividades para desenvolver as aulas com os alunos.

Assim disse: “[...] busco na internet ajuda em atividades para alunos com deficiência intelectual, além de como trabalhar com esses estudantes” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS). A narrativa oportuniza pensar como a internet se tornou uma ferramenta de comunicação, pesquisa e informação. Utilizada

de modo crítico, ela pode ajudar o professor a enriquecer suas aulas, adotando-a como um recurso intermediário que promove a interlocução entre o sujeito e o conhecimento mediado, como provoca os ensinamentos de Vigotski (2019).

Quando se trata de um espaço de busca do conhecimento pelo professor e de atividades para os estudantes público-alvo da educação especial, alguns cuidados precisam ser tomados para o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas. A internet não deve ser o único espaço dessa busca. Cabe ao professor ter um olhar crítico sobre as informações acessadas para não se apropriar daquelas que não reconhecem o estudante como um sujeito histórico-social.

Quanto à aprendizagem discente, a orientação sobre como utilizar a internet é fundamental. Muitos estudantes se perdem durante a navegação, apresentam dificuldades em selecionar o que é significativo e questionar a veracidade das informações. A não utilização da internet como recurso pedagógico, muitas vezes, faz com que os estudantes queiram usá-la somente como atividade lúdica e não como dispositivo de pesquisa.

Nas práticas com alunos que trazem a deficiência intelectual, há de se ter cuidado para não recorrer a atividades simplórias que não dialogam com o mediado no coletivo da classe, pois, como entende Vigotski (2019, p. 206), “[...] a criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os gérmenes do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los”.

Sendo assim, a internet pode ser um espaço virtual com possibilidades, mas também um meio fácil que leva o professor a fragilizar o trabalho pedagógico. Muitas vezes, os professores buscam atividades pautadas nas deficiências dos alunos, fazem cópias de exercícios desconexos e submetem os estudantes a situações que não favorecem os processos de apropriação do conhecimento. Como recurso tecnológico, a internet precisa ser utilizada de maneira a ampliar os conhecimentos dos professores e dos estudantes de modo crítico.

Dando seguimento, o trabalho em grupos foi apontado como alternativa às práticas pedagógicas, inclusive em consideração aos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Esse chamamento foi trazido pela professora de Língua Portuguesa que afirma: “[...] busco trabalhar em grupos para eles se envolverem mais”. A docente aponta contribuições que a estratégia promove para os processos de ensino e aprendizagem.

A articulação entre os estudantes com e sem deficiências favorece a troca entre pares, pois eles se colocam como mediadores uns dos outros, situação que vai ao encontro das teorizações de Vigotski (1991) que nos ajuda a entender que a aprendizagem coletiva se afirma no pressuposto de que o pensamento e o intelecto tem uma origem social, realizando-se, primeiramente, no plano coletivo, por meio da linguagem, para depois se desenvolver nos processos internos do indivíduo.

Muitas vezes, um determinado estudante, por ter constituído um caminho alternativo para se apropriar de um conhecimento, pode criar estratégias didáticas compreensíveis para promover a mediação entre o objeto e a pessoa. Segundo Costa (2006), pautada nos estudos de Vigotski, o indivíduo, ao ser constituído socialmente, todas as suas funções psicológicas passam a ter origem na dimensão social. Suas interações com o meio se constituem a partir de sua inserção no universo histórico-cultural. Os colegas de classe, por exemplo, fazem parte desse contexto. Eles são elos intermediários entre o sujeito e o conhecimento. A afirmativa produzida pela autora ganha respaldo nas teorizações de Vigotski (1991, p. 64), quando problematiza:

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Essa interação favorece as relações entre os pares e o reconhecimento da diferença e da diversidade como constitutivas do humano. A escola pode se colocar como um espaço-tempo em que esses sujeitos aprendam a respeitar o outro em suas singularidades, ação potencializada pelos trabalhos grupais. O trabalho em grupo precisa fazer parte das relações entre os professores de ensino comum e os de educação especial. Quando assim entendem, ampliam essa rede grupal entre os discentes. Juntos podem organizar o que será trabalhado com a classe, os grupos e os momentos de apoios.

Nos estudos de Mendes e Villaronga (2022), emerge a defesa pelo trabalho colaborativo como base para o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas. A colaboração fortalece os saberes-fazeres desses profissionais, estimula as ações pedagógicas e a aprendizagem na escola. De acordo com as autoras, a colaboração é uma ação necessária para:

[...] o planejamento e avaliação de ações a serem realizadas em conjunto. É o momento de compartilhar as aulas, o currículo, refletir sobre a aprendizagem dos alunos, compartilhar ideias sobre o trabalho que vem sendo ou vai ser realizado na sala de aula. Nesse momento, se idealizam, adaptam, avaliam e definem responsabilidades do trabalho realizado a ser realizado antes, durante e depois das aulas (MENDES; VILLARONGA, 2022, p. 50).

Além das questões expostas, os modos como as salas de recursos multifuncionais e os recursos didáticos nelas presentes são significados impactam as práticas pedagógicas. A narrativa da professora de educação especial nos leva a reflexões, como:

Parte dos jogos educativos entre outros materiais que poderia ajudar nas práticas pedagógicas ficam na sala do AEE. Eu trago de casa alguns recursos de acordo com as necessidades de cada aluno. Eles também usam a internet e jogos no laboratório de informática. Além disso, algumas atividades xerocadas. Quando tem algum evento, utilizo materiais da escola mesmo, como massinha, palitos de picolé, cartazes, cola, canetinhas, lápis, giz de cera. Isso depende da atividade que irei trabalhar com cada um (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A narrativa leva a entender que a sala de recurso é um ambiente pedagógico da escola. Ela conta com recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, tanto na sala de aula, quanto no atendimento educacional especializado no contraturno. Diante disso, eles precisam estar disponíveis a todos os professores e em apoio à aprendizagem dos estudantes com e sem deficiências. Ela só faz sentido quando se organiza a partir dos pressupostos da educabilidade humana, como nos leva a pensar Meirieu (2005).

Essa provocação nos faz reconhecer que o atendimento educacional especializado não pode ser uma ação restrita às salas de recursos multifuncionais. Baptista (2011) e Guidini e Vieira (2021) dizem que os serviços especializados se estendem para as práticas pedagógicas do turno regular e do contraturno. As salas de recursos são ambientes que disparam e organizam essas ações. Tais serviços podem colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o atendimento a determinadas especificidades de aprendizagem necessárias à constituição das citadas funções.

Sobre os usos dos recursos didático-pedagógicos existentes no ambiente mencionado, a professora de educação especial do colaborativo, em diálogo com a da sala de recurso multifuncional, assim sinalizou:

Num momento, na sala dos professores, presenciei uma conversa da docente de educação especial que atua na sala de aula comum com a professora da sala de recursos. A docente pergunta se seria possível utilizar algum jogo ou material que auxiliasse nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com a estudante que apresenta deficiência intelectual e que está em processo inicial de alfabetização. A docente da sala de recursos diz que os materiais não podem sair daquele ambiente. Eles somente poderiam ser utilizados pela estudante no contraturno. A professora que atua na sala de aula comum alega que devolveria e teria cuidado para não sumir nenhuma peça. Mesmo assim, a docente da sala de recursos reafirma que não poderia emprestar o material (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/2023).

O excerto trazido no recorte do diário de campo nos faz pensar que a sala de recurso multifuncional é um ambiente pedagógico que pode disparar um conjunto de práticas pedagógicas capazes de promover melhores condições de aprendizagem para todos os alunos. Portanto, não pode ser significada como espaço que segrega e que impossibilita a articulação de ações entre o ensino comum e o especial. Os recursos pedagógicos nela existentes devem estar disponíveis para a escola, enriquecendo as práticas pedagógicas e a acessibilidade curricular.

Conforme destaca Baptista (2011), a sala de recursos multifuncionais traz uma amplitude de ações e possibilidades de práticas pedagógicas centradas no atendimento às necessidades educacionais de alunos diversos, principalmente

quando encontra respaldo na articulação entre o docente de ensino comum e o de educação especial, como indica a Resolução nº 4/2009. Por isso, é importante pensar os recursos disponíveis nesse espaço-tempo como parte da ação pedagógica da escola.

As discussões até então explicitadas nos permitem compreender o quanto a escola inclusiva recorre a diferentes recursos e estratégias para promover a mediação de práticas pedagógicas, a acessibilidade curricular e o atendimento às especificidades dos discentes. Segundo Peticari (1995 apud BAPTISTA, 2007), a mediação de práticas, perante a matrícula de estudantes com percursos diferenciados de aprendizagem, colabora com os processos de escolarização de outros sujeitos, levando a escola a se interrogar sobre a aprendizagem e a qualidade dela, bem como recorrer a recursos e estratégias didáticas diferenciadas e trabalhar de modo coletivo.

Articulações entre professores do ensino comum e de educação especial

Para continuar, trazemos a quarta categoria que sustenta a reflexão sobre os dados. Trata-se das articulações entre os professores de educação especial e os do ensino comum, por se colocarem fundantes para as práticas pedagógicas e a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Sobre essa articulação, assim sinalizaram os professores:

Esse ano, a professora de educação especial foi mais presente do que o ano passado. Às vezes, essas articulações ocorrem na sala de aula mesmo. Gostaria de mais tempo com a professora de educação especial para pensarmos mais atividades para esses alunos. Queria mais momentos para elaboração de provas e atividades em sala de aula (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

A troca de informações é constante entre nós. Preciso da ajuda da professora sempre. Ela é bem presente nas minhas aulas com os estudantes (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

Realizamos coletivamente as atividades para os alunos especiais da turma. A professora de educação especial me auxilia bastante. Trago também algumas ideias para trabalharmos juntas. Planejamos as avaliações, principalmente, pensando na aluna Alice que está aprendendo

a escrever e ler agora. As avaliações do Alfredo são as mesmas dos outros alunos. Ele consegue acompanhar a turma (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

As narrativas reiteram o que discutimos na categoria anterior: a importância da colaboração entre os profissionais da educação no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas, contexto que pode levar esses profissionais a compreender que o

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

A colaboração pode se realizar por meio de diferentes estratégias: planejamentos, apoio à classe comum, atendimento aos alunos no contraturno, conselhos de classe, organização dos momentos de formação, elaboração de atividades/exercícios avaliativos, dentre outros, considerando sempre que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1991, p. 101). Segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial de Vila Velha/ES, encontramos a seguinte definição sobre o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o de educação especial:

O trabalho colaborativo é o acompanhamento pedagógico ofertado ao aluno da Educação Especial e realizado, em sala de aula regular, no seu turno de escolarização. Esse trabalho refere-se ao acompanhamento pedagógico e à adequação curricular para o atendimento das necessidades específicas do aluno. Nos casos excepcionais, em que for favorável ao processo educativo do aluno, o trabalho poderá ser realizado em local diverso da sala de aula regular desde que sejam eventos ocasionais (não uma prática constante) e sejam planejados de forma a favorecer a aprendizagem e o bem-estar de todos (VILA VELHA, 2022, p. 43-44).

O trabalho colaborativo, recorda Meirieu (2002), que discute o quanto às classes heterogêneas requerem investimentos do professor para explorar

os pressupostos da pedagogia diferenciada que adota como eixo central a acessibilidade curricular por intermédio de estratégias diversificadas para se mediar o conhecimento com a turma/aluno. Para tanto, é preciso reconhecer que os discentes possuem tempos e modos de aprender singulares. Segundo Meirieu (2002, p. 34), para se pensar as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, é importante “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”.

As narrativas dos docentes reafirmam a importância do atendimento educacional especializado e da professora de educação especial na sala comum, por entender que o trabalho colaborativo favorece as articulações necessárias para envolver os alunos nas aulas. Vigotski (2019) afirma que, desde o nascimento, o humano estabelece relações entre pares e nelas se constitui sujeito, modificando sua estrutura mental e o próprio ambiente cultural do qual faz parte.

Assim, a colaboração entre os profissionais mencionados leva-os a desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos necessários à mediação das práticas pedagógicas e uma racionalidade que favorece o adensamento teórico-prático sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual nas escolas comuns.

Vigotski (1991) entende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é produto dessas convivências. Com isso, infere-se que as interações entre professores podem apontar novos saberes-fazer, práticas pedagógicas e pensamento na perspectiva inclusiva. Para o autor, o humano é significado como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas na cultura.

A colaboração entre o ensino comum e o especial — em função da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual nos anos finais — expressa a preocupação docente com esse sujeito, mas também com o próprio saber do professor. Para Meirieu (2002), são movimentos indissociáveis, tendo em vista se tratar do pressuposto de que, quando se educa alguém, educa-se em comunhão com ele.

As articulações entre os professores de educação especial e os do ensino comum são importantes, principalmente, nos casos de estudantes com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental em processo inicial de leitura e escrita. Essa problemática na “aprendizagem”

não deveria ocorrer, no entanto, infelizmente, é uma realidade presente em muitas escolas, conforme as teorizações de Prado (2022).

Muitas vezes, os professores do ensino comum se isentam do compromisso de alfabetizá-los, alegando falta de formação inicial. Diante disso, a articulação entre o ensino comum e o especial pode favorecer o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas colaborativas que relacionem a alfabetização com os conteúdos da turma.

Alice, no transcorrer da pesquisa, foi apontada, muitas vezes, como um desafio, porque não sabia ler e escrever. Convivia com processos de exclusão na escola/sala de aula. Se a ela fossem apresentadas as mesmas atividades da turma (sem acessibilidade), certamente ela não teria condições de realizá-las. Se desenvolvesse apenas atividades simplórias (o que mais ocorria), não teria suas funções psicológicas superiores impulsionadas. Convivia com a negação do direito à alfabetização também nos anos finais do ensino fundamental. Sobre a apropriação da leitura e da escrita, precisamos refletir que:

[...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças (VIGOTSKI, 1991, p. 134).

Esse debate também nos lembra dos estudantes que trazem questões comportamentais significadas pela escola como complexas para as relações entre pares. Muitos professores questionam a matrícula desses sujeitos, sinalizando que eles deveriam frequentar espaços/instituições segregadas. Diante disso, Vigotski (2019, p. 208) pontua que o professor pode se deparar com um estudante difícil de ensinar “[...] em consequência de uma diminuição de suas capacidades, ou uma criança difícil de educar como resultado de alguma orientação em sua conduta e traços de caráter que trazem a ela dificuldades ao convívio social”, contexto que reforça ações coletivas na escola para apoio ao professor e reorganização do trabalho pedagógico para suprir as demandas desse discente em sala de aula e nos demais espaços escolares.

Em concordância com Vigotski (2019), Padilha (2022) compreende que a deficiência intelectual não está dada inicialmente, mas que vai se constituindo

na medida em que não se possibilitam condições de desenvolvimento de acordo com as suas peculiaridades. Assim, é relevante constituir políticas públicas aos processos de inclusão, inclusive para aqueles discentes com maiores agravos.

A criação de políticas educacionais e a articulação do ensino comum e especial podem enfrentar mitos que reverberam nas práticas pedagógicas. No imaginário escolar, há uma suposta lei que garante a aprovação automática do aluno com deficiência intelectual. O uso inapropriado do laudo é um dispositivo de avanço, sem garantia da aprendizagem. A articulação entre o professor do ensino comum e o de educação especial pode desencadear momentos de estudo sobre esses mitos.

As reflexões trazidas chamam a atenção para o papel da modalidade de ensino no processo de colaboração. Muitas vezes, os professores de educação especial se sentem sozinhos. “Correm atrás” dos professores para planejar, prestar apoio à classe comum e realizar as demais ações do atendimento educacional especializado. Muitos docentes do ensino comum também requerem apoios dos profissionais especializados, tensionando os porquês da redução das intervenções nas salas de recursos multifuncionais.

A colaboração é uma via de mão dupla. O professor do ensino comum precisa de apoio e o de educação especial também. Logo, é importante desenvolver a cultura da colaboração. Para Paz e Victor (2020), a colaboração demanda comprometimento, cuidado e preocupação mútua daqueles que compartilham um mesmo objetivo de trabalho. A professora de educação especial narra como avalia a colaboração nas ações de planejamento e de mediação das práticas pedagógicas inclusivas com os docentes do ensino comum:

As propostas de atividades partem mais de nós, professores especialistas, sem ajuda do professor regente. Muitos alegam se sentir inseguros, despreparados para montar atividades adaptadas, mas não sentam comigo para planejar. Sei que, às vezes, por conta dos conflitos de horários. Outros fazem, sim, o planejamento coletivo. Aí fica mais fácil para trabalhar com os alunos com deficiência (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, grifos nossos).

A narrativa permite entender ser preciso desconstruir o imaginário de que o aluno público-alvo da educação especial é de incumbência única do docente especialista. Na contramão dessa ideia, todos precisam se corresponsabilizar

pela escolarização desse sujeito. Além disso, é preciso refletir sobre narrativas de profissionais dos anos finais que questionam o que as disciplinas que ministram têm a ver com os estudantes com deficiência intelectual.

É importante discutir com esses profissionais que os currículos trazem elementos da cultura. Vigotski (1991, 2019) sinaliza que o desenvolvimento humano está atrelado à apropriação dos elementos culturais. Diante disso, os conteúdos curriculares são necessários para o desenvolvimento dos alunos e a tarefa da educação especial é pensar com os docentes do ensino comum caminhos alternativos para que essa aprendizagem se efetive.

A articulação entre o ensino comum e a educação especial não pode ser uma escolha, mas uma questão presente no Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, são importantes investimentos na formação continuada dos professores que considerem a aprendizagem e o desenvolvimento como pilares da função social da escola e parte do processo educativo (BUSS; CAETANO, 2021).

É interessante pensar o quanto a pesquisa foi aproximando os profissionais da escola e o pesquisador de reflexões sobre temáticas que implicam as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Vivenciamos processos de formação, dialogamos e pensamos com o outro, fundamentando a pesquisa nos pressupostos da matriz histórico-cultural que argumenta que muitas ciências não podem ser constituídas somente pela observação direta, necessitando da busca de pistas e reflexões coletivas com os participantes do estudo para compreender os sujeitos e as relações que eles estabelecem com o meio social no qual estão inseridos.

A formação continuada

A formação do professor se colocou como a quinta categoria por se considerar que os saberes-fazeres docentes implicam as práticas pedagógicas, com destaque as direcionadas à acessibilidade curricular dos estudantes com deficiência intelectual. Em face ao exposto, os participantes trouxeram as seguintes ponderações:

São de extrema importância, embora eu perceba que não temos tido essa preocupação por parte da Secretaria de Educação. Quando me formei, não se falava muito em educação especial. Ao chegar à escola, de uns dez

anos pra cá, percebo o quanto o número de alunos da educação especial aumentou. Acho que deveria ter mais formações sobre como auxiliar os alunos da educação especial e como desenvolver práticas pedagógicas voltadas para esses alunos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Vejo que é muito necessária. A formação para professores não especializados, como é o meu caso, é fundamental. Deveria ser obrigatória. Sinto-me, às vezes, impotente no dia a dia em sala de aula a respeito dos alunos especiais. Acredito que a formação, tanto inicial quanto continuada, daria um suporte para os professores que não são especializados na área da educação especial (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

Olha, professor, eu mesma não tive nada que falasse sobre os alunos especiais na faculdade, sobre montar uma aula com práticas pedagógicas diferentes para esses alunos. Sobre isso, acho que é importante as faculdades de hoje abordar o tema para que os futuros professores não tenham tanta surpresa quando chegarem à sala de aula. Sobre a formação continuada, penso que é importante acontecer para que nós, que fomos formados há mais de 30 anos, possamos trabalhar com esses alunos e aprender novas formas de práticas na sala de aula. Precisamos de formações sobre como são essas necessidades desses alunos. Ajudaria bastante, pois contamos com o auxílio do pedagogo e da professora da educação especial (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Ao tocar nesse assunto, temos um grande problema. Acho que, no geral, não só na educação, porque faculdade nenhuma prepara 100% alguém para ser um profissional, seja em qualquer área. A formação inicial tem seu valor, por isso existem também os estágios. Enquanto professora de Matemática, na época do estágio, via a necessidade de aprender várias práticas pedagógicas para todos os alunos. No meu curso, falou-se muito pouco sobre educação especial e os alunos desse grupo. Aqui na rede de Vila Velha, foram oferecidos cursos sobre educação especial de modo remoto, mas formação continuada ainda não, pelo menos pra nós, professores de área (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

É preciso investir na formação continuada. Há uma deficiência nessa questão muito grande. É percebida na

atuação dos professores regentes, nas ações, nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos planejamentos. Por vezes, invisibilizam o indivíduo com deficiência intelectual e os demais que fazem parte do público-alvo da educação especial. Muitos agem como se o aluno fosse de responsabilidade exclusiva do professor especializado (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Os professores, ao analisarem seus processos de formação inicial, apontam a inexistência ou a insuficiência de discussões teórico-práticas sobre a inclusão desses alunos nas escolas comuns. Para Vigotski (2019), o professor deve ser formado para assumir uma perspectiva mediadora, sendo capaz de elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para auxiliar o estudante na apropriação do conhecimento. O investimento na formação do professor é uma política necessária por possibilitar a esse profissional refletir que “[...] 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, 1979, p. 139).

Os investimentos na formação do professor — inicial e continuada — são preocupações trazidas nas teorizações de Michels (2017), quando problematiza a necessidade de se promover avanços para trazer as questões da modalidade de ensino e dos demais grupos sociais excluídos para a constituição dos saberes-fazer dos profissionais da educação. Essa demanda se torna latente, pois “[...] é sabido que o ensino regular tem, sistematicamente, excluído da e na escola não somente os alunos considerados deficientes, mas, também, boa parte da população em idade escolar” (MICHELS, 2017, p. 44).

A autora, ao analisar a incorporação da educação especial nos cursos de licenciatura, reconhece avanços. Muitas vezes, tal perspectiva ainda se realiza por meio da oferta de uma disciplina. Trata-se de um movimento, mas que não basta. É importante transversalizar as questões da educação especial nos cursos de graduação, promovendo a interação da área com os vários componentes curriculares. Sobre a formação continuada, Jesus *et al.* (2015) entendem que são ações necessárias para que os professores continuem adensando seus saberes-fazer, assumam-se pesquisadores e se vejam capazes de planejar e mediar novas lógicas de ensino e aprendizagem no tocante à garantia da acessibilidade curricular para todos.

O diálogo entre a escolarização desses estudantes e a formação de professores pode levar esses profissionais a tomar consciência de sua função social, assumindo posturas autônomas, dinâmicas coletivas e vivas (VIGOTSKI, 2019) frente ao desafio de escolarizar sujeitos que demandam apoios diferenciados. A formação docente precisa apontar caminhos para práticas pedagógicas inclusivas, para o direito ao currículo comum e ao atendimento às especificidades de aprendizagem (ALMEIDA; CAETANO; ESTEVAM, 2018).

Os professores dizem que as políticas de formação precisam ser revisadas para se aproximarem das demandas da educação básica. A educação especial é uma realidade em todas as escolas brasileiras. Além da formação inicial, é preciso investir na continuada. Muitas vezes, as discussões sobre a educação especial se encontram voltadas aos professores da modalidade. Ao entender que o aluno é de responsabilidade de todos, é preciso constituir políticas de formação para todos.

Urge a necessidade de conceber a formação continuada a partir da comunicação interativa e da vivência coletiva no âmbito escolar, colocando em cena, além dos professores regentes de sala comum, professores de áreas específicas, professores especializados em educação especial e profissionais da Educação dos setores pedagógico e administrativo (BUSS; CAETANO, 2021, p. 12).

Os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental trazem frágeis oportunidades de formação inicial, com relação à inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns, conforme argumenta Vieira (2008) ao analisar o processo formativo dos profissionais da educação para envolvimento desses discentes nas práticas de leitura e de escrita na etapa de ensino mencionada. Se não houver investimentos na formação continuada, essa lacuna se amplia. Diante disso, é importante implementar políticas de formação docente para que possam articular os componentes curriculares às trajetórias de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, na intrínseca relação teoria e prática.

As políticas de formação continuada se mostram necessárias. Em redes de ensino — com significativo número de escolas e professores, como a de Vila Velha/ES — é preciso pensar em como articulá-las de modo a envolver os professores do ensino comum e os de educação especial, visando ao diálogo

teórico-prático e ao delineamento de ações que possibilitem proposições aos desafios das práticas pedagógicas inclusivas.

É importante fazer o levantamento de temáticas que irão compor os momentos de formação continuada, assim como diversificar essas políticas. Considerando o quantitativo de profissionais da rede, o município pode se organizar em regiões, formações por áreas de conhecimento, investir nos estudos de mestrado e de doutorado, além de realizar parcerias com as universidades, objetivando fortalecer a formação continuada dos professores.

Para Meirieu (2005), abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras, mas a própria vocação dessa instituição coerente com seu princípio fundamental. Vigotski (1993) ajuda a refletir que, para o alcance dessa defesa de escola, é relevante investir no professor para que ele compreenda que “[...] o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhado assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VIGOTSKI, 1993, p. 79).

Além dessas alternativas, autores como Jesus (2009) e Nóvoa (2019) defendem a escola como espaço de formação em contexto. Para tanto, é necessário criar condições de trabalho docente para que essa ação se realize. Os espaços de planejamento e movimentos colaborativos entre o professor do ensino comum, o de educação especial e os pedagogos podem se configurar em espaços de formação continuada.

A formação inicial e continuada de professores também foi trazida pela equipe de gestão da escola. Considerando que uma escola inclusiva perpassa por um conjunto de políticas implementadas pelos sistemas de ensino de modo mais amplo e por micropolíticas promovidas nas/pelas escolas, entendemos que os investimentos na formação do professor também devem se constituir como pautas dos profissionais que estão à frente das unidades de ensino.

A formação em contexto se coloca como uma potente alternativa aos processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, porque pode aproximar teoria e prática e o planejamento de ações pedagógicas voltadas à acessibilidade curricular. Pelo fato de entendermos que a gestão da escola tem contribuições a dar para as políticas de formação continuada de professores, trouxemos a temática para a direção, a coordenação e o pedagogo para que pudessem refletir sobre o assunto.

A formação inicial e continuada, para quem trabalha na educação, é importante influência para o aprimoramento com as práticas pedagógicas e também uma forma de investimento na formação do professor para que auxilie no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (DIRETORA).

É um das maneiras de investimento garantido por lei, mas que é muito negligenciado, tanto pelo Poder Público, quanto pelos sistemas de ensino e até mesmo por alguns profissionais que não dão o devido valor. Pouco se toca nessa questão nas formações continuadas. Sou professor de História e Coordenador e quase não se vê nas formações falar sobre essa temática da inclusão dos estudantes com deficiência e das práticas pedagógicas inclusivas (COORDENADORA).

Essa é uma demanda relevante e pouca disseminada nas redes e na graduação. Com isso, temos uma avalanche de profissionais inseguros, resistentes e com muitas dificuldades em saber quem são esses alunos e como trabalhar com eles. Muitos não acreditam na inclusão. Tanto as formações iniciais e quanto as continuadas são poderosas ferramentas para o conhecimento de práticas de inclusão e também para o conhecimento da educação especial que não é um bicho de sete cabeças (PEDAGOGO).

Como podemos verificar, é possível a gestão das escolas levantar temáticas entre os professores para serem discutidas nos momentos de formação continuada, o que favorece o adensamento teórico articulado às demandas das unidades de ensino e o apontamento de novos-outras possíveis. Os profissionais que estão na gestão mantêm contato direto com as Secretarias de Educação e, diante disso, podem suscitar a importância da formação para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental em diálogo com a educação especial, inclusive, certificando-os. Os investimentos na formação docente devem fazer parte dos planos de cargos e salários, incentivando os docentes a se envolverem com tais políticas.

A formação continuada é um dever dos sistemas de ensino e um compromisso com a ampliação dos saberes-fazer dos profissionais da educação. Além disso, precisa ser significada como um compromisso do professor. Algumas narrativas apontam que muitos professores não dão valor às políticas de

formação continuada, por isso é importante que elas se mostrem próximas das realidades das escolas e façam sentido para esses profissionais, inclusive para o adensamento de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados permitem tensionar os modos como os processos de formação de professores são aligeirados. Na sociedade contemporânea, ocorre, em alguns contextos, banalização da formação inicial. Temos acompanhado cursos feitos na modalidade a distância atravessados por uma abordagem capitalista que busca “diplomar/certificar” o professor, mas sem um compromisso com uma formação que responda às demandas das escolas. Essa abordagem formativa se distancia da perspectiva de educação defendida por Vigotski (1991), que articula processos de mediação pedagógica buscando a intencionalidade e a sistematicidade do conhecimento, visando à apropriação dele pela criança para a transformação dos seus processos psicológicos.

Somadas a essa realidade, muitas políticas e precárias condições de trabalho levam o professor a valorizar/buscar processos de formação continuada na intenção de ter um “papel”, um certificado para melhor classificação em processos de seleção. Trata-se de políticas de formação continuada que sucateiam o trabalho docente e não apresentam compromissos com o adensamento de conhecimentos a partir de uma abordagem inclusiva.

Finalizando, podemos refletir que, a partir dos momentos vividos com os profissionais da escola, os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental são atravessados por questões. Podemos dizer que diferentes concepções do que venha a ser a deficiência intelectual atravessam a dinâmica. Encontramos vinculação com as questões orgânicas, compreendendo o indivíduo como aquele que falta algo, mas também a defesa de desenvolvimento e aprendizagem não dados, mas que se constituem a partir do momento que as oportunidades de apropriação do conhecimento são mediadas. Essa compreensão se aproxima das teorizações de Vigotski (1991, p. 33) quando entende ser necessário considerar a estrutura psíquica desse sujeito como “[...] o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Verificamos, também, que o planejamento é importante às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, realizando-se, na escola, como movimento complexo: a) coletivamente entre o ensino comum, o especial e

a coordenação pedagógica; b) às vezes, entre esses segmentos; c) de modo individual. Esse cenário nos leva a compreender ser necessário compor articulações inclusivas/coletivas entre os profissionais da educação por favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Podemos ainda dizer das contribuições dos recursos didáticos e das metodologias diversas no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas inclusivas. O ser humano apresenta modos singulares e subjetivos para apropriação dos conhecimentos, assim requer que instrumentos pedagógicos sejam inseridos às mediações porque facilitam a relação entre sujeito e objeto. Desse modo, verificamos que a feira de Matemática e a de Ciências, o uso da internet, os jogos, dentre outros, possibilitaram o intermédio de práticas pedagógicas, visando à acessibilidade curricular e ao atendimento às especificidades dos discentes.

Cabe ressaltar que os dados evidenciaram a importância da apropriação da leitura e da escrita nos processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, aqui em destaque, nos anos finais do ensino fundamental. Essas apropriações devem ser investimentos contínuos, requerendo a articulação entre o ensino comum e o especial. Assim, o estudo desvela a necessidade de políticas de formação (inicial e continuada) capazes de inserir a alfabetização como temática, sobretudo na formação de professores de áreas específicas, contexto que nos permite concordar com Meirieu (2005, p. 74) que afirma:

[...] ninguém pode ensinar sem postular que o outro, diante dele, é educável. Não há nada de extraordinário nisso: quem acha que seus alunos jamais conseguirão aprender deveria mudar de ofício! Um professor que reclama que as crianças ou os adolescentes que lhe são confiadas resistem a aprender seria o mesmo que um mecânico que só aceitasse consertar automóveis em perfeito estado, ou como um médico que só tratasse de pessoas em bom estado de saúde.

Por último, cabe lembrar a importância da colaboração entre os profissionais da educação no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas, por resultar em trabalhos coletivos, em possibilidades de formação continuada em contexto e enfrentamento ao isolamento docente. A reflexão sobre os saberes-fazer dos profissionais da educação levam-nos a reconhecer a

importância da formação inicial e continuada, principalmente, opondo-se a mitos produzidos no/pelo imaginário escolar sobre os estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista a acessibilidade curricular e a tomada de consciência social e cultural sobre o direito de aprender desses sujeitos.

Considerações finais

Assumir as práticas pedagógicas como objeto de investigação significa produzir conhecimentos sobre caminhos alternativos que possibilitem que os estudantes com deficiência intelectual aprendam com seus pares e rompam com linhas de pensamento que não apostam na educabilidade desses sujeitos. Diante disso, falar de práticas pedagógicas é desenvolver o ato de ensinar, por meio de um processo de ação-reflexão-ação, para constituir um contexto educacional que possibilite ao estudante encontrar sentido no que lhe é ensinado.

Em face ao exposto, Meirieu (2002) fala sobre a diferença entre instruir e educar. O primeiro significa informar uma pessoa sobre um determinado assunto. Educar caminha no sentido de promover condições para que esse indivíduo se aproprie dos elementos socialmente produzidos por estarem intimamente ligados ao seu desenvolvimento como sujeito histórico-cultural, conforme entende Vigotski (2019).

Pensar a inclusão dos discentes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental requer colocar em análise as práticas pedagógicas para que elas possibilitem que os conhecimentos tenham sentidos para os alunos, contexto que é atravessado pela formação dos professores, as composições curriculares, os modos como se mediam os conhecimentos, as maneiras como os processos avaliativos são realizados e o trabalho docente é vivido na escola. Especificamente, torna-se importante refletir como as práticas

pedagógicas são significadas pelos professores e que elementos atravessam os processos de aprendizagem e desenvolvimento na escola comum.

O planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas demandam investimentos na escola pública para que ela se assuma inclusiva e com condições de promover acesso, permanência e apropriação do conhecimento para indivíduos com trajetórias diversas de escolarização. Cabe também ressaltar que tais práticas tomam como ponto de apoio o currículo comum, portanto é importante que professores do ensino comum e de educação especial se articulem para que essa apropriação se realize com os devidos apoios e mediações que a ação requer.

Diante disso, é importante investimento na formação docente, redes de apoio, ações colaborativas e investigações acadêmicas comprometidas em pensar caminhos alternativos para o trabalho docente, proporcionando, ao estudante com deficiência intelectual, condições para que se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados. Conforme compreende Vigotski (1991, 2019), não podemos significar o aprendizado como desenvolvimento, mas a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental, movimentando possibilidades de aprender que seriam impossíveis de acontecer sem os processos de mediação. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (VIGOTSKI, 1997, p.118).

Essa linha de pensamento defendida por Vigotski (1991, 2019) dialoga com as teorizações de Meirieu (2002, 2005) por defender a escola como espaço-tempo de todos e o humano como sujeito educável que promove vínculos sociais por meio do conhecimento. Para esse pensador, é preciso lutar contra formas de fatalidade que dificultam a apropriação dos conhecimentos e criam barreiras para que a escola cumpra sua função social. Segundo Meirieu (2005, p. 143), é necessário “[...] restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir os homens para além de suas diferenças e de libertá-los de todas as formas de domínio”.

Constituindo uma síntese mais detida das questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da educação especial e estudantes com deficiência intelectual, visando ao direito de aprender na escola comum, podemos dizer que os modos como a deficiência é concebida implica na inclusão desses sujeitos. Na escola, os professores

concebem a deficiência intelectual de modo plural. Uns se apoiam na condição orgânica, outros mesclam o desvio à possibilidade de aprendizagem. Um terceiro grupo aposta que é possível a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência intelectual dada às mediações realizadas.

Importante movimento envolvendo as práticas pedagógicas na escola passa pelos modos como os planejamentos ocorrem. Encontramos ações coletivas entre os professores do ensino comum, de educação especial e os pedagogos. Além disso, há planejamentos que nem sempre contam com a participação desses profissionais. Ocorrem também os planejamentos individuais. Destarte, podemos refletir que o planejamento coletivo é um passo relevante para favorecer o direito à acessibilidade curricular, à mediação do conhecimento, à inclusão e aos apoios que os estudantes com deficiência intelectual requerem para encontrar oportunidades de ensino e aprendizagem nas classes comuns.

Os dados nos provocaram momentos de reflexão quando evidenciaram a necessidade de os docentes compreenderem que trabalhar somente com aulas expositivas e com o livro didático não é suficiente para atender às especificidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, verificamos ser importante que os professores do ensino comum mediem práticas pedagógicas diversas, como ocorreu na Feira de Ciências e de Matemática. Diante disso, entendemos ser possível desenvolver caminhos alternativos para que a escola se coloque inclusiva.

As articulações entre os professores de educação especial e os do ensino comum se colocaram como outra categoria de análise por serem fundantes às práticas pedagógicas e à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, os participantes afirmaram que a colaboração se torna crucial para organizar ações que incluem os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, apontaram o planejamento coletivo como uma ação necessária por ser um movimento-base para se pensar em práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa nos trouxe a importância da utilização de metodologias e de recursos diversificados para promover a participação dos estudantes com deficiência intelectual nas aulas mediadas na classe comum. A nosso ver, quanto maiores forem as oportunidades de enriquecimento do trabalho pedagógico, maiores serão as possibilidades de aprender na classe comum. Como ensinou Vigotski (2019), cabe à escola equilibrar o trato com o currículo comum e as

especificidades de aprendizagem, assim como a apropriação de conhecimentos concretos e abstratos.

A formação inicial e a continuada também foi apontada como necessárias às práticas pedagógicas, pois são investimentos que favorecem a possibilidade do adensamento teórico-prático. Observamos muitos docentes afirmando que não tiveram contato com discussões sobre a educação especial e a educação inclusiva na graduação, e alguns falaram de reflexões aligeiradas. Diante disso, sinalizam a importância da formação continuada com as temáticas mencionadas, envolvendo, inclusive, os professores que atuam por áreas do ensino.

Nessa via, compreendemos que investimentos na formação continuada podem possibilitar apoio teórico-prático para desempenharem ações colaborativas entre o ensino comum e o especial. Do mesmo modo, essas políticas criam condições para que esses profissionais se apropriem de conhecimentos para mediar práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Assim, podemos afirmar que tais investimentos contribuem para o desenvolvimento profissional, a construção da identidade do docente como professor-pesquisador e a capacidade de significar os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos histórico-culturais.

Finalizamos o livro cientes de que as discussões sobre as práticas pedagógicas em educação especial, no tocante à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, demandam mais investigações, tendo em vista os atravessamentos e a necessidade de se fortalecer o equilíbrio entre a acessibilidade curricular e o atendimento às condições específicas de aprendizagem trazidas pelos discentes para os contextos das escolas/classes comuns.

Referências

- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-45, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4077#:~:text=Este%20artigo%20discute%20as%20pol%C3%ADticas%20educacionais%20voltadas%20para,regular%20do%20Munic%C3%ADpio%20de%20Santa%20Maria%20de%20Jetib%C3%A1%2FES>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 11-30.
- ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. Jogos Sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 154-165.

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- 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: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BUSS, Joziane Jaske Buss; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

- BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 4, n.10, p.1-20, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2302/1854>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- CORREIA, Gilvane Belem. **Educação especial, comunicação e currículo escolar: a aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo compartilhado**. 2022. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 10 jul. 2023.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- FRANÇA, Beatriz Segantini. **Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcb-Jf9FtKDYCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/#>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandre Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 1, p. 8-24, 2015. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/610>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.
- JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais [...]** Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.
- KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação Inclusiva e formação inicial de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 60, p. 1-24, e-24817, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24817>. Acesso 25 Mar. 2023.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

- MAFEZONI, Andressa Caetano; CÉSAR, Thayná Marins de Almeida; SOUZA, Damaris Santos de. Deficiência intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações Piracicaba**, v. 27, n. 3, p. 143-161, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4410#:~:text=Como%20discuss%C3%B5es%20e%20considera%C3%A7%C3%B5es%2C%20constatou-se%20que%20os%20trabalhos,vivem%20nessa%20condi%C3%A7%C3%A3o%20como%20delimitados%20pela%20n%C3%A3o%20aprendizagem>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Revista Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, e020015, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530/5835>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação na/da escola**: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil. 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 mar. 2023.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.
- MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores para a educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC - CED - NUP, 2017. p. 23-58.
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n.12, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117821002.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

- NÓVOA, Antônio Sampaio da. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia: UNESCO, 1990.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Escritos pedagógicos: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.
- PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936/12491>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- PRADO, Leiva Ayres do. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha, 2022.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. **Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Vila Velha, 2015. Disponível em: <https://processos.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

- PRIETRO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.
- RIGON, Algacir Jose; ASBAR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.
- ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.
- SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- VILA VELHA. **Projeto Político Pedagógico da UMEF Ofélia Escobar**. Vila Velha/ES, 2015.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas: tomo cinco: fundamentos da defectologia**. Cascavel: Edunioeste, 2019.
- VILA VELHA. **Projeto político pedagógico da UMEF Ofélia Escobar**. Vila Velha, 2015.

- VIGOTSKI, Lev Semionovitch **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escolhidas: fundamentos defectología**. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento dos processos pedagógicos superiores**. Barcelona: Grijabo, 1979.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, Lev. **A transformação socialista do homem**. Escrito em 1930. Tradução: Marxists Internet Archive, english version. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, julho de 2004. HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, outubro de 2004.
- WILL, Francilene dos Santos; CAETANO, Andressa Mafezoni. **A escolarização de estudantes público-alvo da educação especial: reflexões sobre o laudo clínico**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

O livro evidencia nosso compromisso para com o direito social à Educação como público e subjetivo. Reitera o pressuposto de que todos têm condições de aprender. Com isso, assume o professor como pesquisador de práticas pedagógicas inclusivas e os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos histórico-culturais. Promove reflexões sobre a escolarização desses discentes nos anos finais do ensino fundamental, o que requer práticas pedagógicas inclusivas, investimentos na formação dos professores, acessibilidade aos conhecimentos, processos de mediação comprometidos com a aprendizagem na igualdade-diferença e redes de colaboração entre a classe comum e o atendimento educacional especializado. Convida os profissionais da educação a refletirem sobre como as práticas pedagógicas são significadas e que elementos atravessam os processos de aprendizagem e desenvolvimento na escola comum.

Os autores

ISBN: 978-65-5456-037-5



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia