

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Faculdade de Filosofia e Ciências  
Campus de Marília  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**KATIA DE ABREU FONSECA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): INCLUSÃO ESCOLAR  
E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Marília  
2021

KATIA DE ABREU FONSECA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): INCLUSÃO ESCOLAR  
E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília  
2021

F676f

Fonseca, Katia de Abreu

Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE) : inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. / Katia de Abreu Fonseca. -- Marília, 2021  
180 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Formação de professores em serviço. 2. Teoria histórico-cultural.  
3. Deficiência intelectual. 4. Atendimento educacional especializado.  
5. Atividade orientadora de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KATIA DE ABREU FONSECA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE: INCLUSÃO ESCOLAR  
E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Membros componentes da banca examinadora:

**Orientadora:** Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília.

**2.º Examinador:** Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena - Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília.

**3.º Examinador:** Dr. Marcia Denise Pletsch - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**4.º Examinador:** Prof. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini - Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru.

**5.º Examinador:** Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Marília, 18 de março de 2021.

Dedico esta pesquisa às PESSOAS que passaram pela minha VIDA me apresentando um mundo de oportunidades e me fazendo entender que o TODO é a PARTE e que a PARTE é o TODO e, assim nos fazemos DIFERENTES a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

*O melhor que temos para receber e oferecer é o tempo.*

Os mais sinceros agradecimentos vão para cada pessoa, nomeada ou representada abaixo, por ter dispensado seu *tempo* de vida comigo.

*Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira*, você objetivou um sonho. Obrigada pela acolhida na hora chegada, pela caminhada de mãos dadas e pela confiança na conclusão. Seu tempo foi preciso. Sempre disposta, solícita em reuniões, orientações, em mensagens e em balões.

Aos *professores titulares da banca*, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Dra. Márcia Denise Pletsch e Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, agradeço pelo tempo de leitura, análise e partilha na banca.

Aos *professores suplentes na banca*, Dra. Rosane Michelli de Castro, Dra. Maria Cândida Soares Del Masso e Dra. Kátia de Moura Graça Paixão, que em tempos tão difíceis estiveram a disposição reservando seu tempo caso houvesse necessidade.

Aos *amigos da Ciência*, que o GEPIS e Latedip me proporcionaram a realização de trocas colaborativas nas reflexões em temáticas comuns. Em especial aos membros do GEPIS, Kátia Paixão, Fernanda Dourado, Márcia Reis, Ângelo, Glaciélma, Amisse, Luiz Henrique e Kyvia, José Roberto, membros do Latedip, Eliana Zanata, Verônica, Beatriz, Simone Rinaldi e Dina.

Aos *amigos de vida...* são tantos...que nestes últimos quatro anos pacientemente dedicaram seu tempo para me ouvir, mesmo sabendo que a empolgação era individual projetaram meu sucesso. Sintam-se todos representados.

À *Michele* que me apresentou o *amigo PH* que ainda não tenho certeza da sua existência, pois pode ser a manifestação da minha consciência, mas muito me ajudou nos últimos dias.

Ao *grupo dos 5*, que é a maior prova que a distância aproxima. Amo vocês!

À TODAS as *professoras* e TODOS os *professores* da Divisão de Educação Especial, sem vocês não teriam sido suscitados tantos questionamentos.

À Secretaria Municipal da Educação de Bauru, Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais e Divisão de Educação Especial, por incentivar,

garantir e oportunizar o aperfeiçoamento dos profissionais da educação e por confiar em meu trabalho de formação ao longo de uma década. *Carla*, você foi e é uma grande parceira.

Especialmente, às *seis professoras participantes da pesquisa*, que tem sede do saber e emanam compromisso em oferecer o melhor aos estudantes com DI.

Especialmente também à *querida Cássia*, que foi meus olhos, minha boca e principalmente meus ouvidos durante a geração dos dados. Sem você essa tese não existiria.

Ao *Colégio Chaminade* que viu em mim o reflexo da doação que sai do coração e transcende à educação. Em especial à *Bruna, Bia, Ana Rosa, Carolzinha, Silvana* e aos Educandos do *4º A da Kaká* que acompanharam de perto o último ano desta caminhada.

Por fim, agradeço aos que mais sentiram que o meu tempo para eles foi diminuído.

Minha *mãe Maria Lucia*, meu *pai Ezaqueu* que o pouco que foi possível nos dar, foi muito para nos ensinar que dependemos de nós. *Ir à busca de...* não é uma opção, é a única.

Meu *irmão Kleber* e sua linda família, minha *irmã Claudiana* e sua linda família, minha *sobrinha/filha Maressa* e sua linda família, pelas orações incansáveis.

À *Família Fonseca* pela *presença* na torcida e acreditar em mim.

Aos que mais próximos estiveram da minha caminhada, meus combustíveis de vida. *Elisa, Diego e Alice* a vocês eu agradeço e peço desculpas. Agradeço por darem tanto significado a palavra compreensão. Desculpas peço, por tantos momentos *eu estar e, ao mesmo tempo, não estar presente*.

*Beto*, o seu tempo é o meu tempo, o meu tempo é o seu tempo. Obrigada por viver o meu sonho e se sentir feliz pela minha/nossa realização.

## **A ESCOLA DO DIEGO<sup>1</sup>**

*Escrevi este texto na primeira semana de afastamento social para tentar compreender o que meu filho "entendia" sobre a escola e o quanto o afastamento impactaria sua vida.*

*Quando uma escola se torna escola?*

*Perguntei ao meu filho Diego, de 6 anos, que está cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, o que é escola para ele. Ele respondeu: "lugar para gente aprender, ué!" Continuei: e o que não pode faltar em uma escola? E ele responde... "A Professora. Se a Professora não for, não tem aula. As crianças vão correr pra longe e não vão aprender nada". Estamos aí diante de uma tautologia, ou seja, sem Professor não tem aluno, sem aluno não tem Professor e sem o interesse de ambos não temos a Escola. Assim, afirmo que o que dá vida à escola são as pessoas.*

*Escola é sim o lugar de aprender. Meu filho tem razão! Mas espero que no futuro e, breve, compreenda que a escola é lugar de aprender com o outro, aprender para o outro, aprender pelo outro, de aprender junto com o outro. Escola é lugar de aprender de formas variadas. Lugar de aprender o que se estabeleceu como importante para a sobrevivência e manutenção da humanidade, pois a dúvida, a curiosidade e ajudar o outro é a motivação para aprender sempre.*

*Para que aprendemos? Indaguei o garotinho... e ele respondeu... "Pra ficar esperto" e continuei... e por que precisa ficar esperto? E ele disse: "pra mudar o mundo e fazer um mundo melhor pra outras pessoas".*

*Pronto... chegamos ao ponto, ao objetivo primeiro da escola. Promover o desenvolvimento do indivíduo a ponto de transformar a sua história e a do outro. Agora com o objetivo da escola bem claro, temos um desafio em nossas mãos. Nas mãos de quem faz a escola, os Professores. Como manter nos alunos o brilho nos olhos, o entusiasmo, o interesse pelo novo, pelo aprender?*

*Resposta difícil, mas arrisco em, após duas décadas de atuação na educação, responder. Romper com práticas excludentes, que favorece uma pequena parcela de alunos "que aprendem". Romper com o caderno de planejamento de 7, 10, 15 ou 25 anos atrás. Romper com o "saber" porque sou O Professor. Romper com a organização "boca nuca" (carteiras enfileiradas uma atrás da outra). Romper com a lousa e giz. Romper com a cópia sem objetivo se o aluno tem o livro em mãos. Romper. Romper. Romper. Romper com o medo do novo e ousar. Ousar em ser inclusivo, no sentido de atender a todos. Ousar em misturar os alunos e fazer grupos produtivos. Ousar em sair da sala e propor a aula em um espaço diferente. Ousar em produzir o próprio livro da vida com os alunos. Ousar em planejar diversas estratégias para partilhar o mesmo conteúdo para alcançar aquele aluno "que não aprende". Ousar em criar atividades.*

---

<sup>1</sup> Este texto foi publicado na Tribuna do Leitor do Jornal da Cidade de Bauru/SP em 24/05/2020. Disponível em: [https://www.jcnet.com.br/opiniaio/tribuna\\_do\\_leitor/2020/05/724726-a-escola-dodiego.html](https://www.jcnet.com.br/opiniaio/tribuna_do_leitor/2020/05/724726-a-escola-dodiego.html)

*Ousar em aprender sobre tecnologia para aproximar-se do contexto de muitos alunos. Ousar. Ousar. Ousar...*

*E, é nesta perspectiva que este texto, de mãe e Professora, apresenta uma forma diferente de olhar e planejar as práticas pedagógicas, de forma que atendam o direito e as necessidades educacionais de todos os alunos. Ajustar os conteúdos estabelecidos para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos e os empreguem de forma adequada e responsável.*

*Minha esperança é que ressurja em cada Professor a escola que o Diego deseja e vive (mesmo que seja na ânsia do início de sua escolarização). Que ele não perca essa compreensão e, que seu desejo se realize... Que tudo o que aprender na escola ele utilize para a melhoria da qualidade de vida de outras pessoas.*

***Katia de Abreu Fonseca, mãe da Elisa, do Diego e da Alice.***

## RESUMO

O profissional da educação é um incansável estudante. A formação continuada é presença constante em sua história, pois, a finalidade de seu objeto de atuação é oferecer oportunidades adequadas àqueles que estão sob sua responsabilidade na promoção do desenvolvimento intelectual. A fundamentação teórica da pesquisa, ora apresentada, apoia-se na Teoria Histórico-Cultural, articulando os aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado, a deficiência intelectual e a formação de professores. A organização do percurso de investigação da pesquisa buscou por estratégia de formação em serviço, não convencional. O estudo teve como objetivo geral organizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no atendimento educacional especializado com estudantes com deficiência intelectual e, de forma específica, analisar os cursos que foram propostos pela Secretaria Municipal de Educação no município pesquisado; investigar, por meio da narrativa dos professores especializados e atuantes na área da deficiência intelectual, suas concepções sobre atendimento educacional especializado, avaliação pedagógica e fundamentos básicos da Teoria Histórico-Cultural; comparar os dados coletados na pesquisa documental com os dados gerados nas entrevistas coletivas dialogadas e elaborar, aplicar e analisar uma proposta de formação em serviço. Com o intuito de alcançar aos objetivos propostos a pesquisa foi organizada em três etapas, sendo elas: 1) análise documental de seis catálogos de cursos da Secretaria Municipal da Educação dos anos de 2016, 2017, 2018. 2) pesquisa empírica 1 - cinco encontros para realização das entrevistas coletivas dialogadas e 3) pesquisa empírica 2 - atividade formativa em serviço: três encontros de atividade formativa em serviço com embasamento nos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino. Sobre as análises dos dados temos: pesquisa documental: oferta de poucos cursos para os professores da Divisão de Educação Especial, com enfoque na Teoria Histórico-Cultural. Cursos com temáticas variadas, ainda que seja na Teoria Histórico-Cultural, não apresentaram um percurso sequencial formativo do currículo. Os dados gerados pelas entrevistas coletivas dialogadas evidenciaram a fragilidade e superficialidade das professoras participantes quanto às concepções sobre o atendimento educacional especializado, demonstrando que não são claras ou são controversas as atribuições, ou por imposição hierárquica imediata (gestão escolar) ou por não compreenderem quais as funções a serem desempenhadas na sala de recursos multifuncional. Sobre a avaliação pedagógica, observamos que cada professora tem sua estratégia particular para fazer a avaliação, não havendo um padrão estabelecido pela divisão de educação especial. Quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é feita a partir dos objetivos propostos no plano do atendimento educacional especializado, porém, apesar de as professoras saberem os conceitos e diferenças entre avaliações iniciais (diagnósticas), processuais e da aprendizagem, apresentam dificuldades na implementação de práticas avaliativas. Quanto aos fundamentos teóricos da Teoria histórico-cultural identificamos que a compreensão das professoras está no nível da superficialidade, ou seja, admitem que conhecem, sabem falar sobre, mas não aplicam à sua prática pedagógica no atendimento educacional especializado. O planejamento da proposta de formação em serviço nos pareceu apropriada, uma vez que, a organização prévia, a partir dos dados gerados pela pesquisa documental e das entrevistas coletivas dialogadas, nos permitiu, de modo intencional, atender às demandas evidenciadas. Finalizado o percurso de investigação da pesquisa, deparamo-nos com a resposta positiva em atenção à hipótese levantada para compor a investigação, ou seja, estratégias inovadoras, com intencionalidade de promoção de aquisição e apropriação do conhecimento, que engajassem as professoras na

participação durante a atividade formativa e as motivassem na busca por conhecimento, suscitando novos olhares sobre a prática implementada no atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual. É possível afirmar que foram momentos de troca reflexiva sobre as práticas implementadas pelas professoras participantes de forma coletiva que, se apropriadas pelas professoras, subsidiarão o planejamento e práticas pedagógicas para o estudante com deficiência intelectual com suporte da Teoria Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** Formação de professores em serviço. Teoria histórico-cultural. Deficiência intelectual. Atendimento educacional especializado. Atividade orientadora de ensino.

## ABSTRACT

The education professional is a tireless student. Continuing education is a constant presence in its history, because the purpose of its object of action is to offer appropriate opportunities to those who are under their responsibility in the promotion of intellectual development. The theoretical foundation of the research, presented here, is based on the Cultural-Historical Theory, articulating the aspects related to the specialized educational service, the intellectual disability and the teachers' training. The organization of the research investigation pathway searched for a non-conventional in-service training strategy. The study had as a general objective to organize in-service training strategies for teachers who work in the specialized educational service with students with intellectual disabilities and, specifically, to analyze the courses that were proposed by the Municipal Education Secretary in the researched city; to investigate, through the narrative of the specialized teachers working in the area of intellectual disabilities, their conceptions about the specialized educational service, pedagogical evaluation and basic foundations of the Cultural-Historical Theory; to compare the data collected in the documentary research with the data generated in the dialogical collective interviews and to elaborate, apply and analyze a proposal for in-service training. In order to reach the proposed objectives, the research was organized in three stages: 1) documental analysis of six course catalogs of the Municipal Secretariat of Education from 2016 to 2018. 2) empirical research 1 - five meetings to conduct collective dialogical interviews and 3) empirical research 2 - formative activity in service: three meetings of formative activity in service based on the assumptions of the Guiding Teaching Activity. About the data analysis we have: documental research: few courses were offered to the teachers of the Special Education Division, focusing on the Historical-Cultural Theory. Courses with varied themes, even if in the Historical-Cultural Theory, did not present a sequential formative course in the curriculum. The data generated by the dialogical collective interviews showed the fragility and superficiality of the participating teachers regarding the conceptions about the specialized educational service, demonstrating that the attributions are not clear or are controversial, either by immediate hierarchical imposition (school management) or by not understanding what functions to be performed in the multipurpose room are. Regarding pedagogical evaluation, we observed that each teacher has her own particular strategy for evaluation, with no standard established by the special education division. As for the learning assessment of students with intellectual disabilities, it is done based on the objectives proposed in the specialized educational service plan; however, despite of the fact that teachers know the concepts and differences between initial (diagnostic), procedural, and learning assessments, they have difficulties in implementing assessment practices. As for the theoretical foundations of the cultural-historical theory, we identified that the understanding of the teachers is at the superficial level, that is, they admit they know about it, they know how to talk about it, but they don't apply it to their pedagogical practice in the specialized educational service. The planning of the in-service training proposal seemed appropriate to us, once the previous organization, based on the data generated by the documental research and the dialogued collective interviews, allowed us, in an intentional way, to attend the evidenced demands. At the end of the research investigation path, we found the positive answer in attention to the hypothesis raised to compose the investigation, that is, innovative strategies, with intentionality to promote the acquisition and appropriation of knowledge, that engaged the teachers in the participation during the formative activity and motivated them in the search for knowledge, raising new looks about the practice implemented in the specialized

educational service for students with intellectual disabilities. It is possible to state that these were moments of reflective exchange on the practices implemented by the participating teachers in a collective way that, if appropriated by them, will subsidize the planning and pedagogical practices for students with intellectual disabilities with support from the Cultural-Historical Theory.

**Keywords:** In-service teacher training. Cultural-historical theory. Intellectual disability. Specialized educational attention. Teaching oriented activity.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** – Representação da organização didática da atividade orientadora de ensino.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Informações sobre as professoras participantes

**Quadro 2** - Tema e objetivos das ECD.

**Quadro 3** - Material-Base para a AFS

**Quadro 4** - Formação das professoras participantes

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAIDD</b>	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento)
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AOE</b>	Atividade Orientadora de Ensino
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CAEE</b>	Coordenadora da Área da Educação Especial
<b>CCEF</b>	Currículo Comum do Ensino Fundamental
<b>DEE</b>	Divisão de Educação Especial
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DPPPE</b>	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
<b>EAF</b>	Encontros de Atividade Formativa
<b>ECD</b>	Entrevista Coletiva Dialogada
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>FPE</b>	Funções Psicológicas Elementares
<b>FPS</b>	Funções Psicológicas Superiores
<b>GEPIS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social
<b>HV</b>	História Virtual
<b>LATEDIP</b>	Laboratório de Tecnologia para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico Dialético

<b>NAPEM</b>	Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Municipal
<b>ONEESP</b>	Observatório Nacional de Educação Especial
<b>OSC</b>	Organizações da Sociedade Civil
<b>PAEE</b>	Público-Alvo da Educação Especial
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PPEI</b>	Proposta Pedagógica da Educação Infantil
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SME</b>	Secretaria Municipal da Educação
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>THC</b>	Teoria Histórico-Cultural
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>PONDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>1 CAPÍTULO ÚNICO, PLURAL, INDISPENSÁVEL</b> .....	18
1.1 A condição da DI: entre a lei, a política e a concepção.....	21
1.2 Ensino, aprendizagem e avaliação do estudante com DI.....	32
1.3 Articulação entre os processos de ensino e aprendizagem e as funções psicológicas superiores.....	46
1.4 A formação em serviço de professores do AEE.....	51
<b>2 A ATIVIDADE DE PESQUISA: ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	57
2.1 Procedimentos éticos.....	60
2.2 Cenário da investigação.....	61
2.3 Local da pesquisa.....	62
2.4 Processos de geração dos dados e análise.....	62
2.5 Geração dos dados e procedimentos de análise.....	63
2.5.1 Pesquisa documental.....	63
2.5.2 Pesquisa empírica 1: entrevista coletiva dialogada.....	64
2.5.3 Pesquisa empírica 2: atividade formativa em serviço.....	68
<b>3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	72
3.1 Pesquisa documental .....	72
3.2 Dados levantados na entrevista coletiva dialogada.....	75
3.3 Encontros de atividade formativa.....	79
3.3.1 Apresentação, análise e discussão dos dados das ECD e dos EAF por unidades analíticas.....	82
3.3.2 Apresentação dos dados, análise e discussão da atividade formativa.....	113
<b>4 PONDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	143
<b>APÊNDICES</b> .....	156

## APRESENTAÇÃO

### Cordel: De lá até aqui, a formação que eu vivi

É em 1979  
Se completa uma família  
É o começo dessa história  
Um casal tem a 3ª filha  
Não contavam nessa hora  
Que a menina que ali aflora  
Muita confusão arrumaria.

A vida em casa não era fácil  
Tato e Tata na parceria  
Nós limpávamos a casa toda  
E a mamãe agradecia  
Pra nós não tinha mamata  
Papai não era magnata  
Trabalhavam todo dia.

Tive infância divertida  
Somei muitas amizades  
A escola que era pública  
Me deu muitas habilidades  
Estudar era fundamental  
Brinquei na rua e no quintal  
Contexto de pura humildade

Lavando carro na esquina  
O Beto eu conheci  
Era o amor da minha vida  
De cara eu percebi  
Sempre soube que ele seria

Meu parceiro de correria  
Pra vida inteira eu decidi

O tempo passa e também voa  
E eu precisava estudar  
Magistério era a paixão  
Aprender para ensinar  
Fiz amizades de anos  
Ainda estou conquistando  
De aprender não posso parar.

E foi logo que conheci  
A Educação Especial  
O dinheiro era pouco  
Mas o conhecimento fundamental  
Foi recicláveis coletando  
Que acabei pagando  
Meu curso essencial.

Experiências e descobertas  
Faziam parte dos meus dias  
Na Educação Especial  
Buscava entendimento e sabedoria  
Foi quando conheci a Verinha  
Que rima com fada madrinha  
Uma constante parceria

Foi na Unesp de Marília  
Que a jornada comecei

Pedagogia com habilitação  
Esse curso iniciei  
Deficiência Intelectual  
Era muito especial  
De início eu já gostei

Bauru – Marília – Bauru  
Era a rotina do dia  
Com chuva ou sol  
Na Van fiz uma família  
Dentre tantos professores  
Amigos e orientadores  
O Dagoberto humildade irradia

Foi assim por quatro anos  
E o que aprendi na Pedagogia?  
Que a educação se faz com humanos  
Transformando vidas todo dia  
A minha vida se transformou  
O casamento chegou  
Quase tudo mudaria

Início da vida a dois  
No pequeno apartamento  
O trabalho e a faculdade  
Era nosso comprometimento  
Logo conseguimos nossa casa  
Imaginação cria asas  
Era o fim de um sofrimento

APAE é outro capítulo  
Dessa história que lhes conto  
Pessoas especiais  
Me marcaram ponto a ponto  
Professores, família e alunos  
Em momentos oportunos  
Sempre estavam prontos

Aí vem a Elisa,  
Princesa muito esperada  
Que encheu a casa e a vida  
Com sua arte deliberada  
É amor incondicional  
Sentimento especial  
Uma filha muito amada

De repente um convite  
Aceitei de prontidão  
Trabalhar Educação Inclusiva  
Na Secretaria da Educação  
Era momento crucial  
Para expor meu ideal  
Colocar planos em ação

Estudar nunca é demais  
Eu não podia parar  
Mais uma oportunidade  
Vamos o mestrado encarar  
Ajustes curriculares foi o tema  
Ajudar professores com problema  
Muitos nós para desatar

E a vida lá em casa  
Está longe de ser chata  
Outra dupla dinâmica  
Por eles sou muito grata  
Alice e Diego  
É o meu aconchego  
É carinho em cascata

Mas ainda tinha um sonho  
Defender o doutoramento  
Sem vergonha me exponho  
Para o Humberto o fundamento  
Precisava mais um passo  
Fazer parte do timaço  
A Anna era o meu exemplo

Ele foi logo dizendo  
“Ela é muito crica!”  
Mas se entrar  
Na vida dela certamente fica  
Respondi de imediato  
Essa está no papo!  
Eu também sou “zica”!

Preciso falar do processo  
Que ali iniciou  
Estudar e escrever uma tese  
Descobertas me proporcionou  
GEPIS, Secretaria e Chaminade  
Com muita simplicidade  
Minha vida agradeceu

A agitação não tem fim  
Com a internet ninguém se esconde  
Lattes, livros, eventos e face  
Não se pode perder o bonde  
Encontrei duas moças faceiras  
Marcia Pletsch e Sonia Teixeira  
Para banca corresponde

Doutorado chegou ao fim  
E agora aqui estamos  
A vida segue seu rumo  
Assim acreditamos  
Pessoas vêm e vão,  
Mas a tese espero que não  
É ciência, nós constatamos.

Espero que fique presente  
Em ação de formação  
Você que a está lendo  
Use sem moderação  
Seja criativo, supere, avance  
E nos estudos seja extravagante  
É meu desejo de inclusão

Pois educação sem formação  
É trabalho pela metade  
Mas chega de tanta proza  
Entre e fique à vontade  
Continue sua leitura  
Essa tese é uma aventura  
É nossa responsabilidade.

## PONDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa que tem como foco a formação de professores, foi a oportunidade de vivenciar minha trajetória diária enquanto professora e pesquisadora. Tantos momentos de reflexão marcados pelas diversas leituras, discussões com *pessoas mais experientes*, informações recheadas de histórias das professoras participantes da pesquisa e descontração dos momentos de formação, me fizeram ganhar novas significações acerca da Deficiência Intelectual (DI), Inclusão Escolar (EI), Formação de Professores (FP) e Teoria Histórico-Cultural (THC) e, me fizeram perceber que esta pesquisa ainda não é o suficiente para anunciar que foram conquistadas todas as respostas para as indagações frequentes que cercam o universo da Educação, pois, logicamente, este é o papel da Ciência da Educação no conjunto de pesquisas cotidianamente realizadas, seja no âmbito acadêmico ou no interior das escolas.

O problema desencadeador da pesquisa, seus objetivos e investigação nortearam a objetivação da escrita com as propostas aqui apresentadas. Processo de evolução científica, de certa maneira, dolorido, mas prazeroso. Dolorido pela dificuldade manifestada no momento da seleção dos dados. Prazeroso em colaborar com a mudança das condições objetivas teórico-metodológicas das professoras participantes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a expectativa em contribuir com a elaboração de conhecimento para a área, no que se refere à formação em serviço. Assim, a pesquisa apresenta formas diferenciadas de organização promovendo momentos de formação que podem favorecer a apropriação da THC e articulá-la ao contexto educacional inclusivo por meio da formação em serviço.

A fundamentação teórica da pesquisa apoia-se na Teoria Histórico-Cultural, que tem como principal representante Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), o qual, a partir das vivências em momento adverso de seu país, influenciou o modo de se estabelecer as relações sociais, no sentido de ressignificá-las na busca por justiça social, que possam promover a emancipação humana com o intuito de estimular a participação consciente das pessoas num novo contexto social que se anunciava. Fundamentado numa concepção materialista-dialética de raiz marxista,

partia do princípio de que a essência do materialismo está na premissa de que a realidade existe objetiva e regularmente numa dialética relação entre homem e natureza, a qual é cognoscível, e caberia à psicologia desvendar a gênese das atividades psíquicas que se reorganizam na dinâmica das concretas relações sociais (MACIEL; OLIVEIRA, 2018, p. 4).

Nesse sentido, traçou uma nova concepção de desenvolvimento humano, numa perspectiva histórico-cultural.

A escolha pela THC como base epistemológica da pesquisa se deu, justamente, por esta compreensão do referido autor sobre o processo de desenvolvimento humano, com a qual me identifico, por não considerar os fatores biológicos como determinantes do desenvolvimento, mas, considerar a unidade dialética entre funções elementares e superiores, funções estas, que marcam o humano, numa intrínseca relação entre o individual e o social.

Vygotsky considerava que as mesmas leis gerais do desenvolvimento se aplicavam, da mesma forma, às pessoas com deficiência e isto traz outro aspecto de identificação com os seus fundamentos, uma vez que, esta pesquisa e a história da minha vida estão essencialmente relacionadas às pessoas com DI. Portanto, como nos lembra Oliveira (2015, p. 29) “a questão não é a deficiência em si - embora não possamos desconsiderá-la -, mas as condições concretas que estão disponíveis para o pleno desenvolvimento humano, inclusive e, em especial, para aqueles com deficiência intelectual.”

A THC está fundamentada nas condições de vida das pessoas e nas oportunidades de promoção de desenvolvimento as quais estão submetidas. Neste sentido, a escola como espaço promotor de desenvolvimento, traz à educação uma nova responsabilidade, a de promover a humanização dos estudantes, com o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, valendo-se dos conteúdos preconizados no currículo com o intuito de transformação dos conteúdos em conhecimentos para transformação da realidade.

Estou para a teoria, assim como a teoria está para mim e, por esta razão, deparei-me com a necessidade de explicar conceitos essenciais para a compreensão histórico-cultural do ser humano, mais especificamente da pessoa com DI, que compuseram esta tese, sendo eles: desenvolvimento humano, materialismo histórico-dialético, funções psicológicas elementares e superiores, deficiência intelectual, inclusão escolar, processo de escolarização, atividade orientadora de ensino (AOE), entre outros, que de forma intrínseca são abordados aos apresentados.

Este arcabouço teórico foi necessário para obter esclarecimentos e respostas sobre a hipótese da pesquisa que se constituiu em compreender como a organização de uma ação de formação em serviço pode superar as práticas/estratégias convencionais, com o intuito de proporcionar momentos de reflexão e aprofundamento teóricos-

metodológicos dos conteúdos relacionados a DI, AEE, baseado na perspectiva histórico-cultural para que se proporcione o salto de consciência na prática educativa dos professores do AEE.

Indagações sobre a prática metodológica do professor do AEE sempre estiveram presentes em minha vida profissional, seja como professora de sala de recursos multifuncionais (SRM), como coordenadora de área da educação especial (CAEE), como professora em instituição de ensino superior e formadora de cursos de pós-graduação e cursos livres. Por isso, nesta pesquisa, minha pretensão foi aprofundar os conhecimentos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM, especificamente, com estudantes com DI. Neste caso, olhar para as práticas das seis professoras participantes, a partir das entrevistas coletivas dialogadas, reafirmou a importância de formação para professores do AEE e, escancarou a necessidade de colocar em prática estratégias de formação intencional que motivassem os professores para o aprender.

Este caminho resultou na busca por estratégias de formação para colaborar com muitos professores na atuação no AEE e, assim, o objetivo geral da pesquisa foi organizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no AEE com estudantes com DI e, de forma específica, analisar os cursos que foram propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) após a publicação dos documentos norteadores da prática pedagógica do sistema municipal de ensino; investigar, por meio da narrativa dos professores especializados e atuantes na área de DI, suas concepções sobre AEE, avaliação pedagógica e fundamentos básicos da THC; comparar os dados coletados na pesquisa documental com os dados gerados nas entrevistas coletivas dialogadas e elaborar, aplicar e analisar uma proposta de formação em serviço.

Com o intuito de alcançar aos objetivos propostos a pesquisa foi organizada em quatro etapas, sendo elas: 1) investigação bibliográfica; 2) análise documental; 3) pesquisa empírica 1 - entrevista coletiva dialogada (ECD); e 4) pesquisa empírica 2 - atividade formativa em serviço (AFS).

No primeiro e breve capítulo, intitulado *Capítulo único, plural, indispensável*, apresento a fundamentação teórica do problema de pesquisa por meio dos subitens: *A condição da DI: entre a lei, a política e a concepção*, que faz uma reflexão entre tais aspectos. O subitem *Ensino, aprendizagem e avaliação do estudante com deficiência intelectual*, que propõe o pensar sobre qual/quais condições objetivas o estudante com DI está submetido em seu processo de escolarização, seguido do item *Articulação entre*

*os processos de ensino e aprendizagem e as funções psicológicas superiores*, que apresenta os aspectos necessários para o desenvolvimento do estudante com DI, finalizando com a apresentação do subitem *A formação em serviço de professores do AEE*, ratificando a importância e urgência da formação de professores na área da DI ampliando-se para a formação em serviço.

No capítulo dois *A atividade de pesquisa: organização do percurso de investigação* expõe os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, como os procedimentos éticos, cenário da investigação, local da pesquisa, geração dos dados e procedimentos de análise e, incluindo neste último item, informações sobre a pesquisa documental, pesquisa empírica 1: entrevista coletiva dialogada e a pesquisa empírica 2: atividade formativa em serviço.

Como terceiro capítulo apresento os dados, análise e discussão gerados pela pesquisa documental, entrevistas coletivas dialogadas e atividade formativa em serviço.

Para finalizar, as ponderações sobre a pesquisa, trago uma síntese do processo científico realizado no percurso do doutoramento que demonstram que estratégias diferenciadas de formação de professores promovidas em serviço colaboram com a apropriação dos conhecimentos acerca da THC, o que pode reverberar, de forma positiva, na prática docente do professor do AEE.

## 1 CAPÍTULO ÚNICO, PLURAL, INDISPENSÁVEL

Dá-se o início da *defesa* das teses apresentadas neste texto. Teses essas que não são novidades no campo educacional e do desenvolvimento humano, pois são infindáveis as possibilidades de promoção do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS)<sup>2</sup>, desde que lhe sejam proporcionadas intencionalmente situações e condições apropriadas.

Pedimos licença ao leitor para expor que as ideias que seguem nesta tese podem ser facilmente entendidas, se este antes, tiver apropriações acerca da dialética marxista (VYGOTSKY, 1991; DUARTE, 2000) que subsidiou as elaborações de Vygotsky e, para o leitor que não se inteirou de tais pressupostos, cabe fazê-lo, para aprofundar-se na teoria. Nesse sentido, a opção teórica nesta tese, é a histórico-cultural, e carece o entendimento sobre as motivações que levaram Vygotsky a propor tais reflexões acerca da sociedade em que ele vivia e convivia. Vygotsky foi um dos intelectuais que se engajou na reconstrução de um país destruído após oito anos de guerras (BORTOLANZA; RINGEL, 2016). “O desejo de aprender com o método de Marx guiou os estudos de Vygotsky, pois o marxismo oferecia para ele elementos importantes para a constituição da psicologia como ciência” (MACIEL; OLIVEIRA, 2018, p. 91).

O método materialista-histórico foi a base para Vygotsky desenvolver seus estudos que, apoiado à filosofia e epistemologia, germinou seu paradigma histórico-cultural de pesquisa, o que permite lançar um novo olhar sobre a educação (ELHAMMOUMI, 2016), uma vez que “as origens de sua obra e a criação da teoria histórico-cultural desenvolvem-se no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1039).

Este paradigma adota a ideia de que a realidade é inerentemente material e dialética e está em movimento na relação das pessoas com diversos contextos e em constante transformação. Transformação essa, que a partir da consciência desse

---

<sup>2</sup> Processo que diferencia os seres humanos dos animais devido as possibilidades de desenvolvimento que o levam a humanização, ou seja, [...] “nos estudos da Escola de Vygotsky encontramos as funções psicológicas elementares e superiores. As primeiras são radicadas em nossa origem enquanto seres biológicos e se configuram em nossas capacidades básicas inatas. Já as funções psicológicas superiores, nos são outorgadas por meio de nossas relações sociais, sendo necessário o contato com outros seres humanos para que possamos adquiri-las no processo de hominização do homem” (JUNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2017, p. 73).

movimento dialético, proporciona o avanço da condição de indivíduo social de seu desenvolvimento, fazendo relações reflexivas da história e de condições objetivas, pois, a THC está fundamentada na concepção materialista da história e do materialismo dialético, assim, a “história é, acima de tudo, dialética, bem como o materialismo histórico” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 27).

A THC tem como propósito colaborar com o desenvolvimento da aptidão analítica, considerando que “a educação tem um papel fundamental, pois o fim da atividade educativa deve ser a apropriação dos mediadores culturais que resulta no desenvolvimento de cada sujeito a partir da experiência acumulada pela humanidade” (PAIXÃO, 2018, p. 38).

Alicerçado nesta perspectiva, não por acaso, o título desse capítulo é a junção dos adjetivos: *único, plural e indispensável*. Adjetivos estes separados apenas para explicitar a relevância de cada um, visto que são indissociáveis.

É necessário, inicialmente, evidenciar que a *adjetivação* apresentada corresponde aos sujeitos considerados com DI e ao capítulo que se apresenta. Apresentamos a justificativa para cada termo proposto.

No que se refere ao capítulo, ou melhor, a um *único* capítulo da tese, serão expostos conteúdos nos diferentes aspectos, a saber, a DI, funções psicológicas, formação em serviço, aspectos da THC e Materialismo Histórico Dialético (MHD), que embasam a pesquisa. *Plural*, por apresentar diversos conceitos concernentes à pesquisa e como cada elemento diversifica a produção suscitando novos saberes. *Indispensável*, pela necessidade de diligenciar os aspectos citados no que se entende como único e plural.

No que se refere aos sujeitos, consideramos como *único*, pois, a aspiração é de constituir e legitimar que cada pessoa, na sua constituição como gênero humano, é inigualável, e tem uma forma de desenvolvimento particular a partir das relações estabelecidas e experienciadas em seus múltiplos contextos de vida. É justamente a condição de diferente que nos assemelha à condição de humanos (FONSECA, 2011) e, na medida em que somos humanos, as diferenças nos fazem semelhantes. A diferença é genuína. A semelhança é concreta. É fato que a unidade dialética entre diferença e semelhança nos torna ímpares e passíveis de sermos humanizados.

Especificamente sobre as pessoas com DI, “humana, pela lógica [...]” (OLIVEIRA 2018, p. 19) as quais, assim como as pessoas sem essa condição, são

submetidos, sem vicissitude, ao processo de desenvolvimento humano e devemos compreender que

[...] toda nossa compreensão sobre deficiência intelectual e suas infinitas possibilidades de desenvolvimento que, por não serem simplesmente individuais, desconhecemos seus limites, pois eles não são decorrentes apenas de condições biológicas, mas culturais e coletivas (OLIVEIRA, 2018, p. 39).

Nesta perspectiva Dainez (2017, p. 3), destaca que a necessidade de compreender a

“[...] deficiência como um conceito dialético, no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança”.

Nas palavras de Vygotsky (1989, p. 67) “[...] nos tornamos nós mesmos através dos outros”, assim, para o autor é possível afirmar que estão articuladas a constituição do pensamento individual e social, numa relação intrínseca do extra (plano social) para o intra (nível psíquico). Observamos que o autor se preocupou em investigar como acontece a apropriação das ações estabelecidas no plano social para as ações no nível psíquico. Este movimento é entendido como “processo de internalização, que é a lei geral de formação das funções psicológicas superiores” (ASBHAR, 2011, p. 32), sendo que este processo ocorre por meio das relações com o outro e com a cultura. Vygotsky (1997; 2003) ressalta que o desenvolvimento de uma criança com deficiência é ímpar/singular, o que não representa menos desenvolvido. Este processo ocorre por meio da mediação semiótica<sup>3</sup>, quando o sujeito atribui sentidos no mundo social, sendo este transformado em sentido particular, promovendo, assim, a construção prolongada e complexa dos processos mentais superiores.

*Plural*, justamente pela condição única de que cada ser está em contato com outros com histórias únicas, porém, múltiplas em seu contexto, o que o torna plural. Somos únicos, vivendo e convivendo em sociedade, o que nos converte em múltiplos, devido a vastas experiências nos mais diversos aspectos em que estamos envolvidos enquanto gênero humano.

---

<sup>3</sup> Mediação semiótica: é “a ciência que tem por objeto de estudo todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1999. p. 10).

*Indispensável*, pela necessidade de refletir sobre a manutenção da humanidade enquanto espécie, que tem como responsabilidade a educação universal e de qualidade para todos os estudantes. Articulando aspectos específicos das pessoas com DI, suas condições e possibilidades de aprendizagem e as circunstâncias que podem favorecer seu desenvolvimento (PLETSCH, 2014; OLIVEIRA, 2015; 2018; PADILHA, 2018; PAIXÃO, 2018; PAPIM, 2019).

Aqui, não cabe ingenuidade. De acordo com Saviani (2000, p.17) o trabalho educativo é um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo (MEIRA, 2007).

Longe de ser um texto que aborda ideias já defendidas e publicadas em pesquisas anteriores, este texto é conciso e direto aos aspectos que a circunda, os objetivos, sendo esta sim, a pretensão.

Admissível assim, enunciar que este texto anuncia as relações existentes entre os conceitos estudados e verificados com os dados gerados e análises realizadas, pois, estão intrinsecamente envolvidos, impedindo a segmentação de tais aspectos. Entretanto, no que se refere a apresentação da análise dos dados dessa pesquisa, em sua forma e conteúdo, considerando os destinatários desta tese, os profissionais da Educação, as seções consideradas mais técnicas, são apresentadas separadamente.

### **1.1 A Condição da DI: entre a Lei, a Política e a Concepção**

No Brasil, de acordo com os dispositivos legais atuais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), atualizada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), estudantes considerados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) são aqueles que apresentam deficiências (deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência sensorial, deficiências múltiplas), transtorno global do desenvolvimento, bem como, o estudante com altas habilidades e superdotação.

Para além da consideração dos estudantes com DI fazerem parte do PAEE e estarem subjugados aos dispositivos legais que regem seus direitos, pois são elegíveis

para os serviços da educação especial, é preciso ressaltar a importância coletiva que tais estudantes devem ter dentro da comunidade escolar. O seu processo de escolarização é de responsabilidade de todos os profissionais da escola e devem ter com princípio a inclusão escolar de todos os estudantes. A condição de DI é que substancia a realização da pesquisa ora apresentada, é nítido que tal conceito seja explicitado, bem como, as possibilidades de avaliação à luz do referencial teórico dessa tese, a histórico-cultural.

Apenas saber o que define conceitualmente, no plano legal ou da política, quem corresponde ao PAEE não é o suficiente, além de interpor um risco à compreensão da condição de DI e das necessidades de recursos ou suas possibilidades para a aprendizagem, a partir de um laudo diagnóstico.

Em se tratando de crianças com deficiência, o diagnóstico, na maioria das vezes, cumpre um papel exatamente contrário a esse, pois, por meio de testes padronizados – tão consagrados quanto questionados –, consegue quando muito verificar o desenvolvimento real da criança e o seu coeficiente intelectual, desconsiderando completamente as relações que a criança estabelece com a sociedade, assim como as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhe são ofertadas, a qualidade das mediações e até mesmo suas condições de vida. (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 337).

A citação nos possibilita reconhecer a importância das relações sociais e das mediações, sejam instrumentais ou semióticas que, para além dos laudos ou rótulos<sup>4</sup>, evidencia que as pessoas com DI estão submetidas às mesmas leis gerais do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997; BARROCO, 2012; DAINÊZ, 2017; OLIVEIRA, 2018) do que aquelas sem deficiência e, considera que apresentam formas muito específicas para realizarem apropriações e objetivações – as quais precisam ser explicitadas para que mediações sejam propostas (BARROCO; LEONARDO, 2016).

Cabe ressaltar que esta condição se aplica da mesma forma, ao processo de ensino e aprendizagem (PLETSCH, 2014), pois, o desenvolvimento se dá a partir das relações interpessoais, as quais devem promover a aprendizagem, esta, essencialmente única e, por isso, individual. Justamente pelas experiências e relações estabelecidas em diferentes contextos sociais serem promotoras de desenvolvimento e aprendizagem individual que concordamos com a ideia de que não é possível separar as experiências

---

<sup>4</sup> Não se trata de desconsiderar o papel do diagnóstico ou da análise clínica da condição das pessoas com DI, mas, de se evidenciar que são as relações sociais e as mediações que poderão propiciar a aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas e que o laudo, se realizado de forma descritiva, analítica e prospectiva (não apenas determinando níveis de QI), poderá nos apontar caminhos à medida que descreve o funcionamento destas pessoas.

peçoais das experiências sociais, uma vez que existe a dialética entre o social e o individual, um não existe sem o outro. De acordo com Pino (2005, p.158) a “construção de uma história pessoal” ocorre “no interior da história social”. Há um encontro dialético entre a experiência histórico-cultural e a experiência pessoal na “constituição unitária do ser *humano*” (p. 51 - grifos no original).

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados da mutualidade, da inter-relação existente em ambas. O social e individual coexistem e são fundamentalmente importantes para o funcionamento cultural da pessoa com DI.

Destarte, considerar a complexidade das relações, objetivações e apropriações que envolvem a DI é importante para reconhecer as potencialidades e possibilidades de planejamento para propor situações de atuação que promovam o desenvolvimento. Neste sentido, Milanez e Oliveira (2013, p.18), afirmam que “[...] precisamos apreender o sentido da diferença para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.”

Em se tratando da conceituação da DI, por cerca de 50 anos carregou o termo retardo mental pela tradicional *American Association on Mental Retardation*-AAMR (Associação Americana de Retardo Mental). Com a necessidade de atualização para acompanhar formas atuais de compreender a DI a nomenclatura e a sigla sofreram alterações para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*-AAIDD<sup>5</sup> (Associação Americana de Incapacidades Intelectuais e do Desenvolvimento) (AAIDD, 2010).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou a mudança do termo e de sua sigla em outubro de 2004 em um documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OMS, 2004). A alteração não se constituiu em uma simples troca de linguagem e terminologia, mas tratou-se de uma busca em assumir novas concepções em relação ao conceito e avaliação da pessoa com DI, o que afirma uma atitude em prol da inclusão em diferentes e múltiplos contextos socioculturais.

Segundo a AAIDD (2021, *on-line*),

[...]A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no **funcionamento intelectual** quanto no **comportamento adaptativo**, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa incapacidade tem origem **antes dos 22 anos** (Destques no original).

<sup>5</sup> *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 21 mar. 2021.

Podemos dizer que, em termos de funcionamento adaptativo, descrito pela AAIDD (2021, *on-line*) “[...] a coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas em suas vidas diárias” é indispensável que seja avaliado se a pessoa apresenta prejuízos significativos em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: conceituais, sociais e práticas e, as define como:

- Habilidades conceituais - linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e direção própria.
- Habilidades sociais - habilidades interpessoais, responsabilidade social, auto-estima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras / obedecer às leis e evitar ser vitimado.
- Habilidades práticas - atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagens / transporte, horários / rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone (AAIDD, 2021, *on-line*)

Esta nova compreensão do conceito e avaliação das pessoas com DI condiz com uma concepção biopsicossocial a partir de um modelo funcional da condição de deficiência, pois, para constatar a condição de DI é preciso considerar os aspectos de saúde, pessoais e socioculturais. Tais aspectos, fez avançar a compreensão do modelo médico restrito às condições individuais da pessoa para um conceito social, a partir da teoria que também embasa este trabalho, que considera além das condições da pessoa, o contexto sociocultural em que está inserido.

A vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 20) define como público-alvo o mesmo que está definido na LDBEN (BRASIL, 2013), ou seja, aqueles “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Contudo, a Política Nacional (2008) complementa que “nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandam a oferta de serviços e recursos da educação especial”, destacando um aspecto importante, uma vez que relacionam à condição da pessoa a necessidade de serviços ou recursos específicos, os quais, em tese, possibilitariam o seu pleno desenvolvimento no contexto escolar.

Mas, infelizmente, não distante está a necessidade de legitimar a condição de DI para acessar direitos educacionais, ou seja, a comprovação da condição de deficiência para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar da Nota

Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014) pronunciar que o laudo pedagógico é suficiente para que o estudante participe do AEE, outros dispositivos legais, como a LDBEN e LBI (BRASIL, 1996; 2015), definem claramente o público-alvo a que se destina tal serviço, assim, diante desta contradição, cabe questionar: a) Há dificuldade de acesso à saúde para prescrição de laudos diagnósticos comprobatórios da DI, uma vez que esta é a condição para acesso ao AEE? b) Por que a legislação educacional define uma condição do PAEE que está submetida a uma condição que somente pode ser avaliada pela área da saúde? c) Por que não se estabelecer avaliações pedagógicas para acesso ao AEE? d) O que fazer com aqueles em que os diagnósticos são indefinidos e demorados?

Em se tratando da garantia do direito à Educação a *todos* os estudantes, faz-se necessário, ainda, demarcar para reafirmar e incluir os estudantes com DI na categoria todos. O desafio se apresenta na (re)organização de “[...] estratégias pedagógicas até então não pensadas ou disponibilizadas na e para a escola.” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 41) no que se refere aos tempos, espaços, currículos e nas diferenças entre partícipes (diversos profissionais da educação e estudantes) da escola. Sobre isso Lustosa (2019, p.120) afirma que

Os estudos desenvolvidos sobre a educação inclusiva ao longo dos tempos vêm trazendo luz sobre aspectos relevantes referentes ao público-alvo da educação especial, a formação docente, as práticas pedagógicas, as políticas públicas e muitos outros aspectos relacionados. Não obstante essa consideração, reconhece-se que para ampliar o entendimento acerca da educação especial faz-se necessária outra via, ou seja, a partir da compreensão dos processos subjetivos que envolvem todos os aspectos da vida humana.

Atualmente, observamos um distanciamento de ações e práticas pedagógicas, que produzam sentido ao estudante. “Significar o currículo escolar requer a construção coletiva de conceitos historicamente estabelecidos sobre processos que envolvem ensinar e aprender, os espaços, tempo e currículo escolares.” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 41). Muito há para se fazer para que todos os estudantes sejam educacionalmente atendidos de forma igualitária e tenham respeitadas suas condições únicas. Entretanto, cabe destacar que a sociedade, em sua forma atual de organização, estabelece padrões de comportamentos impondo o que é socialmente aceito, não acolhe a individualidade do ser humano, seu jeito de ser, pensar, viver, conviver, agir e aprender, independentemente se apresenta alguma deficiência ou não, ou seja, não garante a igualdade e equidade destas pessoas. Quanto aos estudantes considerados com DI, a escola deve adequar-se para alcançar seu objetivo, que envolve sua

organização intencional a serviço do desenvolvimento máximo de todos (MARTINS, 2010) que recorre a Vygotsky (2003, p. 77) quando explicita a meta da educação:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida [...] (VYGOTSKY, 2003, p. 77).

Na mesma perspectiva e apoiados na teoria de Vygotsky, Barroco e Leonardo (2016, p. 332) declaram que, “[...] nossa defesa deve ser por uma escola que não tenha como meta adaptar-se às deficiências, mas sim lutar para superá-las, principalmente no campo social.”, sendo que, a superação deve ser pela sociedade com a eliminação de barreiras. Assim, deve organizar-se para proporcionar ao estudante a aprendizagem e seu desenvolvimento por meio de práticas eficazes que avalize uma educação de qualidade, que contemple estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes considerados com DI.

Assim sendo, a escola torna-se uma instituição social única e insubstituível para que se possa garantir a ilimitada condição da aprendizagem humana e das funções psicológicas superiores, as quais nos permitem atuar numa infindável dimensão criativa, na qual o pensamento não tem fronteiras determinadas esse desprende do real, mas não da concretude das relações objetivas e materiais as quais estamos submetidos no tempo histórico de nossas vidas (OLIVEIRA, 2018, p. 39).

O desenvolvimento da pessoa com deficiência é regido pelas mesmas leis do desenvolvimento das pessoas sem deficiências (VYGOTSKI, 1997). É preciso reconhecer os efeitos do contexto na constituição da pessoa com DI, que requer mediações intencionais para desenvolver-se “com a apropriação pela criança do já objetivado entre homens e a ela disponibilizado, na direção de “fora para dentro”, mas com o estabelecimento de uma relação dialética de apropriação e objetivação” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p.327).

Assim, a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social. Portanto, não é fixada, nem dicotomizada. Ela é fluída, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e apoios (OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Vygotsky considerava que o comprometimento do desenvolvimento não ocorre pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou órgão afetado.

Para a educação da criança com deficiência intelectual, é importante saber como ela se desenvolve, não é a própria insuficiência, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que surge na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade que ele encontra e que decorre dessa insuficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 134 - Tradução pessoal).

Oliveira (2008, p. 22) assevera que,

Sem dúvida que a deficiência intelectual não é uma diferença qualquer, que possa ser incorporada sem a compreensão adequada de suas múltiplas determinações, porém, não se pode admitir que seja apreendida numa concepção biologizante, individualista e, portanto, desumanizadora, pois subtrai destas pessoas aquilo que se tem de mais precioso: a dimensão humana.

Vygotsky e Luria (1996, p. 226) afirmam que,

Não podemos olhar um defeito como algo estático e permanente. Ele põe em ação, organiza grande número de dispositivos que não só podem enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo (e até supercompensá-lo).

Antagônico às concepções históricas e culturais postuladas por Vygotsky (1997; 2001; 2003; 2004), testemunhamos duradouras concepções sobre o desenvolvimento humano sustentados em paradigmas biologizantes, discutido por Collares e Moysés (2014, p. 51) como

A biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos, etc.

Tendo analisado por esse prisma, levamos em consideração que existem diversas teorias do desenvolvimento humano reguladas principalmente pela maturação biológica e, por isso, consideram como única forma de desenvolvimento, focaliza a pessoa isoladamente e separadamente das transformações que ocorrem para todos os seres humanos a partir das interações em diferentes contextos. A partir desta lógica as pessoas com deficiência não desenvolveria ou teria limites para as aprendizagens, porém, a “condição biológica, ainda que essencial para o processo de desenvolvimento, não representa sua totalidade” (MAIA, 2017, p. 16).

Vygotsky (1997) apontou as relações existentes entre as deficiências primárias e secundárias<sup>6</sup>. Para ele, as "consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema, não há aspecto em que o biológico possa ser separado do social". (VYGOTSKY, 1997, p. 93 - Tradução pessoal).

No campo educacional há que se considerar a dialética entre a deficiência primária e secundária, aonde o ambiente educacional deve ser preparado para atender as necessidades dos estudantes com DI a ponto de promover seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso não significa "[...] desconsiderar a condição de deficiência intelectual, a escola deve dar ênfase ao ato educativo, ao ensino, à mediação que se faz entre os estudantes, o conhecimento e a aprendizagem" (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 18), eliminação de barreiras à aprendizagem impostas pelo contexto social.

Portanto, diante da proposta de educação inclusiva, pelo prisma da perspectiva histórico cultural, as condições de escolarização na tensão com as possibilidades de desenvolvimento demandam atenção, objetivando, assim, abrir horizontes a respeito da educação escolar da criança com deficiência (DAINEZ, 2017, p. 3).

Ainda verificamos a culpabilidade do não avanço no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência devido a sua condição biológica, perpetuando a ideia da incapacidade de agir em sociedade, e assim, afastando-se da possibilidade de constituir-se enquanto uma pessoa autônoma, com autocontrole deliberado de suas ações, mesmo que dentro de suas possibilidades, não negando-lhe o direito máximo da humanização.

Uma crítica vygotskiana severa é a de que o deficiente não ocupa uma posição social que lhe seja condizente, a qual não raramente é um espaço tido como de pouca importância, de limitações, de menos valia (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 329).

Desta forma, indagamos criticamente... Qual a relevância que existe em *educar* alguém *de pouca importância*, com *limitações* ou *menos valia*? Quais respostas esta pessoa vai conferir a sociedade no que se refere a produtividade? Qual a importância da luta das políticas afirmativas que vão desde pensar no direito ao acesso e qualidade na educação até a inserção laboral (lei de cotas) em outras instâncias da vida destas pessoas?

---

<sup>6</sup> Deficiência primária consiste nos problemas de ordem biológica e, deficiência secundária, refere-se às consequências psicossociais da deficiência.

Vale considerar que condições adversas originárias do aparato biológico são um problema social/educacional antes *de serem um problema* da pessoa. Há que se refletir sobre o objetivo da escola que vai além da socialização que em tempo de integração foi aceito. No paradigma de inclusão a escola precisa encontrar meios para que o acesso, permanência e sucesso da escolarização aconteçam.

Barroco e Leonardo (2016, p. 330) afirmam que, quando “nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver”. E, na área da educação, observamos a ideia da não necessidade de dispensar esforços com alguém considerado inapto à aprendizagem. Estes autores contrapõem este pensamento, na medida em que se posicionam sobre as condições ilimitadas de aprendizagem e desenvolvimento, “[...] pois o olhar proposto pela educação inclusiva suscita e ratifica a ideia de que os processos escolares, com a possibilidade de aprendizagem, são para todos os estudantes” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p.52).

Para pessoas com deficiência é importante que haja ofertas educacionais, recursos, estratégias, mediações intencionais que promovam o desenvolvimento, considerando que Vygotsky aponta a deficiência como uma força motriz (VIGOTSKY, 1997). A partir desta concepção Lustosa (2019, p. 122) afirma que a “deficiência, portanto, traz em si a potencialidade para a superação.”

De acordo com Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 44),

Desde muito cedo, a deficiência intelectual apresenta-se como aquela que precisa de suporte, para que se garanta o desenvolvimento de funções genuinamente humanas, que compõem a funções psicológicas superiores, como o controle de nossas ações – por mais simples que possam ser -, e a aprendizagem – que só se dá através do processo de mediação, deliberado e intencional.

Neste sentido, o processo social em que a pessoa com deficiência está envolvida, sua situação poderia ser compensada. Compensação que, segundo Vygotsky (1997, p.14) “[...] consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolverem [...]” e complementa que todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.

Na mesma direção, Barroco (2007, p. 224), comenta:

Vygotsky demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas

de alguns órgãos por outras funções ou órgãos. Entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 222)

[...] o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão.

Desta forma, o profissional que atua seja na educação, reabilitação ou saúde, deve organizar sua prática de forma intencional, sabendo quais mediações favorecerão o desenvolvimento do sujeito. Entretanto, para Vygotsky (1997), a compensação não ascenderá à cura da deficiência, mas brinda caminhos que podem favorecer o desenvolvimento de áreas potenciais. De acordo com Milanez e Oliveira (2013, p. 19) “não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional. É isso que temos a superar.”

Estes caminhos podem ser intencionalmente concebidos na organização das relações pessoais e com os meios, onde e com quem este sujeito está envolvido em seu contexto de vida real. “O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica: além de suas características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

No universo da defectologia descrita entre 1924 e 1929, Vygotsky (1997), mostra-se incomodado com a maneira como era compreendida a *pessoa com defeito* e amplia de forma inovadora essa compreensão quando afirmou que a deficiência é um conceito social (VYGOTSKY, 1995), isto é, o que está *afetado* na pessoa não deve ser impeditivo para atuar na sociedade. Entretanto, um modelo de sociedade centrado na incapacidade de responder às necessidades sociais pré-estabelecidas, impede e exclui a pessoa de acessar diferentes contextos.

Podemos relacionar à THC e assegurar que um dos objetivos converge para “investigar a natureza social da deficiência, concebida como produto da vida social, situada numa sociedade de produções culturais” (OLIVEIRA, 2007, p. 120), não

deixando de lado pressupostos importantes de tal teoria, sendo elas: o desenvolvimento dá-se a partir das relações; identidade da eficiência a partir das experiências do sujeito em diferentes situações, e; a questão biológica não sobressai ao social.

A singularidade da mente humana está no fato de que os dois tipos de história (evolução+história) estão unidos (síntese) nela. O mesmo é verdadeiro na psicologia da criança. A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história da vida humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético. Não ter entendido isto ou ter ignorado constitui, segundo Vygotsky, um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança (PINO, 2005, p. 51).

O foco desta pesquisa converge para a compreensão da DI, definição, causas e seu desenvolvimento, que são essenciais para os profissionais da educação em tempos de inclusão escolar. O anseio e necessidade de aquisição de conhecimentos sobre o assunto devem estar presentes no dia-a-dia do profissional, uma vez que, o diagnóstico da DI não define a sua condição de aprendizagem ou o modo de atuação do professor na sala de aula.

A intencionalidade, na oferta das tarefas propostas, por ser “o real destaque da prática educativa” (LUSTOSA, 2019, p. 82) deve nortear a ação pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento do estudante com DI.

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades para “compensar” seu déficit oferecidas a ele na interação social. Em outras palavras, o processo não é espontâneo, mas mediado pelo outro, pela aprendizagem (PLETSCH, 2014, p. 127).

Assim, constatamos que não é uma questão de “ser isto ou aquilo”, “biológico ou social”, pois não é possível ser apenas uma constituição física corporal ou social sem a estrutura física. Oliveira (2018) apoiada nos estudos de Pino (2005, p. 27) afirma que

[...] mesmo aqueles acometidos pela deficiência intelectual, guardam em si possibilidade da cultura, da transformação de suas funções elementares em funções psicológicas superiores, operando no mundo sem estar subordinado meramente à esfera biológica, ainda que não possa se desprender dela.

As condições, biológica e social, se articulam, se fundam e se edificam, para garantia do desenvolvimento humano no que se refere ao processo de ampliação crítica

de suas escolhas, regadas às suas capacidades desenvolvidas por meio das interações e das oportunidades a seu dispor, para que elas possam decidir a vida que desejam ter.

## **1.2 Ensino, Aprendizagem e Avaliação do Estudante com Deficiência Intelectual.**

Como ocorre, como está organizado o processo de ensino, aprendizagem e de avaliação do estudante com DI no universo da escola regular nos ambientes de sala de ensino comum e no AEE? Quais estratégias são praticadas para proporcionar a aprendizagem de tais estudantes?

Questionamentos que parecem simples, mas que requerem uma análise cuidadosa, a começar sobre de qual escola estamos falando. É uma escola que acolhe e aceita e se organiza a partir das diferenças?

A escola brasileira ainda apresenta dificuldades para apropriar-se de uma concepção mais interacionista da deficiência intelectual e, além disso, e compreender quais seriam as compensações educativas possíveis de igualarem o direito e a oportunidade, na esfera educacional (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p.18).

É necessário ampliar o conceito de inclusão escolar muito difundido de que a escola deve se reorganizar, se adequar para receber os estudantes com DI. Sim, a escola deve estar preparada para atender as necessidades de *todos* os estudantes nas diferentes dimensões sensoriais, intelectuais, visuais, comportamentais (FONSECA, 2011). O conceito de inclusão escolar deve centrar-se na relação entre *o diferente e a identidade*, na aceitação das diferenças de forma a conhecer quem é essa pessoa enquanto humano e ser social, considerando-se a unidade dialética, as diferenças nos assemelham assim como as semelhanças nos diferenciam.

[...] a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela (CAMARGO, 2017, p. 01).

Ao descrever a inclusão, Urrú (2017, p.129), a compara com o sol e a lua, são diferentes e existem na diferença. E conceitua diferença como “a qualidade daquilo

que é diferente; nela há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição”.

Neste sentido, Milanez e Oliveira (2013, p.18), ao discutirem sobre educação inclusiva, afirmam que

É preciso, primeiramente, reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos porque presentes em nosso tempo e história, vinculados às práticas culturais e, portanto, plenamente capazes de efetivamente cumprirem a linha do desenvolvimento escolar, sem restrições embora diferentes.

Além dos aspectos individuais e socioculturais, devemos considerar cada escola que tem sua organização regida pela história de quem a fez (comunidade escolar), cada perfil particular que as distingue, formando seu processo de identificação e qualificação (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

A busca por eliminar as barreiras de acesso, permanência e sucesso escolar devem ser avaliados a partir das necessidades de cada estudante, pois, o que é considerado barreira para um estudante pode ser o acesso para outro e, no cerne desse cenário, talvez, a condição mais inclusiva seja identificar que a eliminação de barreiras concretizada a partir da necessidade de determinado estudante, pode ser utilizada por todos, com ou sem deficiência.

Como assevera Heredero (2010, p. 197) ao conceituar educação inclusiva,

[...] postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Após mais de duas décadas da proposta de inclusão escolar adentrar ao meio educacional brasileiro, devemos refletir em que avançamos? O que ainda falta para alcançarmos a inclusão escolar?

Podemos afirmar que avançamos nos aspectos:

- a) *de acesso*, que corresponde ao direito legal de ser matriculado nos sistemas de ensino regular, na obrigatoriedade das instituições de ensino em efetivar a

matrícula de estudantes PAEE nas escolas de ensino regular, cabendo penalidades legais na observância do descumprimento da Lei;

- b) *de permanência*, que corresponde ao tempo em que o estudante PAEE completa sua escolarização no que diz respeito à conclusão das modalidades de ensino. Aqui, não se pretende analisar as condições e/ou qualidade dos resultados deste aspecto, a saber, a permanência, mas afirmar que, o estudante PAEE deve percorrer todo o período destinado à escolarização no ensino regular com garantia de aprendizagem, assim como os estudantes sem deficiência.

Convém ratificar que nem só de acesso e permanência se efetiva a inclusão escolar e, devido a amplitude que o tema exige, termos em mãos o aspecto *do sucesso* na aprendizagem e no processo de escolarização dos estudantes com DI, nos apresenta como o mais desafiador.

Se o estudante com DI, acessa e permanece no ensino regular, como garantir o sucesso em sua escolarização? Como promover o desenvolvimento do indivíduo no que se refere às aprendizagens de conteúdos preconizados pelos currículos por série/ano? Como ampliar sua visão e atuação no mundo agindo como protagonista de sua história? Parecem-nos questionamentos difíceis de serem respondidos, talvez sejam, para aqueles que culpabilizam a não aprendizagem no sujeito e em suas características, ou ainda para aqueles que focam a prática pedagógica numa linha unilateral do ensino, ou melhor, se o estudante não aprende o problema está com ele, uma vez que o ensino foi conduzido. De modo contrário e discordando dessas posições, consideramos que o ensino e a aprendizagem são aspectos intrínsecos que devem se relacionar para que o processo aconteça.

Ações para a efetivação do direito inalienável à educação ainda se mostram necessárias no sistema educacional brasileiro, no que tange à perspectiva inclusiva (CARVALHO, 2013; CAPELLINI, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018; OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018; MARTÍNEZ; PORTER, 2018).

É preciso refletir sobre a necessidade de o professor ter a garantia de uma de suas atribuições que é, justamente, a reflexão sobre sua prática, ou ainda, que os sistemas de ensino possibilitem momentos de formação para revisão das estratégias de ensino e dos instrumentos de avaliação, uma vez que são fatores nucleares para constituição de uma didática inclusiva, e que considere a diversidade. Todos esses são espaços significativos para o debate e reflexão sobre a prática pedagógica (ensino), eles têm possibilitado a apropriação do conhecimento (aprendizagem) de seus

estudantes e, como consequência, promovido o desenvolvimento das FPS. Este exercício de reflexão sobre a prática, não é simples e nem fácil, porém necessário e colabora para que o professor possa, coletivamente e em equipe, reconstruir e reorganizar sua prática pedagógica e, da mesma forma, para que a escola crie ambientes de aprendizagem coletivos e compartilhados para estudantes e professores. Certamente, isto possibilitará superar a falsa impressão de que a culpa da *não aprendizagem* é do estudante, melhor dizendo, que o coletivo da escola possa compreender que a suposta *não aprendizagem* está muito mais relacionada às estratégias, aos recursos, à didática e não propriamente à condição de deficiência.

O ato do ensinar deve se constituir como uma possibilidade de eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem de todos os estudantes, entre estes, aqueles com DI. Ao buscarmos eliminar as barreiras, a escola reflete sobre a prática a partir da análise do processo de avaliação pedagógica e curricular. Estas questões devem indicar quais os pontos frágeis do processo, as necessidades que a escola apresenta para atender o estudante com DI, assim, a comunidade escolar pode pensar em estratégias para a garantia de alguns aspectos do acesso ao conteúdo curricular.

Todavia, as escolas do Brasil, em sua maioria, amparadas por dispositivos legais (BRASIL, 1996; 2008; 2014; 2015), devem oferecer o AEE como suporte para avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes PAEE, atuação pedagógica específica e singular para atender as necessidades de aprendizagem desses estudantes, assim como, a assistência ao professor do ensino comum, equipe e comunidade escolar.

A forma única de suporte implementada e custeada pelo Governo Federal a partir de 2007, e que seguiu pelos anos posteriores, teve como objetivo

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação e salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo e inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

Oliveira e Prieto (2020, p. 344) pronunciam que “[...] em uma compreensão simplista sobre as diferentes necessidades do público-alvo da Educação Especial [...]” este programa, fez com que os sistemas de educação compreendessem a existência e a possibilidade de apenas uma forma de realizar o AEE, a saber, as SRM. Por longos

anos, professores da Educação Especial atuam exclusivamente em SRM no contra turno da matrícula do estudante PAEE no ensino regular.

As autoras, ao analisarem a formação de professores e de docentes atuantes em SRM considerando a diversidade nela existente, apresentam a organização do AEE de um município de grande porte e demonstram que, apesar de prever em dispositivos legais municipais diferentes formas de organização do AEE, “[...] da forma como está descrito, não nos permite ter clareza de como executar, de forma equivalente nas diferentes regiões.” (OLIVEIRA; PRIETO, 2020, p. 347).

Não é possível que apenas um modelo de suporte seja suficiente para atender a heterogeneidade que existe no PAEE, principalmente, nas circunstâncias que envolvem a DI. Seria como um *menu* semanal escolar que tivesse sempre os mesmos ingredientes todos os dias e, por mais que sacie momentaneamente, carece dos nutrientes necessários que a diversidade humana necessita para o seu bom desenvolvimento.

Disponibilizar apenas um modelo de suporte ao estudante com DI “[...] é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIROS, 2012, p. 361), é como dizer a este estudante para se adequar ao que lhe é oferecido, contrariando a ideia de inclusão que é atender as necessidades dos estudantes eliminando as barreiras. Desta forma, a SRM passa a ser a barreira para efetivação da inclusão escolar do estudante com DI, justamente o que objetivamos combater.

O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)<sup>7</sup> realizou pesquisa de âmbito nacional sobre as SRM com educadores de 38 cidades de diversos Estados do Brasil. Como resultado de vasta investigação, foi organizada uma série de publicações, totalizando cinco volumes. Em um dos livros da série, organizados por Mendes, Cia e Valadão (2015), são apresentados os dados da realidade de alguns municípios brasileiros (inclusive o município de realização desta pesquisa) na organização e funcionamento do AEE e as diferentes estratégias de operacionalização, dentre as quais o AEE em itinerância, AEE colaborativo e AEE nos turnos da

---

<sup>7</sup> O Observatório Nacional de Educação Especial tem como objetivo a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. É composto por pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação.

escolarização. Também foi investigado sobre a logística para realização do AEE, como por exemplo:

- a) o tempo de atendimento:
  - poucas horas todos os dias no período/turno da sala de aula do ensino regular;
  - poucas horas todos os dias no contra turno;
  - uma ou duas vezes por semana durante o turno completo no contra turno e,
- b) o local de atendimento:
  - na SRM, em pequenos grupos ou atendimentos individualizado;
  - na sala de aula do ensino comum, no espaço coletivo, porém, com atendimento individualizado.

Em se tratando da oferta do AEE, estas formas implementadas não garantem o sucesso na escolarização do estudante com DI. Tampouco demonstram apropriações, generalizações, abstrações dos conteúdos historicamente elaborados. É preciso voltar-se para refletir sobre o currículo e ajustá-lo de modo que favoreça o desenvolvimento do estudante com DI, utilizando recursos, estratégias, locais diferentes dos convencionais praticados até recentemente. Entretanto, é evidente que muitas ações inclusivas são efetivadas em diversas escolas e muitos estudantes com DI, contrariando as concepções deterministas da deficiência, tem sucesso em sua escolarização, pois tiveram atendidas suas necessidades por meio de mudanças de paradigmas no contexto escolar, ou talvez em sala de aula, o que proporciona o rearranjo de ações teóricas e práticas que favorecem a todos os estudantes.

Mendes, Cia e Valadão (2015) indicam os elementos a serem discutidos e repensados para que se continue a fomentar avanços na legislação brasileira, nas políticas, nas práxis e no desenvolvimento de pesquisas científicas.

- 1) Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Avaliação dos Alunos Atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais; e
- 3) Formação de professores para Atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES; CIA; VALADÃO, 2015, p.15).

A escolarização dos estudantes com DI, que por razões adversas, externas a sua condição de deficiência, podem apresentar dificuldades em determinadas áreas, combinadas ou não, deve ser pautada no princípio de equidade, ofertando recursos e técnicas teóricas e práticas que proporcione alcançar patamares de aprendizagem semelhantes aos que os estudantes *comuns* têm acesso.

É importante que o professor generalista, da classe comum, tenha

conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, como a criança aprende, sobre necessidades educacionais e sobre registros de avaliações, as quais o estudante foi submetido, para planejar a ação pedagógica que, de fato, permita o seu desenvolvimento, possibilitando assim, o acesso, a permanência e o sucesso, independentemente de suas condições biopsicossociais (VYGOTSKY, 1986; 1995; 1997; MAIA, 2017).

O processo do ensino e da aprendizagem para Camilo (2008, p. 133)

estão intrinsecamente relacionados, pois o ensino, por meio da ação pedagógica intencional do educador - considerado o mediador entre o conhecimento/a cultura produzida pela humanidade ao longo das gerações e criador de necessidades nas crianças, consideradas sujeitos ativos nesse processo de ensino-aprendizagem - tem por objetivo promover a aprendizagem, que é o processo ativo de apropriação de conhecimento, formação e desenvolvimento das qualidades humanas, e que de acordo com a teoria histórico cultural, impulsiona o desenvolvimento por meio da atividade, constituída de necessidades, cujo núcleo básico, de acordo com Davydov, é o desejo, que impulsiona a motivação para aprender.

Neste sentido, considerando que as ações desenvolvidas na escola devem promover o desenvolvimento humano é primordial que a avaliação seja preconizada em prol deste. Então, de modo a promover aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento do estudante com DI, é necessário que a escola organize momentos de formação continuada para a permanente reflexão da escola na busca de uma organização didática que favoreça a todos. Sendo que, deve dar especial atenção aos aspectos da prática pedagógica e avaliativa de modo a compreender as condições de aprendizagem do estudante (avaliação inicial) e as condições de aprendizagem do estudante a partir do processo de ensino e aprendizagem (avaliação processual).

Diante do exposto, cabe a reflexão sobre a atuação do professor do AEE no contexto da escola de ensino regular. Esta deve convergir, como já mencionado, para a eliminação de barreiras para a aprendizagem impostas pela organização do contexto educacional, no que se refere ao espaço físico, à estrutura curricular rígida, as relações sociais estabelecidas, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação da aprendizagem.

Compreender a necessidade de mudança do espaço educacional perpassa pela compreensão da “concepção de desenvolvimento, relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a formação de conceitos” (MEIRA, 2007, p. 49). A apropriação de uma teoria pedagógica é uma das condições para a atuação de um professor como intelectual crítico (DUARTE, 2010). Para que essa apropriação possa ocorrer, é

necessário o constante trabalho de formação com os professores, com ações que permitam o acesso ao conhecimento elaborado, a discussão e a reflexão sobre a prática pedagógica, transpondo o conteúdo para o conhecimento (OLIVEIRA, 2015).

A instituição escolar deve ser o local onde o professor possa se formar continuamente, esta deve organizar-se a fim de proporcionar condições de trabalho aos profissionais da educação, por meio de formação em serviço sistematizada, para que de maneira adequada, o estudante com DI seja avaliado a partir do contexto a qual pertence.

É preciso formação inicial teórica consistente que possibilite conhecer “com rigor, cientificidade e criticidade as dimensões técnicas próprias de seu exercício profissional e as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas” (MARTINS, 2009, p. 455).

[...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Assim, o conhecimento teórico-pedagógico deve assumir a característica de uma reflexão permanente do professor, estar em constante reflexão *sobre e com* o objeto do seu trabalho, a prática pedagógica, pois, assim compreende a relação não direta e não linear entre o que se pretende ensinar e o que de fato o estudante aprende. Para apropriação, a internalização e objetivação dos conhecimentos pelos estudantes, devem ser mediados por professores competentes tecnicamente e com compromisso político com a transformação da realidade, uma vez que a finalidade da educação está em,

[...] contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel e socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (MEIRA, 2007, p. 57).

O professor, como elemento fundamental no estabelecimento do vínculo entre a criança-escola, currículo-aprendizagem, conhecimento-relações interpessoais, deve ser capacitado para promover novas estratégias integradoras e inclusivas que propiciem ao estudante a objetivação e apropriação do conhecimento, tomando para si algo que está

no plano coletivo e, portanto, atuando em esferas mais elaboradas do funcionamento intelectual.

As mediações pedagógicas entendidas como propiciadoras do acesso ao conhecimento, a objetivação e internalização como universos de significação e, então, ao tomar para si (se apropriar do conhecimento) o desenvolvimento ocorre, ou seja, o estudante apresenta mudanças em suas elaborações psíquicas, muitas vezes, não identificadas pelo professor.

Para que os professores do AEE possam refletir sobre suas práticas e se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos necessários para a identificação da situação de aprendizagem, consideramos que a formação em serviço pode colaborar para que este profissional busque estratégias e recursos que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, consideramos importante destacar as atribuições do professor de AEE de acordo com o documento subsidiário de *Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2015, p. 99), a saber:

- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, construído em interação com os demais membros da comunidade escolar;
- Elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola;
- Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes.
- Articulação com os Professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes;
- Orientação aos Professores e às famílias, sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência.

As atribuições do professor do AEE estabelecidas pela legislação nacional nos permitem observar a abrangência e complexidade de suas funções, as quais não se restringem somente à realização do atendimento na SRM, mas deve ser um articulador entre as esferas educacionais e familiares, com ações que envolvem desde a organização

da entrada do estudante com DI no contexto escolar, sua permanência, participação e sucesso na escolarização. Portanto, pode-se, inclusive se inferir, que cabe a ele também, aspectos da formação de seus colegas professores na perspectiva inclusiva.

Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 53) ratificam esta constatação ao afirmarem que,

[...] professor que atua no Atendimento Educacional Especializado têm um rol de atribuições extenso, que sugere uma atuação dinâmica, entrelaçada com toda a estrutura organizacional da escola. São ações desenvolvidas desde o espaço diretamente associado com proposições de ensino, como a sala de aula e sala de recursos multifuncionais, a espaços e proposições que, embora atravessem a dinâmica da sala de aula ou da sala de recursos multifuncionais, têm uma natureza mais organizativa do espaço escolar em face da proposta escolar inclusiva.

A partilha de saberes é apropriada para a escola que se propõe inclusiva. Contar com a atuação do professor especializado no que concerne a sua atribuição é significativo e desejável no contexto de uma equipe pedagógica, porém, não deve ser ele o responsável pela escolarização do estudante com DI em suas múltiplas dimensões. O estudante não é de responsabilidade de determinado profissional, o estudante é de responsabilidade da comunidade escolar, ele “é da escola, pertence ao espaço escolar” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 54). A responsabilização, em momento de sucesso e insucesso da escolarização do estudante com DI, deve ser compartilhada entre todos, desde os profissionais da educação responsáveis pela parte pedagógica – professores, profissionais da educação responsáveis pela logística e organização – gestores, como profissionais da educação responsáveis pelo apoio nas atividades escolares gerais – administrativo, higiene e limpeza, alimentação e cuidados, assim como,, o papel a ser desempenhado pelas famílias.

Há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, tanto na sala de aula comum quanto no AEE, precisam ter a condição de compartilhar os saberes construídos nessa nova constituição escolar. Esses saberes podem favorecer a todos os alunos (ANTUNES; MARIN; GLAT, 2013, p. 96).

Não é raro encontrar situações em que o estudante com DI é direcionado ao professor do AEE com o compromisso de atender as suas necessidades na SRM, planejar e executar atividades referentes aos conteúdos do ensino regular, adaptar e aplicar prova, preocupar-se com o comportamento e higiene do estudante em diferentes espaços da escola, ou ainda, a atuação do professor do AEE ser *confundida* com o

reforço escolar, com a ideia de que existe um número menor de estudantes na sala e, assim, há possibilidade de intensificar o ensino de conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum. “Cabe à SR o ensino do objeto de dada ciência e, com isto, encaminhar o aluno a desenvolver formas de raciocínio e de elaborações conceituais” (BARROCO, 2012, p. 290).

O que cabe ao professor do AEE, se o instrumento regulador das práticas desenvolvidas na escola, no que se refere a organização dos conteúdos, metodologia, avaliação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, é o currículo?

Objetivamente nas atribuições dos professores do AEE estão propostas a organização da prática pedagógica no sentido de servir de suporte para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com DI. Não um suporte de *carregar* (fazer por) o estudante neste processo, mas o suporte pedagógico, promovendo tarefas que favoreçam o desenvolvimento das FPS, que são requeridas em tarefas realizadas na sala de aula comum no momento do ensino e, assim, promover a aprendizagem. Apresentamos apenas um exemplo entre inúmeras possibilidades que é possível explorar na sala de aula. Uma atividade de interpretação de uma tirinha de história em quadrinhos sem textos, contendo somente imagens, demanda que o estudante tenha atenção no ato da observação das ilustrações, raciocínio lógico para entender a sequência dos fatos, memória e linguagem para expor suas impressões.

Padilha (2018, p. 166) nos alerta para a importância, “[...] da organização sistemática, intencional e rigorosa das situações de ensino”, assim, o planejamento deve conduzir para práticas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, que ocorre posterior à realização da avaliação inicial/diagnóstica, devendo-se priorizar o conhecimento sobre os meios para favorecer o avanço do estudante com DI em sua escolarização e não sobre seu diagnóstico ou características da deficiência, pois esta se mostra estigmatizante, excludente e determinista.

O trabalho docente em Sala de Recursos deve encaminhar, portanto, sempre situações de emprego de recursos psicológicos mais simples àquelas que requerem maior complexidade, requisitando da criança que empregue intencional e autonomamente, funções psicológicas superiores, apoiadas na linguagem verbal (BARROCO, 2012, p. 296).

Articular o avanço das FPS entendida como não natural à proposta curricular, de forma a apoiar a aprendizagem se faz necessário, pois, as capacidades ligadas ao

processo psíquico, a saber, percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, podem ser ensinadas e, assim, aprendidas, relacionando-as as atitudes do estudante, o que envolvem os aspectos emocionais, afetivos e sociais. É por meio do seu envolvimento com aquilo que a humanidade já conquistou que o estudante pode ser formado como homem cultural e livre (BARROCO, 2007). A articulação entre as funções humanas que reverberam em atitudes é interfuncional e, esta relação, é significativamente importante para o desenvolvimento escolar, curricular e social.

Neste sentido, Milanez e Oliveira (2013, p. 22), pontuam que

[...] embora não seja o currículo em si, isto é, não se avalia a matemática, a língua portuguesa ou outros componentes específicos, examinam-se competências necessárias para o desenvolvimento desses conhecimentos e que se relacionam diretamente com a aprendizagem dos conteúdos.

O professor do AEE deve partir dos conteúdos preconizados no currículo comum e utilizá-los como estratégia para avaliar as FPS. É necessário que a escolarização “[...] esteja organizada para a criação de estímulos artificiais que provoquem o desenvolvimento das FPS e a apropriação dos conteúdos curriculares.” (BARROCO, 2012, p. 285).

Se o professor do ensino regular está ensinando números e quantidades para uma turma de 1º ano, nada impede que o professor do AEE utilize um jogo de dominó para desenvolver a atenção do estudante com DI, ou utilizar frases fatiadas para trabalhar sequência de fatos, enquanto a professora da classe comum estiver trabalhando a oralidade por meio da contação de história. Estes são dois exemplos simples entre inúmeras outras possibilidades, inclusive mais complexas.

Assim, se estabelece a necessidade de pautar a/as ação/ações pedagógicas no trabalho colaborativo entre professor da classe comum e do AEE, aonde ambos têm como referência escolar o currículo, mesmo com atuações distintas.

Concordamos com Meira (2012, p.102) quando revela que “o desenvolvimento cria potencialidades, mas só a aprendizagem as concretiza”, por isso, o professor do AEE deve planejar tarefas desafiadoras que promovam o desenvolvimento das FPS que contribuirão com o processo de aprendizagem realizado na sala de ensino comum.

Maciel e Oliveira (2018, p. 101) afirmam que

Com relação à atenção e à memória, destaca-se o papel da educação em propiciar atividades que sejam motivadoras, com finalidades bem definidas e claras, pois nos atentamos e memorizamos aquilo que para nós possui

significação, aquilo que está relacionado com o fim de nossa atividade, ou seja, aquilo que contribui para que alcancemos objetivos.

Tarefas desafiadoras realizadas no AEE devem ser planejadas a partir da avaliação das condições de aprendizagem dos estudantes, com atividades diversas, planejadas individualmente e trabalhadas nas relações entre estudante x professores, estudantes x estudantes, estudante x contexto educacional. Ainda sobre as tarefas, estas devem estar relacionadas à percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico, mas, com estratégias que se afastem de práticas convencionais ou cristalizadas, que sejam significativas, concretas e dentro do contexto das condições objetivadas no processo educacional de cada estudante.

Essa cristalização não é vista desde o ponto de vista da transparência processual, mas de uma inflexibilidade e rigidez que pode surgir ao não contemplar apenas uma corrente de pensamento, esquecendo, por exemplo, a busca pelo pensamento generalizante ou a importância de amálgama entre o concreto e o rudimentar.

Estas questões de desenvolvimento humano e FPS devem ser minuciosamente trabalhadas no ambiente escolar em momentos de formação, pois, o professor tem a possibilidade de fazer análises a partir do que é proposto ao estudante e verificar os avanços. Desta forma, considera-se o grande campo de pesquisa que o professor tem em seu favor.

Observados os fundamentos da THC, como já apontado no decorrer deste texto, é preciso elaborar práticas avaliativas alternativas, precisas e coerentes no que se refere à avaliação pedagógica do estudante com DI.

Para a realização da avaliação inicial e processual é utilizado um conjunto de procedimentos e elementos que visam a identificação das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, quanto as suas habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, entre outros, além de levar em consideração a ação docente, os recursos e as estratégias utilizadas.

O processo de avaliação da aprendizagem deve se caracterizar como processo dinâmico que envolva a relação interpessoal que se estabelece entre professor e estudante; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem e oferece sugestões potencialmente úteis para o ensino (OLIVEIRA 2018, p. 82).

De acordo com os pressupostos de Vygotsky não é possível dissociar do processo avaliativo a mediação e a relação humana, uma vez que desde o nascimento, as

ações de uma criança adquirem significado próprio, dirigidas a um objetivo e ao ambiente em que vive, fato que não pode ser ignorado no processo de avaliação (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2006).

A avaliação, então, ocorre ao mesmo tempo em que se estabelece a interação do estudante com o objeto a ser apreendido pela mediação do professor.

Desta forma, a avaliação auxilia no conhecimento, descrição, compreensão e explicação das condições de aprendizagem do estudante com DI, permitindo a tomada de decisão nos encaminhamentos de natureza pedagógica, que possam aperfeiçoar e transformar o processo de ensino e aprendizagem deste estudante.

Na perspectiva histórico-cultural, conforme Souza (2007, p. 8),

[...] a criança é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história construída pelo homem, as condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida.

Nestes termos, avaliar é identificar as necessidades do estudante com DI, suas dificuldades, facilidades, potencialidades e, assim, o professor precisa de forma consciente e intencional, se atentar às características desse estudante, bem como, a forma que são utilizados os dados da avaliação para organizar o ensino, para que a aprendizagem ocorra. É preciso evitar rótulos e ver o estudante como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento.

Ao iniciar o processo de avaliação é necessário identificar em qual ou quais condições de desenvolvimento o estudante se encontra. Segundo os pressupostos da THC, corresponde às ações do estudante com DI e, a partir desta identificação, o professor poderá elaborar tarefas que promovam a aprendizagem em saltos qualitativos de desenvolvimento (SIERRA; FACCI, 2011). Em se tratando da avaliação processual, que inicia com a avaliação inicial e procede à esta de forma contínua, o professor do AEE tem a oportunidade de examinar continuamente as tarefas, métodos, procedimentos, recursos e técnicas propostas para o estudante com DI para que alcance os objetivos propostos em seu plano de AEE. Assim, ele avalia a si e a sua prática pedagógica, o estudante e a sua apropriação do conhecimento, estabelecendo a unidade dialética do processo de ensino e da aprendizagem.

### 1.3 Articulação entre os Processos de Ensino e Aprendizagem e as Funções Psicológicas Superiores

As etapas do desenvolvimento infantil, a partir das pesquisas de Vygotsky (1996), apoiam-se em épocas e períodos e são classificadas em: a) *época primeira infância* (de 0 a aproximadamente 3 anos) corresponde aos períodos de primeiro ano e primeira infância; b) *época infância* (de 3 a aproximadamente 10 anos) sendo os períodos de idade pré-escolar e idade escolar; e c) *época adolescência* (10 anos a aproximadamente 17 anos) com os períodos da adolescência inicial e adolescência. A organização das etapas por épocas e períodos tem a função de demonstrar a lógica interna do processo de desenvolvimento e, é considerada por Davidov (1986, p. 69), como “as principais épocas de estruturação da personalidade da criança” – como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, correspondendo a um determinado tipo de atividade principal, sendo elas:

A **comunicação emocional direta com o adulto** é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a **atividade objetual manipulatória**. Os períodos seguintes são marcados pelo **jogo de papéis** e **atividade de estudo**. Por fim, na adolescência, a **comunicação íntima pessoal** e a **atividade profissional de estudo** são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2016, p. 108 – Destaques no original).

A mediação é o modo para colaborar para que o sujeito avance de um período para outro. É preciso que o sujeito vivencie uma transição conhecida como período crítico (ABRANTES, 2016; PASQUALINI, 2009; FACCI, 2004; TULESKI; EIDT 2016; LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 1961; VYGOTSKY, 1996) que “[...] são distintos para distintas crianças e as variações dependem do caráter concreto em que se manifestam (situação social de desenvolvimento).” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 54).

Para Vygotsky (1996, p. 264)

A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social [...]. Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente no princípio de uma idade, determinada pelas relações entre a criança e o meio, devemos esclarecer seguidamente como surgem e se desenvolvem nesta situação social as novas formações próprias de cada idade. Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade [...].

A situação social do desenvolvimento, segundo Elkonin (1987), está

relacionada a atividade dominante descrita a partir da definição pela periodização.

Chamamos de atividade dominante da criança a que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. [...] Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. [...] Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 292).

Nesta perspectiva, Paixão (2018, p. 41), pronuncia que

Para cada período do desenvolvimento cultural do homem, criam-se também novas necessidades, que lhe demandam novos tipos de atividades para satisfazê-las. Essas atividades configuram-se como atividades dominantes que, além de responder a uma necessidade, engendram novas formas de desenvolvimento psíquico.

O progresso da atividade dominante é resultado de interações em diferentes contextos sociais que promovem o desenvolvimento e, de acordo com Tuleski e Eidt (2016, p. 50), possibilita

- a) O surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividade;
- b) A formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade em cada fase.

Ainda sobre atividade dominante, Martins (2006, p. 30), nos revela que a “qualidade da construção desta atividade é uma consequência social, não decorre de propriedades naturais biologicamente dispostas na criança nem da convivência social espontânea” e segue pontuando que “[...] apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e, acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento”.

É nesta perspectiva que a Psicologia Histórico-Cultural encontra fundamento de bases psicológicas, uma vez que consiste em uma “teoria capaz de explicar a natureza social dos processos psicológicos e por entender a realidade do indivíduo como síntese de múltiplas determinações sociais, psicológicas e biológicas.” (SCALCON, 2002, p. 9).

O conhecimento sobre o desenvolvimento humano é importante para o planejamento da ação pedagógica com propostas de ensino que leve o estudante à aprendizagem com tarefas promotoras de desenvolvimento.

Sabendo que o desenvolvimento humano se inter-relaciona com a ampliação das funções psicológicas, capacidade do homem em atuar em sua realidade objetiva valendo-se do psiquismo, consciência, será necessário ao professor de AEE subsídios teóricos que lhe possibilitem colocar em prática os aspectos que envolvem as FPS, que são consideradas pela ação consciente do homem mediatizada pelo outro e pela relação estabelecida pelo indivíduo com a história e cultura.

Para Vygotsky (1997) a ampliação das FPS está relacionada aos estímulos do ambiente e interpessoais que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. “Sugeriu que a atividade (*Tätigkeit*)<sup>8</sup> socialmente significativa pode servir como princípio exploratório em relação à consciência humana e ser considerado como gerador de consciência humana” (KOZULIN, 1996 *apud* ASBAHR, 2011, p. 28).

Sendo assim, o professor deve intervir para que o estudante avance em sua situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996; PASQUALINI, 2006; BATISTA, 2019; BOZHOVICH, 1985; DAVIDOV, 1988; SINGULANI, 2016) e tenha condições de fazer elaborações teóricas com intuito de aquisição de novos conceitos, atuando basicamente em favor do desenvolvimento das funções propriamente, nas áreas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções, sentimentos, explicada por Vygotsky (1995, p. 30) como:

Trata-se, em primeiro lugar, de processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, num segundo momento, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que, na psicologia tradicional, denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

Ainda no campo das FPS, Vygotsky (1988), considera que toda “função psicológica superior é, primeiramente, resultado da relação entre as pessoas para depois ser interiorizada.”, ou seja, o desenvolvimento acontece a partir das experiências sociais, extra, para alcançar a apropriação do sujeito, intra.

---

<sup>8</sup> Em respeito aos autores, mantivemos a grafia que consta no original, porém, registramos a grafia correta da palavra *Tätigkeit*.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem na maioria das vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Ao tratar das FPS é preciso abordar as Funções Psicológicas Elementares (FPE), basicamente biológicas, com capacidades inatas necessárias para a sobrevivência e perpetuação da espécie humana. São ações reflexas que o *equipamento*, corpo humano, consegue responder aos estímulos internos, como a fome ou a estímulos externos, como um toque.

A capacidade de agir no que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva (função psicológica) está presente na pessoa, seja ela como elementar ou superior, assim, a interfuncionalidade está presente no sujeito ao se desenvolver por meio da sua relação em diferentes contextos, isto é, o desenvolvimento está na objetivação das relações e ações da pessoa no mundo. No campo educacional, o mesmo acontece, pois, a organização das tarefas escolares, promotoras de desenvolvimento, devem alcançar as FPE de modo a ampliar as FPS. Ao longo do processo de apropriação dos sistemas da cultura, as funções biológicas ou elementares transformam-se em novas funções, mais complexas, chamadas funções psíquicas superiores (MACIEL; OLIVEIRA, 2018, p. 94). Nas palavras de Vygotsky (1995, p. 150)

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria inter-psíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções.

O processo de avanço da condição elementar para o superior se dá pela interfuncionalidade, ou seja, a combinação entre ambas, que são distintas, porém congruentes, formando uma rede de movimentos psíquicos, que se “estruturam à medida que formam novas e complexas combinações de funções elementares mediante o aparecimento de sínteses complexa” (VYGOTSKY, 2006, p.118. Tradução pessoal). Os fatores biológicos não desaparecem, mas “[...] fica subjugado à cultura e é

incorporado na história humana. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

Não existe limite para a interfuncionalidade das funções psicológicas. As FPE continuam sendo elementares e permanecem presentes durante toda a vida do sujeito. Elas são transformadas pela cultura e estabelecem uma relação dialética com a operacionalização da pessoa no campo semiótico da sociedade em que está. As FPS, fazendo a conexão entre elas para a configuração de significados ou novos significados, promovendo saltos qualitativos de desenvolvimento, o que ocorre com a aprendizagem, com a apropriação do conhecimento que o possibilite atuar no contexto em que vive. De acordo com Vygotsky (1995, p.147), “[...] viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social.”

Para compreender a condição de desenvolvimento de uma criança é preciso avaliá-lo para conhecer seu nível de desenvolvimento real e sua zona de desenvolvimento próximo. Desse modo, seria necessário avaliar a capacidade dos estudantes com DI na realização das tarefas escolares, de forma independente e com ajuda, com mediação de adultos ou companheiros mais experientes.

[...] avaliar o que o estudante é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando lhe permite realizar as ações com ajuda, com suporte, pensando nas compensações necessárias para o enfrentamento das dificuldades impostas pela condição da deficiência. (OLIVEIRA, 2015, p. 145).

A avaliação poderá demonstrar indicativos ao professor de como atuar para movimentar os elos de aprendizagem, considerando essa inter-relação dinâmica do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, Singulani (2009, p. 33), apoiada em Vygotsky (1996) afirma que

para determinar o nível de desenvolvimento mental em que se encontra uma criança, não basta conhecer o que a criança já sabe, é preciso definir, também, qual a sua capacidade potencial de aprendizagem, ou seja, o que está em vias de maturação, em processo de desenvolvimento.

O movimento de mediação do trabalho pedagógico realizada pelo professor do AEE, de acordo com Paixão (2018, p. 37), “implica a relação entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento”, de forma intencional e planejada, e consolida a

aprendizagem, muitas vezes, potencializada pela compensação “imprescindível para o desenvolvimento da pessoa com deficiência” (DAINEZ, 2017, p. 2), que deve ser implementada pelo professor com o intuito de eliminar barreira para a participação do estudante com DI no contexto escolar. Esse movimento de mediação do trabalho pedagógico possibilitará a ampliação das FPS do estudante com DI, pois, o “professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervém, de modo particular, na formação dos processos psicológicos superiores” (FACCI, 2009, p. 104).

Esse envolvimento entre o professor e o estudante, nomeado por Sanches (1995) como relação afetiva positiva é de grande importância para o sucesso escolar, que é compreendido como a finalização da escolarização eficiente. Essa interação pautada em respeito, compreensão e confiança é responsável por grande parte do desenvolvimento do estudante.

A partir do momento em que as mediações são estabelecidas, o estudante apresenta mudanças em suas elaborações mentais, muitas vezes, não percebidas pelo professor. Cabe ao professor, criar situações de trocas interativas entre seus estudantes e ele, que possibilitará a eles apropriarem-se de significados encontrados no seu contexto sociocultural, contribuindo, dessa forma, para novas aquisições de conhecimentos, o que favorece a aprendizagem. Entretanto, para que de fato isto aconteça, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre o assunto, conhecimentos estes que são adquiridos por meio de sua formação inicial ou em serviço.

Se o avanço das FPS é consequência da atividade prática dos indivíduos na sociedade, a linguagem funciona como instrumento mediador essencial para a aprendizagem.

É inegável a importância da mediação no ambiente escolar para o desenvolvimento das FPE e FPS, considerando a interfuncionalidade existente entre ambas. Nesse sentido, é necessário que os professores tenham conhecimentos sobre os aspectos do desenvolvimento humano, do estabelecimento das relações entre ensino e aprendizagem aproximando à condição de deficiência intelectual.

#### **1.4 A Formação em Serviço de Professores do AEE**

A formação de professores é objeto de discussão no campo educacional há algum tempo. Segundo Saviani (2011) desde a década de 1930, sucessivas mudanças

no cenário educacional não lograram resultados consistentes na preparação do docente para fazer frente aos problemas relacionados à educação em nosso país. O autor apresenta alguns dilemas e desafios na formação dos professores. Dá ênfase as diretrizes constantes nos documentos legais, que não apresentam uma orientação segura, visando garantir os elementos necessários para uma formação consistente. Assim, alguns desafios se apresentam, como: fragmentação e dispersão de iniciativas pedagógicas/educacionais; descontinuidade das políticas educacionais; burocratização da organização e funcionamento dos cursos, com imposição de normas legais, em detrimento do domínio dos conhecimentos necessários ao exercício docente; separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas; o paradoxo pedagógico entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático.

Como enfrentar tais desafios? Acreditamos que pelo menos uma maneira de fazer frente a esses desafios esteja relacionado a formação em serviço, vislumbrando um ensino de qualidade, especialmente, aquele voltado para os estudantes com DI.

Historicamente, de acordo com Martins (2010, p.13), as discussões acerca da formação de professores vem “se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970”, com maior ênfase entre 1980 e 1990 e, especialmente, a partir de 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A autora entende essa ampliação como “um primeiro legado do século XX!”, assim, presenciamos ao revisitar a história da educação, o crescente número de pesquisas com publicações de dissertações e teses.

Dados publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) mostram que em 1987 foram publicadas 11 pesquisas entre dissertações e teses (ROMANOWSKI, 2012) e, entre 2009 e 2018, foram encontradas no catálogo 452 teses (TIETI, 2020), em quase três décadas, cerca de 36 produções foram publicadas por ano nesta base de dados. Falsarella (2004) explanou em sua pesquisa que, no período de 1995 a 2001, foram publicadas 14 pesquisas sobre formação continuada de professores, sendo que a maioria delas na área da psicologia da educação.

As pesquisas evidenciam a busca por entendimento do universo da formação de professores de modo a ampliar possibilidades de atuação pedagógica com fundamento teórico sustentável.

No esteio dessas prerrogativas, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores. Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática (MARTINS, 2010, p. 22).

A formação de professores tem a prerrogativa de atuar em duas frentes, sendo elas, a operacional e a prática, articuladas com o desenvolvimento pessoal e profissional. Mais uma dicotomia imprescindível para a humanização do professor e estudantes, pois, o professor tem que *ser* humano para *ser* professor, devido a atribuições que o cargo lhe impõe, uma vez que “a profissão ‘professor’ assume uma multiplicidade de faces” (FALSARELLA, 2004, p. 48), e que, “[...] a formação de um ser humano *omnilateral*, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 15) substanciado no movimento de transformação social do micro (sala de aula) para o macro (sociedade extra escola), sendo que a formação pessoal e profissional não difere em sua atuação pedagógica.

Na sua relação com as crianças e jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato (FALSARELLA, 2004, p. 48).

As mudanças, de tempos em tempos, nos sistemas educacionais requerem atualizações, tanto das políticas de formação inicial (cursos de graduação), assim como nas ações de formação continuada e/ou em serviço (*latu senso*, aperfeiçoamento, extensão e cursos livres).

Malanchen e Santos (2020) analisaram as reformas curriculares até a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as considerações finais dos autores, uma delas foi que “os fundamentos da BNCC, visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala” (p. 16).

Sobre a implementação da BNCC, a mais recente mudança no campo educacional nacional, divulgada em 18 de setembro de 2019, foi a atualização, pelo MEC, do parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

(BRASIL, 2019).

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC (BRASIL, 2019, p.1).

Ainda sobre as atualizações dos dispositivos legais, Reis, André e Passos (2020) fizeram análise histórica dos documentos elaborados em âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil pós LDB e concluíram que a “formação inicial e continuada deve exemplificar a interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto” (p.33).

Ocorre, que tal parecer pronuncia as demandas educacionais contemporâneas, entretanto, não faz menção ao PAEE, distanciando de uma realidade pontual que é a formação de professores, nas condições inicial ou em serviço, para assegurar a escolarização de estudantes PAEE. Para que esta educação para todos aconteça de fato, é necessário colocar a formação do professor em pauta, uma vez que, este processo de formação tanto inicial como em serviço é uma das variáveis vitais para propiciar uma mudança de mentalidade educacional, criando uma nova perspectiva educacional que respeite as diferenças individuais.

Embora o conceito de inclusão abranja a totalidade de estudantes a partir de suas condições, é preciso evidenciar a necessidade de se conhecer procedimentos e técnicas específicas para atender as necessidades especiais dos estudantes PAEE.

Dessa forma, para garantir que os estudantes PAEE recebam oportunidades de aprendizagem equitativas à dos estudantes sem deficiência em escolas de ensino regular e, principalmente, a permanecer na escola durante o período de sua escolarização, é preciso que todos os professores tenham formação adequada para trabalhar com a realidade heterogênea encontrada nas escolas, independentemente do nível socioeconômico, pois, todas as classes sociais contemplam pessoas com deficiências.

Nestes termos, a formação do professor do AEE assume relevância central, visto que este profissional, além de obter conhecimentos sobre processos educativos, deve igualmente conhecer, compreender e intervir em questões educativas envolvendo as condições de deficiência e/ou as dificuldades de sua clientela.

Por seu turno, a profissão do professor de educação especial é extremamente

complexa e requer disposição, paciência, dedicação e domínio de conhecimentos específicos, a fim de colaborar com o professor do ensino regular. Estima-se que atividades colaborativas entre ambos poderiam assegurar práticas adequadas e favorecedoras de aprendizagens mais qualificadas e significativas.

O professor comprometido com sua formação adota atitudes assertivas e assim, “estará contribuindo para o desenvolvimento potencial desses estudantes, distanciando-se de concepções errôneas apresentadas comumente no trato com o deficiente, que os julgam indivíduos de menor valia” (LEITE, 2003, p.137).

O professor do AEE sendo o elemento fundamental no estabelecimento do vínculo entre o estudante com DI, a escola, o conhecimento e as relações interpessoais, deve ser formado para proporcionar estratégias integradoras e inclusivas, que equilibrem conteúdo curricular com seu desenvolvimento e valorização das ações que o estudante com DI é capaz de fazer.

Na vertente da formação dos professores na área da DI expandindo para a THC, Augusto, Oliveira e Fonseca (2019) fizeram um mapeamento das produções científicas no período de 2007 a 2017, intitulada *Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico*. No âmbito da formação continuada do professor, a partir desta teoria para efetivação da inclusão dos estudantes com DI, as autoras analisaram 71 produções disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em que, 16 versavam sobre a temática, concluíram dando o alerta sobre

[...] a importância de proporcionar aos professores em formação, oportunidades para que exercitem a capacidade de articular conhecimentos teóricos, condições objetivas dadas em espaços escolares e necessidades específicas de grupos de estudantes, de modo criativo e inovador (AUGUSTO; OLIVEIRA; FONSECA, 2019, p. 20)

No campo da educação básica, no qual os estudantes com DI estão matriculados, a formação dos professores, segundo Gatti (2017; 2010) e Gatti et al., (2019), apresentam graves problemas, alguns deles com currículos fragmentados e a distância entre a teoria e a prática, conteúdos trabalhados de forma superficial, sendo que esses fatores interferem diretamente no processo ensino e aprendizagem dos estudantes.

Considerando as necessidades de formação do professor, Menino-Mencia (2020, p. 28), pontua que a “formação continuada pode promover mudanças nas

orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, assim como, nos métodos de ensino, favorecendo novas perspectivas atitudinais na prática do educador”.

Nossa opção, nesta pesquisa, é tratar da formação em serviço, visto que, consideramos que a formação continuada é passível de ser praticada estando ou não no movimento de trabalho. Um profissional professor graduado pode se manter em formação, como por exemplo, em cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e cursos livres, e não estar comprometido de maneira formal em instituições de ensino.

Compreendemos que a formação em serviço como momento disponibilizado pelo órgão superior e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. O professor pode colocar em prática as aprendizagens e um projeto de hominização, individual e de seu núcleo de interação profissional (estudantes, familiares, profissionais da educação) como cidadão integral, transformando a si e produzindo transformação a partir da interação com o contexto educacional a qual está inserido.

A vantagem da formação em serviço é a possibilidade de refletir sobre a atuação, justamente porque está envolvida com o contexto político e social da área de atuação. Nesta pesquisa, em particular, a educação, pois “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (MARTINS, 2010, p.14). A autora ressalta ainda, que é fundamental “o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que *identifica a profissionalidade do professor*, ou a essência concreta de sua prática social” (p. 28).

Assim como Saviani (2000, p. 32) pensamos que será preciso “um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país”. Como já sinalizamos no início deste tópico, desafios precisam ser transpostos em relação à formação dos professores, especialmente, aqueles do AEE. Somente com políticas educacionais claras e consistentes e professores altamente qualificados e motivados na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos.

## 2 A ATIVIDADE DE PESQUISA: ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Para conhecer e explicar cientificamente a natureza dos fenômenos educativos existentes na escola, consideramos neste estudo, uma abordagem que possibilite a aproximação da realidade objetiva na qual professores do AEE e estudantes com DI estão inseridos, analisando-se os aspectos diretos e indiretos do processo de escolarização de tais estudantes. Nesse sentido, a composição da pesquisa está baseada nos pressupostos da THC que, além de descrever a realidade e explicá-la, demonstra possibilidades de alteração de uma dada realidade educacional, permeados pelo conhecimento científico e os seus fins de modo intrínseco (DELARI JUNIOR, 2015), constituindo-se, assim, “numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.” (FRIGOTTO, 2000, p. 77).

A partir dos aspectos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), que “[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2000, p. 77) temos a apresentar que,

O método científico é assumido como pensamento teórico da totalidade, como forma de apreender a historicidade da realidade e seu potencial de transformação, que nada mais é do que a própria essência da história – se é ela construída nas relações humanas, seus contornos não são definitivos e muito menos imutáveis –, e nada é passível de ser conhecido, nenhuma unidade pode ser compreendida se desvinculada da totalidade, da concretude e das determinações históricas da vida entre os homens (OLIVEIRA, 2015, p. 147).

Assim, as análises sustentam a busca para identificar as contradições nas relações entre a aparência e essência do fenômeno pesquisado, articulando os dados da história de vida pessoal e profissional das professoras participantes que circundam a temática da pesquisa, pois, é necessário compreender as determinações e as mediações que explicam o fenômeno, para orientar a elaboração e a implementação de ações transformadoras (PASQUALINI, 2015).

O intuito, neste estudo, foi analisar as circunstâncias apresentadas em três momentos, sendo eles: a) análise dos documentos de divulgação dos cursos oferecidos pela SME; b) encontros para realização de entrevista coletiva dialogada; e c) encontros para atividade formativa. Para construir tais momentos, foi levado em consideração o “[...] método científico que é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos.”

(KOSIK, 2002, p. 54) assegurando que a produção científica é a idealização reproduzida de um objeto real na busca da transformação da situação apresentada e analisada.

Nesse sentido, Kosik (2002, p. 36) revela que,

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. [...] O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento.

Ainda sob a perspectiva do MHD, na tentativa de evidenciar as contradições da realidade, reconhecê-las como tal e, essencialmente em constante transformação, a pesquisa partiu da tentativa de compreensão da prática pedagógica implementada por professores do AEE, seja em SRM e/ou na Itinerância, isto é, “a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão ‘prática’, como pertinente à transformação daquela realidade” (DELARI JUNIOR, 2015, p. 45), especialmente, no que se refere a formação dos professores que atuam com estudantes com DI, analisando-se um conjunto complexo de relações e determinações que exigem um quadro teórico adequado para serem apreendidas na sua totalidade (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019).

Desta forma, a opção do emprego dos pressupostos do método histórico-dialético, que versa em compreender as causas dos processos estudados em sua dinâmica (DELARI JUNIOR, 2015), ocorreu pela possibilidade da realização de análise explicativa do fenômeno, a saber, os relatos das práticas pedagógicas das professoras das SRM, mas não unicamente por meio da descrição da realidade, mas sim, apoiada na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência, sob o olhar da totalidade, mediação e práxis.

Sobre este aspecto Pasqualini (2015, p. 136) nos esclarece que,

[...] faz-se necessário superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e que o constituem, o que demanda uma análise explicativa (e não meramente descritiva) do objeto.

Assim, a intencionalidade é compreender os fenômenos apresentados em diferentes realidades de escolas diferentes, as quais cada participante da pesquisa atua,

e que são subordinadas por condições administrativas iguais, visto que, todas devem seguir os direcionamentos da DEE da SME.

Portanto, é necessário compreender a singularidade de cada participante que se constitui no universo educacional e que se objetiva a partir das relações aonde a singularidade é evidenciada a partir das mediações.

Ao considerar o que é universal, singular e particular, Pasqualini e Martins (2015, p. 366), conceituam estes termos inter-relacionados como:

(a) A expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular.

As autoras consideram ainda que

vemos que a relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenômeno à sua essência geral/universal. Com isso, podemos compreender que singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares (PASQUALINI; MARTINS (2015, p. 366).

E, destarte, a concepção teórica metodológica da pesquisa ora apresentada, a expectativa consiste em atender às indagações trazidas pelo problema de pesquisa que tratou propriamente de manifestar a importância da formação de professores do AEE para embasar sua prática com estudante com DI, a partir dos pressupostos da THC, requerendo do pesquisador “postura dialética a propósito do objeto de estudo, considerando as relações entre a realidade objetiva e a atividade humana em que está inserida.” (AMARAL, 2018, 42).

Dessa forma, propomos como objetivo geral, organizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no AEE com estudantes com DI.

E de forma específica temos os seguintes objetivos:

- Analisar os cursos que foram propostos pela SME após a publicação dos documentos norteadores da prática pedagógica do sistema municipal de ensino.
- Investigar, por meio da narrativa dos professores especializados e atuantes na área de DI, suas concepções sobre AEE, avaliação

pedagógica e fundamentos básicos da Teoria Histórico-Cultural.

- Comparar os dados coletados na pesquisa documental com os dados gerados nas entrevistas coletivas dialogadas.
- Elaborar, aplicar e analisar uma proposta de formação em serviço.

De acordo com os objetivos traçados, o produto científico deste estudo centra-se na análise da estratégia diferenciada de formação em serviço de professores do AEE que atuam com estudantes com DI. A estruturação e realização da proposta de formação originaram-se, a partir da análise de cursos anteriores promovidos pela SME até a data da realização da pesquisa e dos dados gerados com professores das SRM e Itinerantes, bem como, por meio da realização de cinco momentos de entrevistas coletivas e dialogadas e uma proposta de formação em serviço organizada na modalidade de grupo de estudos, com três encontros e baseada na metodologia de *Atividade de Estudo*, desenvolvida por Moura (1996; 2001; 2010) e, posteriormente, analisada por pesquisadores da área, como Dias (2007), Dias e Moretti (2011), Cedro (2004; 2010), Sousa (2004; 2009), Lopes (2010; 2012) e Santos (2016).

Com base nos dados analisados sobre o conhecimento das professoras sobre THC, buscamos uma estratégia de formação que possibilitasse a reflexão e aprofundamentos teóricos-metodológicos, em outras palavras, formas de materializar na prática pedagógica os pressupostos teórico-filosóficos que sustentam a ação do professor em AEE, com DI.

## **2.1 Procedimentos éticos**

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos necessários para a realização da pesquisa com seres humanos, em acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, sendo encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, com aprovação em 22/01/2014, por meio do Parecer CEP nº 0908/2014 (ANEXO 1). Da mesma forma, foram realizadas reuniões com a Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais e com a Diretora da Divisão de Educação Especial (DEE), da Secretaria Municipal de Educação (SME), solicitando autorização para a execução do projeto.

## 2.2 Cenário da investigação

Para a coleta dos dados, foi enviado um e-mail específico ([eduespecialbauru@gmail.com](mailto:eduespecialbauru@gmail.com)) com uma mensagem explicativa (ANEXO 02) e uma carta-convite anexada (ANEXO 3) para todos os professores, no total 38, que atuavam em SRM-Itinerância/AEE em escolas de Ensino Fundamental, durante 1º semestre de 2018. Esclarecemos que o convite para participação na pesquisa foi realizado em nome do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq)<sup>9</sup>. Este cuidado no procedimento foi necessário para que não houvesse interferências no interesse de participação na pesquisa, uma vez que, a pesquisadora exercia, na ocasião, a função de Coordenadora da Área de Educação Especial, área esta, na qual as professoras participantes estavam subordinadas pela relação hierárquica do trabalho pedagógico.

Assim, após o convite, seis professoras retornaram ao e-mail, aceitando participar da pesquisa, sendo, posteriormente, convocadas para a participação em seus horários de trabalho. Esta convocação nos horários de trabalho, somente foi possível devido a um planejamento prévio em relação à formação de professores do AEE da SME. Nesse sentido, a atividade formativa, que foi parte da pesquisa, pôde se configurar como uma ação durante o 2º semestre de 2018 (ANEXO 04), uma vez que, as reflexões se relacionavam com suas percepções, conceito e atuação pedagógica com estudantes com DI em SRM ou Itinerância/AEE.

Foram previstos cinco encontros para realização das entrevistas coletivas dialogadas (ECD) e três encontros para a atividade formativa, com intervalo de uma semana entre a finalização das entrevistas e início da atividade formativa. Os encontros aconteceram às sextas-feiras no período da tarde.

Como as professoras estavam em formação em serviço, a carga horária diária deveria ser cumprida, dessa forma, o tempo para realização das ações era de quatro horas, mas as tarefas (ECD e atividade formativa) não ultrapassaram três horas.

No primeiro encontro das ECD, as professoras participantes foram informadas dos objetivos da pesquisa e foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 05) que, após a leitura do documento, todas assinaram, concordando com os procedimentos do estudo.

---

<sup>9</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS-CNPq) sob a coordenação das professoras Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, com prospecção de diferentes ações acadêmicas, científicas e técnicas na área da Inclusão.  
Endereço do espelho do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/21729>

### 2.3 Professoras participantes e local da pesquisa

No Quadro 1, apresentamos as informações sobre as seis professoras participantes, composto a partir de informações das próprias professoras, coletadas no primeiro encontro de ECD, coordenado pela auxiliar de pesquisa.

**Quadro 1** – Informações sobre as professoras participantes

Participantes (todas do sexo feminino)	Ano de nascimento	Tempo de atuação	
		Na educação	No AEE na SME
<b>P1</b>	1978	20 anos	14 anos
<b>P2</b>	1984	19 anos, sempre na Educação Especial sendo 6 em Escola Especial	13 anos, sendo os 2 últimos na secretaria da educação
<b>P3</b>	1989	6 anos	5 anos
<b>P4</b>	1966	14 anos	9 anos
<b>P5</b>	1974	12 anos	9 anos
<b>P6</b>	1979	13 anos	3 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

As ECD e a atividade formativa foram realizadas no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Municipal (NAPEM), local designado para realização de formações diversas da SME. Uma sala foi destinada para este fim, livre de interrupções e barulho, visando garantir a qualidade da áudio-gravação.

As professoras participantes se deslocaram até o NAPEM para participação na pesquisa, uma vez que atuavam em diferentes escolas.

### 2.4 Processos de geração dos dados e análise

Nosso comprometimento com o aprofundamento teórico acerca da THC e DI perpassou em todas as etapas da pesquisa, na investida de dar suporte à compreensão teórica das professoras participantes sobre tais conceitos e subsidiar a elaboração da atividade formativa.

A pesquisa em bancos de dados de produções acadêmicas sobre as temáticas que compõem a tese objetivou a aproximação, conhecimento e apropriação dos conceitos. A estratégia foi fazer a leitura preliminar dos títulos e resumos, para compreender como o objeto de estudo tem sido desenvolvido no campo acadêmico, seguido da metodologia desenvolvida por tais produções. Assim, foram selecionadas as produções que poderiam colaborar com nosso estudo, direcionando os aspectos que

justificassem a objetivação e a relevância desta investigação. As produções acadêmicas contempladas para apoio teórico-metodológico versaram sobre a THC, DI, AOE e formação de professores.

## **2.5 Geração dos dados e procedimentos de análise**

A coleta de dados da pesquisa reuniu três momentos, sendo eles: a) pesquisa documental; b) pesquisa empírica 1 - encontros de entrevistas coletivas dialogadas e c) pesquisa empírica 2 - atividade formativa em serviço.

### **2.5.1 Pesquisa documental**

A pesquisa documental mostrou-se indispensável a esta tese, pois a SME disponibiliza cursos de formação aos servidores da Educação, que são divulgados semestralmente em formato digital, denominado *catálogo de cursos*<sup>10</sup>.

Assim, os dados da pesquisa foram gerados a partir dos documentos disponibilizados pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da SME. Cumpre esclarecer que a pesquisadora, na ocasião da geração dos dados, atuava como Coordenadora da Área da Educação Especial (CAEE), no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da mesma SME, tendo a incumbência de orientação pedagógica aos professores da Educação Especial. Apesar do livre acesso aos documentos, foi solicitada a autorização para realização da pesquisa e análise dos dados.

Foram analisados os documentos de catálogos de cursos de três anos (BAURU, 2016; 2017; 2018), pois consideramos somente as formações realizadas após a publicação dos documentos norteadores das práticas pedagógicas do Sistema de Ensino, a saber: a Proposta Pedagógica da Educação Infantil (BAURU, 2016a) e Currículo Comum do Ensino Fundamental (BAURU, 2016b) com o intuito de levantar quantos e quais cursos sobre educação especial e, inclusive, aqueles articulados com os pressupostos da THC, foram disponibilizados aos professores locados na SME.

Desenvolver a pesquisa documental configurou-se em ato de fundamental

---

<sup>10</sup> Documento de divulgação dos cursos oferecidos aos servidores da Secretaria da Educação. A periodização de divulgação é semestral e abrange as áreas pedagógicas e administrativa, abarcando as necessidades de formação dos diversos cargos e funções da SME.

relevância, uma vez que, o objeto de análise, proposto nesta pesquisa, está intrinsecamente relacionado com a prática pedagógica e com o cotidiano dos professores do AEE em exercício, objetivando oportunidade de reflexão dialógica em sua formação em serviço.

### **2.5.2 Pesquisa empírica 1 - entrevista coletiva dialogada**

A estratégia de entrevista coletiva dialogada (ECD) foi a técnica investigativa eleita para gerar os dados diretamente com as professoras participantes, visto que esta é considerada uma ferramenta dinâmica para o acesso a experiências compartilhadas entre as professoras participantes.

Esta opção ocorreu pelo caráter da pesquisa estar comprometida com a avaliação e enfatizar a importância de considerar os pontos de vista de diferentes sujeitos e contextos sociais sobre os quais sucedem o fenômeno a ser pesquisado, pois, “cada palavra pronunciada se encontra carregada de consequências potenciais para quem a pronuncia, e é menos perigoso procurar o consenso do grupo do que expressar ideias que levem ao conflito” (AMADO, 2014, p. 225).

Entretanto, existe uma linha muito tênue que envolve esta estratégia, a de determinar a influência de um participante perante os outros.

As entrevistas de grupo fazem aparecer, sobretudo, as opiniões mais fortes, contrariamente àquelas em que os participantes são menos seguros; por outro lado, observa que as opiniões minoritárias correm o risco de não aparecer na discussão do grupo, se não forem opiniões de participantes muito motivados para as defender (BLANCHET, et al.; AMADO, 2014, p. 223).

Neste sentido, Boni e Quaresma (2005), atentam para o fato de que o grupo pode apresentar problemas de identidade coletiva, não se percebendo como pertencentes a tal grupo e assim, não se sentindo representados pelas respostas apresentadas pelo grupo, o que pode ocasionar o silenciamento de um participante ou até mesmo respostas contrárias.

A técnica de entrevista em grupo tratada por Amado e Ferreira (2014) é considerada como um espaço de trocas entre os participantes que, de alguma forma, compartilham das mesmas unidades temáticas. “Não é o universo privado que conta, mas o conjunto das significações específicas do grupo” (p. 224).

Para além do levantamento de informações sobre determinada temática, as

ECD contribuem para a organização de pesquisas a partir dos dados gerados por esta estratégia, permitindo “obter informações profundas, insights e explicações úteis sobre como os membros de uma comunidade pensam a respeito de determinados eventos, assuntos, pessoas, modos de pensar ou de agir” (BISOL, 2012, p. 722).

O intuito consiste em obter informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema. A “entrevista de grupo faz emergir o consenso – reivindicações, contestação, ostracismo em relação aos que se colocam do lado da escola, do professor ou do patrão, por exemplo”. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 225).

No caso desta pesquisa, os encontros de ECD colaboraram para, além de compreender o universo particular, singular e universal da prática pedagógica e avaliativa do AEE, também contribuiu para a análise de nossa hipótese sobre a necessidade de elaborar plano de formação em serviço que abordasse a reflexão sobre a prática, a partir de recursos teóricos. Os dados, da mesma forma, nos permitiram perceber as necessidades de formação para professores.

Para organizar o momento de geração de dados, previamente, foram organizadas as temáticas e as questões disparadoras das ECD com base nos objetivos da pesquisa. Após a elaboração do quadro temático das ECD, contendo objetivos de cada encontro e as questões disparadoras (APÊNDICE 1) o mesmo foi submetido a análise de juízes do GEPIS, para assegurar que tais temáticas e questões disparadoras estavam adequadas e correspondentes aos objetivos da pesquisa. Cabe destacar que, após análise dos juízes não houve necessidade de reformulações.

Como instrumento de registro dos dados, provenientes das reuniões das ECD, foi utilizado o aplicativo (App) *Gravador de Voz Fácil – Digipom*, de acesso gratuito para uso em *Smartfone* e, gravador de voz portátil, da marca SONY/CD-P630F.

Por opção, as professoras mantiveram-se nos mesmos lugares em todas as ECD, entretanto, a participação não se dava em tal sequência, mas sim pelas iniciativas de cada uma, porém, a auxiliar de pesquisa, garantia a participação de todas em resposta a cada questão disparadora.

A ECD, apesar de, nesta pesquisa, ter a organização para sua realização, a atenção esteve voltada para a experiência do rememorar experiências de práticas pedagógicas exercidas pelas professoras durante sua história profissional, buscando a pluralidade de vozes entre as professoras participantes.

Assim, Miguel (2010, s/p), sinaliza que

O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências.

A entrevista, segundo Medina (1995), é um jogo de interação que interligam os participantes em uma única vivência. “A experiência de vida, o conceito, a dúvida ou o juízo de valor do entrevistado transforma-se numa pequena ou grande história que decola do indivíduo que a narra para se consubstanciar em muitas interpretações” (p. 6). Desta forma, durante a ECD, por seu caráter de escuta, a auxiliar de pesquisa acolheu os múltiplos fatores que determinam o sentido presente na experiência antes vivida e no momento lembrado por cada participante, sendo as experiências de cada uma delas, compartilhadas no discurso.

Essas informações colaboraram para traçar o percurso para a formação em serviço, tornando este momento fundamental para pensar sobre que direção queremos seguir, que realidades queremos criar e potencializar na pesquisa e como fazê-la.

Ao final de cada ECD as informações foram transcritas e organizadas num banco de dados para posterior análise.

Os encontros para a realização das ECD foram conduzidos por um membro do GEPIS, que atuou como auxiliar de pesquisa, após orientação realizada por nós sobre os objetivos da pesquisa, a estratégia de coleta de dados, aspectos teóricos-metodológicos das entrevistas, os objetivos, temáticas e questões disparadoras de cada uma das ECD.

A auxiliar de pesquisa tem formação em Pedagogia, com habilitação em deficiência da audiocomunicação, especialização em Psicopedagogia em Neuroaprendizagem e docência no ensino superior, com Mestrado Profissional na Área da Educação, docente em cursos de Graduação de uma Faculdade do Município e pesquisadora vinculada a grupos de pesquisa na Unesp de Bauru e Marília, inclusive do GEPIS. Na ocasião da coleta de dados não possuía vínculo empregatício com a SME do município pesquisado. Embora também desenvolva diversos projetos de pesquisa nessa instituição, não havia vínculos institucional e pessoal direto entre a auxiliar de pesquisa e as professoras participantes da pesquisa. Assim, conduziu os cinco encontros, conforme organização prévia realizada pela pesquisadora e, após formação, para que pudesse conduzir adequadamente a coleta de dados por meio das

ECD, além de receber um roteiro orientador (APÊNDICE 01).

Finalizados os encontros de realização das ECD, foram feitas as transcrições das gravações pela pesquisadora e uma breve análise para compor o plano da atividade formativa em serviço. Por esta razão houve um espaço temporal de três semanas para preparação da formação em serviço.

A análise dos dados das ECD foi organizada a partir do estabelecimento de unidades analíticas, tendo como base as temáticas desenvolvidas nas ECD, considerando-os como fenômenos coletivos a serem explicados por situações vivenciadas individualmente. Entretanto, a análise engloba as unidades analíticas dos cinco encontros de ECD, justamente pelo fato dos assuntos serem interligados e, por isso, o mesmo tema ser apresentado em uma ou mais ECD.

Foram buscadas, nas transcrições dos cinco momentos de ECD, as unidades analíticas abaixo listadas.

- Inclusão escolar;
- O papel do AEE e a prática pedagógica dos professores especialistas;
- Deficiência Intelectual: conceito;
- Avaliação do estudante com DI;
- Articulação da THC e DI.

As unidades analíticas foram estabelecidas a partir de um roteiro planejado para realização das ECD com os seguintes objetivos:

**Quadro 2 - Tema e objetivos das ECD.**

ECD	Objetivos:
1. Estabelecendo a interação e o papel do AEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a concepção dos professores especialistas sobre o AEE.</li> <li>• Conhecer a prática no AEE desenvolvida pelos professores especialistas.</li> <li>• Verificar se as práticas no AEE são uniformes.</li> <li>• Conhecer a concepção de inclusão escolar dos participantes da pesquisa.</li> </ul>
2. Deficiência Intelectual: o que é? Como trabalhar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a compreensão da DI que os professores especialistas possuem.</li> <li>• Conhecer a prática pedagógica dos professores especialistas frente as dificuldades apresentadas pelo estudante com DI.</li> <li>• Conhecer a concepção de desenvolvimento humano articulado com a DI.</li> </ul>
3. Avaliação do estudante com DI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a concepção de avaliação dos professores especialistas.</li> </ul>
4. Teoria histórico cultural e deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nível de conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural dos professores especialistas.</li> <li>• Verificar se os professores especialistas sabem o que são as Funções Psicológicas Superiores.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se os professores especialistas se responsabilizam pelo desenvolvimento do estudante com DI a partir das interações e práticas pedagógicas estabelecidas.</li> </ul>
5. Avaliação dos encontros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a percepção dos professores sobre os temas abordados durante os encontros do ECD.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

As unidades analíticas auxiliam na análise dos dados, evidenciando as ocorrências das respostas em cada encontro de ECD com temáticas diversificadas. Promovem confiabilidade e objetividade e se aproximam de uma representação integral, de forma abrangente e baseada nas evidências, apesar das experiências relatadas sobre o mesmo assunto serem vivenciadas diferentemente por cada professora participante. São interações e vivências únicas e particulares considerando o contexto de atuação, as práticas pedagógicas e avaliativas com diversos estudantes com DI que trazem consigo suas histórias, o que os tornam também únicos, porém, sujeitos com interações sociais em diferentes contextos sociais.

Para apresentação dos excertos das falas das professoras participantes foi definido que seriam identificadas pelas siglas abaixo apresentadas, respeitando-se a ordem das falas durante as ECD.

- Professora 1 (P1)
- Professora 2 (P2)
- Professora 3 (P3)
- Professora 4 (P4)
- Professora 5 (P5)
- Professora 6 (P6)

### **2.5.3 Pesquisa empírica 2 - Atividade formativa em serviço**

Apesar da atividade formativa em serviço ter sido prevista antes da geração de dados, seu planejamento só foi efetivado após a realização das ECD, a partir de análise prévia dos dados que subsidiou a elaboração, procedimentos e a definição dos materiais a serem utilizados. Neste sentido, compreendemos que esta ação converge com os objetivos da pesquisa e ratifica nosso entendimento quanto a fragilidade das professoras nos conceitos acerca dos assuntos trabalhados nas ECD. Diante desta constatação, a atividade formativa em serviço se tornou um momento de reflexão e aprofundamento teórico-metodológicos.

Foram planejados três encontros para a realização da atividade formativa em serviço, sendo esta, organizada a partir dos aspectos da AOE (MOURA, 1996; 2001; 2010) e estudada por pesquisadores da área, como Dias (2007), Dias e Moretti (2011), Cedro (2004; 2010), Sousa (2004; 2009), Lopes (2010; 2012) e Santos (2016).

**Figura 01** - Representação da organização didática da atividade orientadora de ensino.



Fonte: Moura et al., (2016, p. 113)

O material-base para a formação com fundamentação teórica na THC estão apresentados no Quadro 3. O plano de organização da formação em serviço completo pode ser visualizado no Apêndice 02.

**Quadro 3** - Material-Base para a AFS

Referência	Material Base
PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. <b>Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.</b> Bauru: Secretaria Municipal de Educação. 2016.	Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento.
	O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar.
	Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas.
OLIVEIRA, A. A. S. <b>Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade.</b> Curitiba: CRV, 2018.	Deficiência intelectual: o resgate do sujeito histórico.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A formação com as professoras participantes foi realizada em serviço com autorização prévia da SME para utilização desses momentos em horário de trabalho.

Foi neste momento da pesquisa que as professoras participantes tiveram conhecimento que as informações coletadas durante as ECD realizadas anteriormente e as ações posteriores a serem colocadas em prática faziam parte da tese de doutoramento da pesquisadora. Todas mantiveram os TCLE e permaneceram nas ações de formação conseguintes.

Com o objetivo de avançar metodologicamente aos modelos convencionais de formação de professores, a saber, modelos de palestras, no qual o formador assume o papel de transmitir o conteúdo a ser trabalhado e considera os participantes como expectadores e receptores passivos da informação. Contrário a este modelo, a forma realizada nesta pesquisa foi a de valer-se de estratégias diferenciadas que possibilitassem a participação ativa das professoras, uma vez que “[...] ambos, professor e estudante, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade, que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova” (MOURA et al., 2016, p. 111).

Assim, foi possível valorizar os conhecimentos e vivências, além de ampliar a consciência acerca da área por meio das discussões entre os pares.

Desta forma, a atividade realizada em comum, coletiva, ancora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao configurar-se no espaço entre a atividade intersíquica e a atividade intrapsíquica dos sujeitos (MOURA et al., 2016, p. 101).

O processo de ensino e aprendizagem não se distingue entre crianças e adultos, essa compreensão se faz necessária para organizar a prática pedagógica, de modo que, no caso de profissionais e adultos, a organização deve motivar para o aprender e promover reflexões sobre a atuação e, assim, transformar a prática docente. A intencionalidade do formador e a motivação para o aprender do estudante (neste caso formador: a pesquisadora e estudantes: as professoras participantes da pesquisa) é importante para a apropriação dos conhecimentos. Entretanto, nem sempre se atinge a aprendizagem mesmo tendo ensino, mas, sempre que houver aprendizagem, neste contexto haverá ensino.

Nesta perspectiva da ação pedagógica, a formação das professoras participantes

foi planejada para promover situações desencadeadoras de aprendizagem (MOURA, 1992; 1996; 2002; 2007; 2010; MOURA; LANNER DE MOURA, 1998; MORETTI, 2007; LOPES, 2010; AMARAL, 2018) com tarefas contextualizadas que despertassem o interesse e colaborassem para promover reflexões a partir de situações fictícias, porém, similarmente representada com as quais as professoras participantes vivenciavam em suas atividades educacionais.

As estratégias utilizadas para a coleta de dados, articulado com a formação em serviço, assemelha-se aos preceitos da AOE que, apoiado nas ideias de Leontiev (2001) foi definida por Moura (1996a; 2002, p. 95) como:

[...] uma proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como uma possibilidade para realizar a atividade educativa, tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento.

Com tal característica, intencionada a organizar o processo de ensino e aprendizagem objetivada na prática docente, foram implementadas situações-problema e a solução para tal.

As professoras participantes lidam com o conteúdo/conceito a ser ensinado, com seu conceito prático, com os recursos didáticos adequados às necessidades da formação e com a organização intencional das ações de modo a proporcionar o movimento coletivo na elaboração de significados sobre o conteúdo/conceito refletido.

Scalcon (2002, p. 65) aponta que o professor é:

[...] o mediador entre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo do ensino. Ele é um criador da zona de desenvolvimento, na medida em que planeja sua intervenção e sistematiza a sua prática, pautando-se nos problemas mais próximos da realidade concreta.

Desta forma, a organização da formação em serviço seguiu o esquema proposto por Moura et al., (2016) ao discorrer sobre a AOE como unidade entre ensino e aprendizagem.

### **3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.**

Na análise, buscamos realizar a articulação entre os dados da literatura, os perfis profissionais das professoras participantes, dados gerados nos encontros de ECD, nos catálogos de cursos e na atividade formativa em serviço. A preferência por esta estratégia metodológica foi em decorrência da conexão existente entre as temáticas analisadas que abrangem a prática pedagógica do professor da educação especial. Para a análise o grande desafio se deu ao eger o material empírico.

A seleção dos dados para análise ocorreu a partir dos princípios metodológicos do “método instrumental ou histórico-genético” (VYGOTSKI, 2004, p. 98) e dos objetivos delineados para a pesquisa. Consideramos, então, quatro conceitos metodológicos provenientes dos estudos sobre o método a partir de Vygotsky: 1) definição do objeto de análise; 2) os princípios explicativos; 3) a unidade de análise; 4) questões disparadoras; e 5) a articulação entre teoria e prática, que Delari Júnior (2015) determina como o método da Psicologia Histórico-Cultural.

O fato de a amostra ser composta por professoras de diferentes escolas nos permitiu analisar se as diferentes realidades interferem em suas concepções e percepções sobre as temáticas em pauta, sendo possível, caracterizar melhor o universo do SME.

#### **3.1 Pesquisa documental**

Foram analisados seis catálogos de cursos oferecidos pela SME do município em estudo, no período entre 2016 e 2018. Este período foi selecionado, pois corresponde ao período posterior à publicação de documentos norteadores das práticas pedagógicas, com fundamentação na THC, proposição assumida pela citada Secretaria. No início de 2016, então, foi publicada a Proposta Curricular para a Educação Infantil e, no final do mesmo ano, o Currículo Comum do Ensino Fundamental (BAURU, 2016a, 2016b). Em ambos documentos a área da Educação Especial está contemplada com textos teóricos e de diretrizes das ações relacionadas ao estudante PAEE, com orientações para atuação do professor especializado da educação especial, assim como, para professores do ensino regular, gestores, cuidadores<sup>11</sup> e demais profissionais da comunidade escolar.

---

<sup>11</sup> Termo utilizado para referir-se ao profissional Agente Educacional – cuidador de crianças jovens e adultos.

A busca realizada nos catálogos de cursos do município estabeleceu o critério para inclusão na análise, a partir da identificação de alguma indicação no título ou ementa dos cursos com os descritores THC e, além disso, que tivesse como público-alvo professores da DEE. Os cursos, ementas, carga horária e público podem ser aferidos no Anexo 6 desta tese.

Do período investigado, em 2016, ano em que foi publicado os documentos norteadores da prática pedagógica do sistema municipal de ensino, este foi o ano com menor oferta de cursos com temática da THC. Não foram disponibilizados cursos específicos para os professores especializados da educação especial. Foram apenas dois cursos com a temática da THC com inscrições abertas para professores da educação infantil, ensino fundamental I e da educação especial. Já em 2017 foram oferecidos nove cursos aos professores especializados. Consideramos que a oferta de número elevado de cursos neste ano, tenha ocorrido em razão da necessidade de divulgação e formação de docentes para a PPEI e CCEF.

Nestes dois anos não houve inscrição das professoras participantes da pesquisa nos cursos oferecidos. Podemos inferir que o não interesse pode ter ocorrido devido a temática ser direcionada às modalidades de ensino diferentes da educação especial. O que nos causa estranheza, uma vez que a atuação do professor especializado no município pesquisado abrange da educação infantil até a educação de jovens e adultos.

No ano de 2018, foram oferecidos dois cursos com temáticas relacionadas à THC, os quais, os professores especializados da educação especial poderiam participar, mesmo ano da realização da pesquisa que originou esta tese. Neste ano, três professores participantes da pesquisa se inscreveram para um curso EaD que teve como proposta a articulação entre a THC e a matemática.

Os dados relacionados às ofertas de cursos pela SME, submetidos à análise, proporcionaram a identificação das necessidades de cursos especificamente da THC com a educação especial e inclusiva, assim, de forma paralela à esta pesquisa, e, após a geração de dados em 2019, foi organizado e oferecido um curso EaD direcionado somente aos professores do AEE, que promovesse estudos sobre as especificidades da Educação Especial articulada com os fundamentos da THC; planejamento da prática pedagógica e o desenvolvimento das FPS. Este curso teve a participação de apenas uma participante da pesquisa.

Se por um lado é louvável a organização de momentos de formação para os professores do sistema de ensino (CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR, 2016),

por outro, precisamos levantar hipóteses sobre a baixa participação de professores especializados nos cursos que envolvem a temática THC. Caberia uma análise das condições em que os cursos são oferecidos, por exemplo: horário de realização, carga horária, disponibilidade pessoal para participação, cumprimento de carga horária para avanço na carreira, entre outros, assim como, quais motivações os professores têm para participação nos cursos, ou seja, não seria a melhoria na qualidade das práticas? Se apropriar da teoria não substanciaria a prática pedagógica em todas as modalidades de ensino?

Variados são os motivos que levam os professores a participar de formação, entre eles está a necessidade de aprofundar-se sobre as questões teóricas que possibilitem a qualificação de sua prática pedagógica. É preciso considerar quais cursos, especialmente aqueles que são realizados em formatos convencionais, como as palestras, que para muitas pessoas, não necessariamente produzem efeitos de mudanças teóricas metodológicas na prática pedagógica, devido o aligeirado na ação que pode não levar a reflexão e, conseqüentemente, à abstração do conteúdo desenvolvido. Uma prática que pode colaborar com reflexões sobre a atuação de professores é a de formação em pequenos grupos, com propostas de análise de casos concretos, a partir da realidade que o professor está inserido.

Vale considerar que alguns membros participantes da pesquisa, quiçá tenham atrelado à sua participação como um alicerce formativo que as fez prescindir de acudir a mais cursos durante o período em que foi realizada. Além disso, é notório que muitos profissionais estão saturados em carga e afazeres pessoais o que, não poucas vezes, resulta na diminuição da assiduidade aos cursos fora do seu expediente de trabalho. Levando em consideração a cultura acadêmica do país, bem como, o que ocorre nas redes particulares de ensino, é interessante refletir se os aperfeiçoamentos profissionais de curta duração não poderiam ou deveriam ser colocados no período de trabalho sem gerar mais prejuízos à comunidade. Oliveira (2018, p.139) nos mostra que:

[...] Em nossos estudos e práticas de formação de professores temos tentado pensar naquele que está na ponta de todo este processo e que realmente necessita de um professor bem formado, competente e que faça a diferença em sua vida: a criança, o adolescente ou o jovem escolar; com ou sem deficiência.

Contudo, tendo em vista a necessidade vigente de aperfeiçoamento profissional e seu impacto positivo durante todo o ano, faz-se necessária essa reflexão e ponderar se a

oferta de cursos está ou não atingindo a comunidade docente para elevar o acesso e a qualidade da educação daqueles que estão na ponta do processo.

Considerando a conexão entre a THC e a proposta pedagógica municipal e sua oferta, parece-nos oportuno que os públicos-alvo sejam levados em consideração de acordo com a expectativa do próprio município no que compete à formação. Tendo em mente que muitas das redes fazem uso da formação piramidal, a “ideia da formação é exatamente o que a própria denominação da estratégia nos sugere: multiplicar, no caso, o conhecimento e por meio dos professores-mediadores, disseminar um dado conhecimento, intervir como o efeito de multiplicação” (OLIVEIRA, 2018, p.141) o uso de agentes multiplicadores engajados, o que pode ser de grande valia para a disseminação das informações de forma didática e de acordo com a realidade de cada escola.

É notório que um curso ministrado em prol das várias etapas de desenvolvimento e atuação profissional gera oportunidades demasiadamente ricas de trocas de experiência entre os docentes, contudo, apenas após os fundamentos da THC estarem arraigados e bem compreendidos em seu labor pedagógico que o docente pode mensurar e externar suas aplicações diárias de forma mais assertiva. Sendo assim, uma formação *in loco* nos próprios ATPC formativos durante os planejamentos, geraria a base teórica para que a prática se desenvolvesse melhor, afim de, com os cursos de aperfeiçoamento coletivos, mistos ou para nichos educacionais específicos, a temática da THC tenha o aprofundamento e a partilha pedagógica apropriada.

### **3.2 Dados levantados na entrevista coletiva dialogada**

Nossa tentativa é a de compreender o fenômeno investigado a partir das dualidades: do macro para o micro, do universal para o singular, de maneira dialética interligadas no processo ‘histórico’ (DELARI JUNIOR, 2015). Assim, as análises dos materiais gerados por meio da realização das ECD ocorreram a partir da apreciação dos perfis das professoras participantes, no que se refere ao tempo de experiência na educação e na educação especial, suas experiências durante as vivências na atuação como professora de SRM/AEE e formação acadêmica e profissional.

Os excertos, selecionados das transcrições das ECD apresentados nesta seção, demonstram as evidências das lembranças das vivências das professoras sobre os temas abordados, que foram motivadas pelo procedimento de geração de dados, previamente

organizado por unidades analíticas para este fim.

As falas das professoras materializaram suas lembranças no que diz respeito a atuação no AEE abrangendo o objetivo, a organização pedagógica, a interligação entre profissionais do AEE e profissionais da sala de ensino comum e a avaliação do estudante com DI.

Como considera Delari Junior (2015, p. 77),

Estudar o 'objeto de estudo' por meio de uma 'unidade de análise' é encontrar nela contradições e processos de desenvolvimento que se encontram no objeto como tal. Trata-se de um caminho inovador aberto por Vygotsky em seu tempo e cabe a nós desenvolvê-lo com nossos próprios esforços.

Assim, as temáticas desenvolvidas nos encontros das ECD foram: Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Intelectual, Avaliação e Teoria Histórico-Cultural.

As ECD foram organizadas por temáticas, sendo este procedimento definido para nortear as ações práticas no momento da realização das ECD conduzidos pela auxiliar de pesquisa.

#### **a) ECD 1 - Estabelecendo a interação e o papel do AEE**

O primeiro encontro para realização das ECD aconteceu no dia 17 de agosto de 2018 e teve duração de 1 hora e 24 minutos, tendo como objetivo apresentar a proposta de trabalho, levantar informações para traçar o perfil das professoras participantes e conhecer a concepção dos professores sobre o AEE, sua prática no AEE e a concepção de inclusão escolar das professoras participantes da pesquisa.

Todas as professoras que participaram da pesquisa têm mais de 10 anos de experiência na educação, que podemos considerá-las como experientes na área, uma vez que, as iniciantes são professoras que tem até cinco anos na área. Entretanto, especificamente na educação especial, apenas duas têm mais de 10 anos de atuação, seguido de duas com menos de 10 anos, podendo considerá-las como experientes e duas que tem entre três e cinco anos de atuação na EE, que podemos indicar como iniciantes na área.

Quanto a formação, todas as professoras cursaram a graduação em pedagogia e fizeram alguma especialização, sendo esta um pré-requisito para assumir o cargo de

professora da área da educação especial. Duas professoras participantes cursaram mestrado, conforme informações no quadro 4.

**Quadro 4 – Formação das professoras participantes**

<b>FORMAÇÃO</b>			
<b>Part.</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós Lato Sensu</b>	<b>Pós stricto sensu</b>
<b>P1</b>	Psicologia Pedagogia	1. Psicopedagogia; 2. Psicomotricidade; 3. Neuropsicopedagogia; 4. Neuropsicologia; 5. Neuroeducação; 6. Reabilitação Neuropsicológica; 7. Estimulação precoce; 8. Alfabetização e Letramento; 9. Educação Especial e Inclusiva; 10. Especialização em Deficiência Visual; 11. Gestão Escolar; 12. ABA; 13. Terapia Cognitivo Comportamental.	---
<b>P2</b>	Pedagogia	1. Especialista em Educação Especial e Inclusiva; 2. Psicopedagoga institucional e clínica; 3. Especialista em Educação Infantil, neuropsicopedagogia.	---
<b>P3</b>	Pedagogia	1. Transtornos Globais do Desenvolvimento com Ênfase em Autismo.	Mestrado em Educação, Linha Educação Especial - Unesp
<b>P4</b>	Pedagogia	1. Educação Especial Inclusiva; 2. Gestão Escolar; 3. Neuropsicopedagogia.	---
<b>P5</b>	Pedagogia	1. Gestão Escolar; 2. Neuropsicopedagogia; 3. Psicopedagogia.	Cursando Mestrado Profissional na área da Educação Unesp
<b>P6</b>	Letras Pedagogia	1. Pós em educação especial e inclusiva na área de DI.	---

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Fragilidades teóricas e conceituais sobre a THC, conceito de DI e práticas avaliativas foram identificadas nesta pesquisa, o que nos leva a inferir que a quantidade de cursos realizados não é condição determinante para a apropriação de teorias e práticas.

Observamos que a P1 apresenta maior número de especializações cursadas e também maior tempo de serviço no AEE da SME. A P6 é a participante que apresenta menor tempo de atuação no AEE da SME, cursou letras e pedagogia e participou de um curso de especialização. Três professoras participantes, a saber, P2, P4 e P5 têm três especializações e P2 tem mestrado na área da EE e especialização na área dos

transtornos globais do desenvolvimento, inclusive a única que tem formação nesta área.

#### **b) ECD 2 - Deficiência Intelectual: o que é? Como trabalhar?**

O segundo encontro para a realização da ECD ocorreu no dia 24 de agosto de 2018, com duração de 57 minutos e 4 segundos, sendo que a temática envolveu os aspectos da DI, com questões disparadoras que visaram verificar a compreensão que os professores especializados possuíam sobre a DI, conhecer a prática pedagógica dos professores especializados frente às dificuldades apresentadas pelo estudante com DI e conhecer a concepção de desenvolvimento humano articulado com a DI.

#### **c) ECD 3 - Avaliação do estudante com DI**

O tema avaliação inicial e da aprendizagem do estudante com DI foi desenvolvido no terceiro dia de ECD, realizado no dia 31 de agosto de 2018, com duração de 1 hora e 16 minutos, com o objetivo de verificar a concepção de avaliação dos professores especializados.

#### **d) ECD 4 - Teoria Histórico-Cultural e Deficiência intelectual**

O quarto e último encontro de ECD com temática específica sobre a teoria histórico-cultural articulada com a escolarização do estudante com DI, aconteceu no dia 14 de setembro de 2018, 15 dias após o terceiro encontro<sup>12</sup>. Teve duração de 42 minutos e 35 segundos, com os objetivos de: identificar o nível de conhecimento sobre a THC dos professores; verificar se estes sabiam o que são as FPS; e, verificar se os professores se sentiam responsáveis pelo desenvolvimento do estudante com DI, a partir das interações e práticas pedagógicas estabelecidas.

#### **e) ECD 5 - Avaliação dos encontros de ECD**

O último encontro de ECD, ocorrido dia 14 de setembro de 2018, após 15 dias do encontro de ECD 4, devido a compromissos da SME, por ocasião do evento da

---

<sup>12</sup> Este fato ocorreu porque no percurso da pesquisa, o dia sete de setembro foi feriado nacional, coincidindo com o dia de realização das ECD.

Semana da Educação, teve a duração de 47 minutos e 38 segundos, com o intuito de avaliar as reflexões propostas nos encontros de ECD.

### **3.3 Encontros de atividade formativa**

Os encontros para realização da atividade formativa iniciaram-se no dia 19 de outubro de 2018 com o primeiro encontro e, após uma semana, no dia 26 de outubro de 2018, foi realizado o segundo encontro, sendo que, o terceiro encontro ocorreu após quatro semanas, ou seja, com período para análise breve dos dados e organização do plano de formação. Esclarecemos que apenas o terceiro encontro foi gravado. O primeiro e o segundo não foram gravados, pois, havia uma produção escrita dos professores para entregar para a pesquisadora.

#### **a) Atividade formativa 1 - História Virtual**

No primeiro encontro de formação em serviço, que aconteceu dia 19 de outubro de 2018, foi apresentada a proposta de trabalho/formação e temática *Inclusão escolar*.

A primeira estratégia colocada em prática foi a definida como História Virtual (HV), situação fictícia com elementos verídicos do cotidiano ou do contexto social (MOURA, 1992; 1996; 2002; MOURA; LANNER DE MOURA, 1998; MORETTI, 2007; AMARAL, 2018).

A HV fictícia, elaborada pela pesquisadora, foi intitulada “*Organizando a escola para 2019*”, considerando que a atividade formativa para coleta foi realizada no ano de 2018.

As professoras participantes, de forma colaborativa, tinham que organizar a escola a partir dos elementos que constituíam a história virtual, sem apoio de nenhum material complementar, atendendo ao seguinte comando: *como vocês organizariam as turmas para 2019, considerando: a) Práticas pedagógicas; b) Turmas; c) Espaços/momentos; e, d) Organização administrativa.*

O grupo teve como tarefa a entrega de um texto final elaborado de forma colaborativa, a partir das discussões do grupo e com o apoio das informações contidas na HV. Foi-lhes permitido o tempo de três horas para discussões e elaboração do texto coletivo que atendessem ao proposto. Ao finalizar o texto foi entregue à pesquisadora (ANEXO 07).

Como requisito para o encontro seguinte da atividade formativa foi solicitado às professoras participantes que lessem o material indicado, o qual foi entregue uma cópia impressa para cada uma das professoras participantes.

#### **b) Atividade formativa 2 - Situação emergente do cotidiano**

Após uma semana do primeiro encontro da atividade formativa, o segundo ocorreu no dia 26 de outubro de 2018, em que, vários temas foram abordados, sendo eles: inclusão escolar, teoria histórico-cultural, funções psicológicas superiores e deficiência intelectual.

As professoras participantes, de forma colaborativa, tinham que analisar a tarefa do encontro anterior, ou seja, a organização escolar registrada sem apoio de material teórico.

Agora com apoio de material teórico (entregue no encontro anterior) deveriam realizar as mudanças necessárias no texto elaborado com organização escolar para o ano de 2019, pautadas nos conhecimentos adquiridos a partir das leituras realizadas, que não traziam informações, conteúdos e conhecimentos desconhecidos, uma vez que, os textos, propositalmente, foram aqueles que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil (PCEI) que é subsidiado na THC. Os textos foram:

- Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento (Proposta Pedagógica da Educação Infantil);
- O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar (Proposta Pedagógica da Educação Infantil);
- Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas (Proposta Pedagógica da Educação Infantil).

Apenas um texto proposto não estava incluído na PPEI, pois, foi considerado que o texto “Deficiência Intelectual: o resgate do sujeito histórico” (OLIVEIRA, 2018) era adequado para realização da tarefa coletiva.

O comando para realização da tarefa foi o mesmo utilizado no encontro anterior: *como vocês organizariam as turmas para 2019, considerando: a) Práticas pedagógicas; b) Turmas; c) Espaços/momentos; e, d) Organização administrativa.*

Apoiadas nos referenciais teóricos mencionados, as professoras participantes, de forma colaborativa, desenvolveram a tarefa e entregaram à pesquisadora (ANEXO 08).

### c) Atividade formativa 3 - Jogo com propósito pedagógico (jogo da memória)

O terceiro encontro de formação aconteceu dia 23 de novembro de 2018, quatro semanas após o terceiro. Esse intervalo de tempo foi necessário para a pesquisadora fazer a análise dos materiais gerados pela pesquisa documental, nas ECD e nos encontros de formação.

Este encontro teve a duração de 1 hora e 52 minutos, sendo que, os temas THC e as FPS subsidiaram as reflexões.

A estratégia utilizada foi o jogo da memória, um jogo com propósito pedagógico, que assim como a HV, com ou sem apoio de referenciais teóricos, propõe situações desafiadoras colocando os *jogadores* diante de uma situação-problema, semelhante às situações vivenciadas cotidianamente.

Quanto à importância dos jogos como recurso didático, encontramos nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do MEC o seguinte argumento:

Nos jogos de estratégia (busca de procedimentos para ganhar) parte-se da realização de exemplos práticos (e não da repetição de modelos de procedimentos criados por outros) que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas (MEC, 1998, p. 47).

Ao preparar o momento do jogo, foram organizadas fichas contendo *termos* e *significados* sobre a THC. A estratégia foi dispor as fichas com o conceito *escondido*, *virado para baixo*, para que as professoras participantes não acessassem as respostas durante o jogo, e, em grupos separados entre *termos* e *significados*.

A dinâmica do jogo é semelhante ao jogo da memória, em que, cada participante deveria pegar uma peça do grupo dos *termos* e outra do grupo de fichas dos *significados*, seguida da leitura e verificação da correspondência entre *termos* e *significados*, avançando para a discussão com o grupo sobre as fichas e decidirem se a associação estava correta. Caso as fichas fossem correspondentes, as mesmas eram retiradas dos grupos, mas, se chegassem à conclusão que não havia correspondência entre *termos* e *significados*, estas voltavam para os grupos.

No momento das discussões, houve, em caráter excepcional, a intervenção da pesquisadora quando necessário, com o intuito de colaborar com o aprofundamento teórico das professoras participantes acerca das temáticas abordadas no jogo.

### 3.3.1 Apresentação, análise e discussão dos dados das ECD e dos EAF por unidades analíticas

Assim como os procedimentos de análise dos dados gerados por meio dos encontros de ECD, as análises dos dados da atividade formativa também consideraram as unidades analíticas. Estas, possibilitaram verificar se as temáticas trabalhadas durante as ECD estavam presentes nos registros realizados a partir da análise da HV, da situação emergente do cotidiano e também, durante a realização do jogo com intencionalidade pedagógica.

Cabe ressaltar que as unidades analíticas não se restringiram especificamente aos encontros de ECD e aos encontros de atividade formativa, isto é, a análise versou sobre as temáticas das unidades analíticas em todos os momentos de geração de dados da pesquisa.

Os excertos retirados das transcrições do material gravado são apresentados na ordem de fala das professoras.

#### a) Inclusão escolar

A unidade analítica *inclusão escolar* possibilitou identificar o que as professoras participantes compreendem sobre o conceito de inclusão escolar, uma vez que, a concepção traz implicações na forma de conduzir a prática pedagógica.

Uma pergunta norteadora realizada logo no primeiro encontro de ECD foi o que é inclusão escolar para as professoras. As respostas convergiram para a explicação sobre a participação dos estudantes em determinado espaço, neste caso, a escola.

Percebemos o conceito de inclusão escolar mais amplo, ao considerarem a palavra *todos* à participação dos estudantes na escola. Não se restringiram a ideia de inclusão escolar àqueles estudantes com deficiência. O que é facilmente encontrado nos discursos de professores, utilizando termos como *alunos de inclusão*.

Podemos verificar isso, a partir das falas colhidas na ECD1

[...] *fazer parte de todos os momentos na escola [...] dentro da sua limitação* [...] (P5).

[...] *todos estariam participando* (P1).

[...] *participar da homogeneidade e do diferente, é estar dentro* (P2).

[...] *a inclusão tem que contemplar todos né?* (P6).

[...] *a gente garante a participação plena do aluno, mas respeitamos também as necessidades e as especificidades dele* (P3).

No campo da participação de *todos* no ambiente escolar, encontramos um ponto a considerar: respeitar as necessidades e as especificidades do estudante é garantir a participação plena dele no ambiente escolar? Parece-nos que neste apontamento, a proposta de respeito está em privar o estudante com DI de participação em algum momento de sua escolarização. Acreditamos que a escola deva organizar-se para promover a participação de todos os estudantes, inclusive aqueles com DI em todas as atividades escolares.

É atribuição do professor especializado pensar, planejar e colocar em prática, em parceria com o professor de sala comum ou com a equipe pedagógica da unidade escolar, ações que eliminem as barreiras de participação escolar, buscando quais recursos, técnicas, estratégias podem ser implementadas para que o estudante tenha respeitado as suas condições, mas, que participe das atividades ofertadas pela escola.

Observamos que as professoras não mencionaram os aspectos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula. Sugere-nos o conceito de integração escolar, onde o *estar*, o *fazer parte* do universo escolar é considerado como suficiente aos estudantes com DI.

Para além da permanência do estudante com DI no ambiente escolar, é preciso considerar os desafios pedagógicos existente na escola para que, além de permanecer nela, o estudante com DI tenha sucesso em sua escolarização. Assim, Oliveira (2014, p. 5) afirma que,

aos professores também se colocam desafios pedagógicos substanciais para o gerenciamento de uma classe inclusiva, uma vez que deverá atender a necessidade educacional de todos, sem exceção, já que todos pertencem à sua turma e merecem sua atenção da mesma forma.

Vários outros aspectos poderiam ser apresentados pelas professoras participantes, como a aprendizagem dos estudantes PAEE, porém, não foi evidenciada nas falas qualquer relação neste sentido. Entretanto, em outras ECD que não tinham como foco aspectos específicos da inclusão escolar, foram verbalizadas pelas professoras práticas inclusivas.

Ainda na unidade de análise *Inclusão Escolar*, as professoras participantes narraram, a partir de suas experiências recentes, ou seja, das relações estabelecidas nas

Unidades Escolares que atuavam no ano de realização da pesquisa (2018), sobre ações que devem ser tomadas para que se efetive a inclusão escolar ou que essas ações possam partir da gestão escolar.

Aspectos relacionados as emoções, as vontades e a legislação foram destaques como ações para se efetivar a inclusão escolar. Dentre elas destacaram-se:

*[...] a escola precisa ter vontade de ser inclusiva com qualquer criança... (P5).*

*[...] é preciso sensibilizar e até tocar para que eles busquem a mudar as atitudes (P4).*

*[...] a escola precisa compreender que é um direito da criança tá ali né, se a gente for vê na legislação é uma obrigação da escola, acolher bem essa criança. Acho que falta as escolas reconhecerem o direito da criança esse acesso à educação né (P3).*

*Pensar sobre o que é uma escola inclusiva é o primeiro ponto pras escolas serem inclusivas. Não é porque tem Sala de Recursos que é inclusiva. Ter ações inclusivas, não só em relação à educação especial em relação à criança deficiente, mas em todos esses que nós falamos aqui. Ah, e formar as crianças para inclusão: pros coleguinhas de sala, a escola no geral, porque que daí assim quem sabe no futuro a gente tenha uma escola inclusiva de fato (P5).*

Não foram evidenciados os aspectos técnicos como ações fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. À que podemos atribuir as falas das professoras sobre as razões pelas quais as escolas têm dificuldades em efetivar ações inclusivas? As falas estão revestidas das vivências em escolas diferentes, com gestores diferentes, porém, com fundamentos semelhantes que perpassam à vontade, sensibilização, compreensão do direito e o que de fato faz com que uma escola possa ser considerada inclusiva. Quando utilizam o termo *escola*, se referem a quem está à frente das ações da escola, ou melhor, se o gestor se apresenta como articulador dessas práticas inclusivas, a escola pode ser considerada disposta à inclusão escolar e suas especificidades.

Lustosa (2019, p. 119) afirma que,

*cabe interrogar a escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, quanto ao papel que vem desempenhando no processo de inclusão. Considera-se que são inegáveis os progressos alcançados ao longo dos tempos, entretanto, muito há que ser feito ainda para que esta instituição consiga se tornar verdadeiramente inclusiva.*

Apesar da necessidade de reflexão sobre o ambiente de aprendizagem em relação à escola, como apresentado por Lustosa (2019), as professoras participantes

relataram que há diferenças entre gestores em relação a aceitação dos estudantes com deficiência. Se o diretor aceita, a inclusão acontece porque este encoraja o professor a pensar sobre o estudante. O perfil da gestão foram considerações feitas pelas professoras participantes P3 e P4.

Nesta perspectiva, Salatino, Leone e Sapede (2012, p. 57), afirmam que quando “se tem essa crença pessoal, os demais profissionais percebem coerência nas propostas e se sentem seguros e motivados a enfrentar o desafio de incluir todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem”.

Para a THC as crenças são sentidos atribuídos, assim, é preciso compreender as razões para que as professoras participantes considerem que os gestores são resistentes. Quais os conhecimentos acerca das temáticas eles têm apropriados? Quais vivências sociais e teóricos-metodológicos tiveram ao longo da história profissional? Quais paradigmas precisam ser superados?

Ocorre que a inclusão escolar não deve se efetivar a partir das crenças de gestores, mas sim, a partir de posicionamento político democrático. Segundo Schaffner e Buswell (1999) a condução de escola inclusiva requer uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender e no compromisso de proporcionar a todas igual acesso a um currículo básico rico e uma instrução de qualidade. Neste sentido,

A gestão democrática e participativa pressupõe a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola, fundamental para a construção da proposta inclusiva que deve estar baseada nas diretrizes nacionais e nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação [...] (SALATINO; LEONE; SAPEDE (2012, p. 57).

Instigadas a pensar sobre o estudante com DI e sua inclusão na escola de ensino comum, as professoras consideram que todo estudante tem condições de aprender e devem ser trabalhados de forma adequada, para que se garanta a sua aprendizagem e, como consequência, que seu desenvolvimento avance. Nesse sentido, a coleção Saberes e Práticas da Inclusão (2006, p. 60) nos norteia:

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

As professoras apontaram, como é possível verificar no excerto abaixo, a necessidade de todos os profissionais da escola (profissionais de apoio, professores e

gestores) conhecerem os aspectos que envolvem a educação inclusiva para terem atitudes adequadas frente situações específicas com os estudantes PAEE.

*[...] toda a equipe, toda a gestão pense como todos estariam participando, pensando em cada especificidade e também em a inclusão escolar é responsabilidade de todos. Então quando se pensa em alguma coisa, pensar no geral e no específico pra poder programar qualquer coisa dentro da escola (P1).*

*[...] precisa quebrar algumas barreiras atitudinais, eles ainda não veem que o aluno é da escola (P4).*

*[...] acho que a aceitação também..., tanto do trio gestor como da merendeira (P2).*

Na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, que norteia as ações da SME do município pesquisado, organizada por Pasqualini e Tsuhako (2016) trata do compromisso de toda a equipe da unidade escolar no que se refere a implementação da educação inclusiva, complementado por Fonseca et al., (2016, p. 648), em que, a “educação dos alunos com deficiências não é responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial, devendo a equipe escolar organizar-se para dar respostas pedagógicas às necessidades dos mesmos”. Na mesma concepção, Leite e Martins (2012), anunciam que a transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo é processual e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam.

Esse processo envolve a tomada de consciência e superação de preconceitos e conceitos pré-estabelecidos do coletivo da escola, o que não configura tarefa fácil, mas é vital para abolir atos discriminatórios, neste sentido, a inclusão perpassa pela comunidade escolar, não se restringindo apenas aos estudantes com DI.

No universo de esclarecimento sobre educação inclusiva, as professoras participantes discorreram sobre a diferença entre educação especial e educação inclusiva apontando que existe muita confusão. Conceituaram educação inclusiva, mas não relataram sobre educação especial.

*Mas acredito que há muita discrepância em relação à inclusão escolar e a Educação Especial, às vezes, as pessoas ainda confundem né, e a inclusão é isso né, é você fazer parte, você participar da homogeneidade e do diferente, é estar dentro, a gente fala né (P2).*

Fantacini e Dias (2015, p. 72) ao pesquisar sobre organização da educação inclusiva para o atendimento do estudante com DI nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, buscou conhecer

a percepção de professores do AEE sobre as condições de ensino organizadas para estes estudantes nas escolas comuns, concluindo que

[...] para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

Fonseca, Cabelo e Oliveira (2016) discutem as ideias sobre inclusão, educação inclusiva e educação especial na perspectiva crítica, prenunciando questionamentos acerca da inclusão, a quem ela se destina e de qual escola estão falando. As autoras consideram que a educação inclusiva em seu fundamento mais amplo de atenção a todos os estudantes, deve respeitar suas diferenças, propondo situações para grupos específicos, denominado como PAEE e, devido à especificidade de seu desenvolvimento, requer procedimentos para que a educação seja equitativa.

[...] a concepção de Educação Especial no cenário educacional brasileiro contemporâneo, considerando que vivemos um momento cultural favorável à inclusão das diferentes subjetividades na escola, é a de que o trabalho pedagógico cooperativo entre os professores atuantes no AEE, realizado nas SRM e na sala de aula comum/regular, oferece, aos estudantes do público-alvo da modalidade supracitada, condições mais favoráveis ao desenvolvimento de seus processos de ensino-aprendizagem do que a segregação historicamente vivida nas escolas especiais (DAMASCENO; ANDRADE, 2016, p. 235).

Entendendo que a equidade é fundamental para que a escola seja inclusiva, as professoras participantes trouxeram conteúdo genérico a esse respeito, sem pontuar de forma clara e direta questões relacionadas, por exemplo, às práticas educacionais referentes às ações da escola e as específicas de sala de aula e a que se destina o AEE.

*[...] além da formação, eu acho que assim [...] que a gente pudesse ter ações pontuais dentro da própria unidade (P4).*

*Eu acho que o que eles veem hoje em dia, não generalizando, mais muitos Professores e muitas unidades escolares como se fosse um fardo tanto que a gente que tá em sala de recurso acaba escutando: "nossa, vamos receber 15 alunos com laudo, então já vem, já taxa isso... já vem com aquele peso, então esse aluno já não vai ser bem recebido na escola. Partir dali o que vai ser feito, e essas crianças mais do que as outras elas juntam essa carga né, de um laudo, um histórico, se aconteceu algum problema (P3).*

Essa visão de muitos educadores e gestores de que o educando com deficiência é

um fardo, um peso, caminha na mesma direção daqueles que limitam-se a simplesmente aceitar as diferenças, aproximando-se dos resultados que Damasceno e Andrade (2016) encontraram ao investigar/caracterizar o serviço do AEE em escolas públicas de um município do Rio de Janeiro, que versou dentre tantos aspectos, a “limitada compreensão sobre a natureza pedagógica do AEE” (p. 245), caminhando na contramão – barreiras à inclusão - do que se espera deste suporte, ou seja, a eliminação de barreira. Dessa forma, adentramos à esfera da necessidade de um trabalho colaborativo.

Comentaram que o trabalho colaborativo deve ser efetivado, porém, nas falas é possível identificar resistência por parte dos professores generalistas, da sala de ensino comum.

*O AEE é um trabalho colaborativo com o professor da sala comum, ele pode não acontecer, mas a vontade dos professores do AEE é sempre que ele aconteça (P5).*

*É uma via de mão, o aluno não é nosso e a gente também entende a necessidade da professora, a gente deve trabalhar em um conjunto! (P2).*

*Não entenderam que eles fazem parte de isso, eles são só sala de aula e o compromisso é só da educação especial, eles não enxergam a inclusão, eles enxergam de forma excluída (P1).*

*Os professores falam assim [...] é muito fácil para você que estudou pra isso! (P5).*

*Professora passa e a gente tá ali na sala trabalhando um jogo, mas a gente tem um objetivo com aquele jogo, ela fala assim: "alá, tá sentada jogando, você acha que isso é atendimento?!" mas não vê o nosso objetivo do nosso recurso (P5).*

*Resistentes que medo de dizer, e aquelas que assim se dispõe né (P4).*

*Falta um pouco do olhar dos professores pra necessidade dessa parceria [...] principalmente com professores do ciclo II, tem conteúdos que eu não sei e não tenho ajuda para adaptar (P3).*

O conceito de ensino colaborativo apresentado pelas professoras corresponde ao encontrado na literatura de Capellini (2004), Ninin (2006), Capellini e Mendes (2007), Devéns (2007), Castro e Cava (2008), Fonseca, (2011), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Souza e Mendes (2017) Lustosa (2019), Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e aqui, optamos em apresentar a definição destas últimas autoras, que pontuam

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos

modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, [...] (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Em pesquisa de revisão da literatura nacional e internacional sobre o ensino colaborativo, Souza e Mendes (2017) e Capellini (2004), concluíram que há vantagens e desvantagens desta estratégia frente a inclusão escolar. As vantagens estão concentradas no crescimento dos professores envolvidos no processo, sendo que “a colaboração é uma ação diferenciada dentro do contexto escolar, pois trabalhando juntos a intenção é a mesma, ou seja, todos trabalhando para um mesmo fim e agregando valores de diferentes áreas de atuação” (FONSECA et al., 2016, p. 497).

Por sua vez, Capellini (2004), apresenta as desvantagens que fazem referência às condições de interação dos participantes, podendo instalar um ambiente de tensão no momento da colaboração, visto que, as impressões das professoras participantes da pesquisa têm fundamento ao referir-se sobre a resistência para estabelecer tal parceria.

Observamos nas falas das professoras, a partir das realidades diversas, a tendência em buscar culpados pela não efetivação da inclusão que elas almejam, sendo que a atitude dos professores do ensino comum é de justificar a falta de formação referente à Educação Especial e Inclusiva, circunstância histórica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A literatura corrobora com a realidade precária na formação continuada na área da educação inclusiva (BUENO, 1999a; 1999b; 2005; 2008; MICHELS, 2004; GARCIA, 2005; RODRIGUES, 2006; PLETSCHE; GLAT, 2007; GLAT, 2008), compreendida por Glat e Pletsch (2012, p.108) como “a maior barreira para a inclusão”. Entretanto, não é a realidade apresentada pelas professoras, estas apontam que no contexto em que atuam, cursos de formação são oferecidos frequentemente.

*A fala dos professores é que não têm formação, dá, são oferecidos quantos cursos por semestre na área de educação especial! Não é específico pra gente, é aberto pra todo o público né, de professores (P3).*

*A maioria dos professores da sala comum tem especialização na educação especial, então eu acho que não é só pensar em formação, mas é pensar numa outra forma de fazer essa formação. A formação ela já acontece, ela é oferecida, eles têm, mas eles não estão se sensibilizando pra isso (P1).*

Esta referência apontada sobre a oferta de formação aos profissionais do sistema de ensino pesquisado pode ser confirmada nos resultados publicados pelo Observatório

Nacional de Educação Especial (ONEESP), em que alguns professores participantes desta pesquisa participaram também, como é possível verificar que,

[...] os dados coletados apontam que a maioria dos professores que atua no Município de Bauru possui formação inicial em magistério e ensino superior, com habilitação em Deficiência Intelectual, correspondendo a maior parte os alunos atendidos, e procuram realizar formação em serviço. Além disso, mais de 80% dos professores dizem realizar formação em serviço (CAPELLINI et al., 2015, p. 437).

Apesar de observarmos que os professores do sistema de ensino dizer que realizam a formação em serviço, podemos levantar a hipótese de que há uma barreira que impede que a teoria trabalhada em muitos dos cursos repercuta nas ações pedagógicas de muitos docentes, uma vez que percebemos na prática cotidiana essa dificuldade em transpor a teoria para a prática. Dessa forma, faz-se necessária a criação de cursos mais voltados para a prática cotidiana e nos quais possa-se realizar um acompanhamento por um determinado período de tempo, para não apenas averiguar se os conceitos foram apreendidos e estão sendo bem aplicados, mas que, com a coleta das dificuldades e a criação de canais de comunicação e partilha pedagógica, situações-problema e práticas bem-sucedidas possam ser partilhadas fazendo bom uso das tecnologias que podem aproximar essas ações. Valendo-se dessas ações, a prática pedagógica cotidiana dos docentes não apenas pode ter um grau de sucesso maior, como também, sua visão em relação à educação inclusiva pode paulatinamente mudar para que percebam que é possível, aliados à THC, impactar na formação humana, social e cognitiva dos estudantes.

Em se tratando dos professores do ensino regular vale a reflexão, por meio de pesquisas posteriores, sobre, apesar da oferta de formação continuada, de cursos de curta duração oferecidos pela SME e participação em cursos de especialização *Latu Sensu*, os conhecimentos não reverberam em práticas pedagógicas inclusivas na sala de ensino comum. Muitas vezes, a atratividade dos cursos, a falta de incentivos humanos e profissionais fazem também com que haja um aproveitamento inadequado dos cursos e um esvaziamento das matrículas por não observarem as potencialidades práticas dos cursos, como mencionado anteriormente.

Frustração, solidão, medo e alegria foram alguns dos sentimentos demonstrados pelas professoras quando perguntadas qual/quais os sentimentos perante sua atuação na inclusão escolar.

*Sempre tem um misto de alegria e frustração, porque você tem uma alegria de ver o desenvolvimento do aluno e às vezes você se frustra com aquele que você acha que vai e não vai. Algumas vezes você aposta em um trabalho e aí vem a frustração e tem as compensações né, aquele que você vê os pequenos avanços (P4).*

*É como se a gente subisse dois degraus e às vezes descesse um (P2).*

*A gente se alegra com pequenos avanços, mas ao mesmo tempo também acho muito cansativo nosso trabalho, a gente sempre muito sozinho (P3).*

*A gente fica, não com raiva, mas a gente fica indignado, de você ver que você está ali sozinha (P3).*

*Eu tenho medo de não conseguir atender à expectativa também (P6).*

*Eu me sinto impotente, sozinha e as vezes ridicularizada. (P5).*

O sentimento de solidão apresentado pelas professoras participantes também é evidenciado por Arnal e Mori (2007) ao afirmarem que os professores, dentre diversas dificuldades, trabalharam sozinhos. Assim, é possível retomar a importância da gestão escolar em promover espaços de diálogo e interação entre os atores da escola. Dias, Rosa e Andrade (2015) em suas entrevistas mostram o sentimento de três professoras de educação especial e mostram que “com este depoimento, evidenciam-se divergências entre professora e coordenação. Tais divergências parecem gerar um sentimento de solidão na professora e comprometer a comunicação entre as duas partes”. Citam ainda na entrevista a fala de uma das docentes

O especialista, quem vai lá procurar esse curso, é quem está disposto a trabalhar com a criança especial, então quando você joga a criança numa sala de um professor que não é especialista ele vai sempre se apoiar nisso: “Não foi a profissão que eu escolhi, eu não pedi isso, estão me obrigando a fazer o que eu não quero fazer”, então ele vai fazer mal feito, vai atrapalhar a vida dele e a vida dessa criança pra sempre (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015, p. 456).

Assim, podemos inferir que na primeira ECD as respostas às questões disparadoras ficaram na superficialidade não demonstrando reflexões, associações mais profundas ou embasadas teoricamente entre o que sabem sobre inclusão escolar, o que vivenciam e o que almejam. Apenas quando a prática docente efetiva e exitosa e o conceito de Educação Inclusiva forem apreendidos pelos docentes essa rachadura educacional poderá diminuir aos poucos.

## **b) O papel do AEE e a prática pedagógica**

Quanto a organização do AEE foi possível perceber semelhanças entre a atuação das professoras participantes de acordo com o proposto pela DEE considerando o contexto e as particularidades da Unidade Escolar. De modo geral, são organizados em atendimentos em pequenos grupos com condições de aprendizagem semelhantes. A maioria atende no contra turno, mas tem SRM que atende no mesmo período da permanência do estudante na sala de ensino comum, justificando aos órgãos superiores, a dificuldade na utilização de transporte escolar (oferecido pelo poder público), o que inviabiliza a volta do estudante à escola para atendimento na SRM, visto que, a escola não oferece alimentação (almoço), além de não contar com profissionais neste horário para acompanhar estes estudantes.

Como podemos observar, dentre as diversas razões que obstaculizam o atendimento dos educandos encontram-se a de logística de transporte, alimentação e a própria burocracia. Algumas dessas questões deveriam ser tema de debate na Secretaria de Educação e na esfera legislativa (não meramente na executiva), a fim de proporcionar por meio de recursos humanos, estruturais e financeiros essa acessibilidade, que esta não seja tolhida por falta de planejamento e recursos. Com isso, falas como as colhidas aqui seriam menos constantes:

*a gente tem duas situações: eu atendo no contra turno e atendendo alunos do turno... Eu tenho alunos do transporte e tem alguns alunos que não são do transporte mesmo que você acaba tendo que atender por conta de ser uma coisa da escola né... Então os alunos que eu atendo do contra turno eles vem um dia da semana e eles ficam o período todo, os alunos do turno eles são atendidos duas vezes na semana também em torno de uma hora e meia, duas horas (P4).*

*eu tenho que fazer o planejamento, a organização dos documentos, uma avaliação de aluno, um estudo de caso, então nesse dia da semana eu não tenho aluno agendado, é um dia só pra fazer isso (P1).*

O papel do professor do AEE, de acordo com Souza, (2017, p. 1051) deve ser o de

facilitador no processo pedagógico do aluno PAEE incluso em uma instituição de ensino regular. Suas funções são: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação das barreiras que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e fora dela; articular parcerias com outros profissionais de áreas afins; elaborar o plano de ação de AEE, propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento; orientar professores do ensino regular e familiares do PAEE na utilização de novos materiais e recursos que o auxiliem em seu desenvolvimento.

Já no que compete às atribuições do professor do AEE, as professoras puderam pontuar suas percepções, revelando ser

*[...] ponte do acesso, não só do currículo mais como da inserção dele no ambiente escolar junto com a sala, junto com o professor (P5).*

*[...] suporte para o professor e uma ponte né o intermediário disso do que vão cobrar dele e do que ele pode estar fazendo, relação, tanto pro professor como proporcionando pro aluno que ele possa desenvolver isso, seja na dificuldade, seja na habilidade (P1).*

*[...] trabalhar as dificuldades ou até as habilidades né, levar em conta o currículo sim, a série, mais a gente tem essa a liberdade maior de trabalhar mais focado na necessidade daquele aluno... Então a gente pode partir mais pra uma estratégia mais lúdica, com recursos diferenciados, que a gente sabe que na sala de aula vai ser mais difícil né, também com os professores e com equipe escolar: questão de orientação, de auxiliar, de dar alguma instrução né pro professor de sala, eu acho que também é papel do AEE, não de fazer, mas de ajudar em alguma adaptação, uma questão de manejo do comportamento do aluno na sala, a gente é um especialista naquele assunto na escola(P3).*

*Não só de oferecer respostas em relação à sala regular mediante as suas necessidades ou até mesmo as potencialidades, como também colaborar com o professor e com a equipe vincular em prol do aluno (P2).*

*[...] contribuir bastante com as atividades de vida diária né, porque muitas vezes eles não eles não têm conhecimento (P6).*

*Atender o aluno dentro da sua especialidade, atendendo à necessidade dele com os outros recursos (P4).*

*[...] suporte maior pra a sala comum, no sentido dos currículos, do conteúdo, e no que mais for preciso. trabalhando com a criança algumas regras que na sala ele não está conseguindo entender direito, acho que é o suporte (P5).*

Fazendo um comparativo entre as atribuições, funções, prática no AEE e as expectativas das professoras entrevistadas, percebemos o ponto da articulação de parcerias com os professores da sala de ensino comum, na perspectiva do ensino colaborativo, assim espera-se que

O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno PAEE, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão (SOUZA, 2017, p.1052).

Segundo as professoras participantes, para os docentes do ensino comum, o AEE é visto como reforço, escape, brincadeira, como podemos verificar nas falas abaixo.

*[...] ainda não assimilaram que o nosso trabalho do AEE também vê com o trabalho colaborativo, eles veem mais como um trabalho de escape (P4).*

*[...] veem como uma sala, na sala de pra brincar ou dar uma voltinha (P3).*

Por essa razão é importante que os professores, tanto do ensino comum quanto do especializado, trabalhem de forma colaborativa, com a finalidade de identificar e compreender a situação social de desenvolvimento dos estudantes, seus avanços e o que ainda está por avançar (VYGOTSKY, 1996; PASQUALINI, 2006; BATISTA, 2019; BOZHOVICH, 1985; DAVIDOV, 1988; SINGULANI, 2016). “As parcerias são essenciais para que se atinja o máximo do desenvolvimento das potencialidades do estudante, pois ninguém é possuidor de todos os saberes” (SOUZA, 2017, p.1053)

As funções dos professores no ambiente escolar se confundem.

*[...] como está funcionando, a gente acaba também funcionando como uma alfabetizadora do especial a gente acaba também deixando também de lado trabalhar com coisas que são super importantes (P1).*

*[...] a gente quer suprir a lacuna da sala comum porque o ideal seria que a sala de recursos desse suporte no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (P5).*

Esta ambiguidade sobre a função do professor do AEE e ao que se destina a SRM tem sido relatada na literatura como um ponto frágil na constituição de um serviço de suporte, não substitutivo à sala de aula, apesar da indicação em dispositivos legais que considerem os

*[...] serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008, p.1).*

Vemos retratado na fala das professoras vários dos impasses apontados pelas diferentes pesquisas da área, em diferentes regiões brasileiras (MENDES; CIA; VALADÃO, 2015).

Certamente, cabe aos sistemas de ensino a definição política-organizacional sobre o funcionamento do AEE, desde o processo decisório sobre a necessidade ou não do estudante com DI ser encaminhado ao serviço. Entretanto, Silvestre (2019) encontrou divergência de procedimentos em uma mesma rede de ensino de grande porte. Em sua investigação sobre o fluxo de encaminhamento de estudantes com DI à sala de recursos objetivou analisar os critérios de identificação e encaminhamento. As

maiores evidências de dificuldades versaram sobre as orientações para realizar o encaminhamento, o que de modo direto atinge a avaliação do estudante com DI.

A avaliação vai além das condições individuais do estudante, é necessário avaliar o contexto a fim de definir que tipo de suporte este estudante necessita, até a previsão de temporalidade no AEE. Se o estudante com DI deverá frequentar o AEE por tempo indeterminado, entre outras situações. Uma política de AEE que atenda as necessidades do estudante com DI, garante às escolas a organizar seu funcionamento com base em suas particularidades e nas especificidades de seu público e de sua equipe pedagógica.

É importante que a comunidade escolar possa conhecer e debater a função da SRM como espaço de produção do saber de forma complementar ao ensino comum e, em hipótese alguma, deve ser confundido com o reforço escolar. A SRM compõe uma das diretrizes estabelecidas na política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com público-alvo determinado, os estudantes considerados PAEE. Enquanto que a sala de reforço escolar é “destinado ao serviço de apoio às dificuldades de aprendizagem nos diversos conteúdos/disciplinas dos estudantes que não possuem necessidades especiais” (DAMASCENO; ANDRADE, 2016, p. 242).

Além dos aspectos apresentados sobre a organização e política do que de fato deve ser o AEE, é preciso chamar a atenção para o relato da professora P5 que, mesmo de forma sutil, nos relata, do seu ponto de vista, a ineficiência do ensino comum ao dizer que o AEE “*quer suprir a lacuna da sala comum, porque o ideal seria que a sala de recursos desse suporte no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*”, em outras palavras, o desenvolvimento acadêmico ‘esperado’ a todos os estudantes. Encontramos nesta fala uma contradição, este posicionamento do *querer*, nos leva a inferir que não há clareza do que fazer no AEE, uma vez que a professora considera importante promover situações que desenvolva as FPS. O que será que impede de implementar práticas pedagógicas, apoiadas no currículo, que gere desenvolvimento das FPS?

Temos dois pontos distintos, porém, articulados a considerar: a) o entendimento da comunidade escolar de que o AEE é reforço e, assim, deve suprir os vácuos, na aprendizagem dos estudantes com DI, dos conteúdos que constam no currículo, b) valer-se dos conteúdos que constam no currículo para planejar tarefas/atividades que desenvolvam a atenção, o raciocínio, a percepção, a sensação, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, as emoções e sentimentos. Desta forma, a prática

empregada no AEE, seria suporte para a aprendizagem e, ao mesmo tempo em que trabalha com os conteúdos, promove desenvolvimento das FPS. Exemplo dessa ação pode ser uma tarefa de organizar os planetas do sistema solar por meio de uma maquete, sua confecção originará situações de aprendizagem de tal conteúdo, por meio da mobilização psíquica das FPS.

Fazendo uma alusão à árvore da vida da mitologia nórdica, a árvore seria o AE, o eixo de onde as demais áreas nutrem-se, da qual todas as raízes do conhecimento humano comesçassem e se conectar. Levando em consideração que, amparados pela Lei, os demais professores podem realizar especializações que permitam-lhes trabalhar no AEE, a ideia é sugerir um programa de formação, no qual o professor perceba-se alinhado, humana, pedagógica e sociologicamente com a proposta da educação inclusiva e que almeje uma mudança de paradigmas na atuação prática que possa ser formado como *ponte-elevadiça mediadora*. Nessa proposta, o AEE seria o epicentro formativo de onde surgiriam as formações abrangentes ou específicas aos professores do ensino comum. Estes momentos poderiam realmente fazer a ponte entre a THC e a prática pedagógica por meio das trocas de informações entre professores, a fim de implementar os ajustes curriculares-pedagógicos juntamente com esse profissional especializado.

Dentre os entraves possíveis para tal medida encontramos receitas educacionais baixas, falta de recursos humanos especializados, o antagonismo entre docentes por razões políticas, sociais e ideológicas e os locais de formação.

Se o professor especializado está a serviço da comunidade escolar para eliminar barreiras para efetivação da inclusão escolar e, refletindo a partir desses pontos temos como possíveis vias:

- a) parceria com instituições de renome que auxiliarão na captação e formação dos professores do AEE com engajamento e desejo de labor prático em sala de aula como formadores;
- b) estabelecimento dos cursos que tenham percurso sequencial formativo e, locais apropriados, fazendo uso da SME, salas próprias, plataformas pontuais digitais;
- c) projetos formativos e de aperfeiçoamento e seleção dos professores do próprio sistema de ensino para romper a cultura vigente em relação à Educação Inclusiva, dando lugar e valor merecidos aos profissionais que

mais se empenham na elaboração de projetos e apoio a comunidade escolar, em prol dos educandos.

Por fim, é preciso destacar a importância do professor especializado no ambiente escolar que se propõe organizar-se a partir dos pressupostos da inclusão escolar, pois, perpassa a organização, formação e orientação da comunidade escolar e a prática pedagógica com estudantes com DI.

### **c) Deficiência intelectual**

A segunda ECD apresentou como temática a discussão sobre a DI e sua articulação com a THC. As questões disparadoras versaram sobre as características da DI, as dificuldades na prática com estes estudantes e a mediação frente as situações adversas.

Ainda que a THC busque difusão em diversos rumos, seu cerne é o da mediação e fizemo-nos valer da maior dificuldade encontrada entre as professoras, que é a mediação da aprendizagem quando deparam-se com situações adversas.

Como Teixeira e Barca (2019, p. 76) concordamos com a concepção de Vygotsky, que considera que o professor,

[...] não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico. Diferente disso, ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar.

A mediação entre o conhecimento e o estudante emerge de diversos detalhes de trabalho diários até que a construção do vínculo e a articulação entre a dualidade do ensinar e do aprender seja mais propícia e, por conseguinte, duradoura. Comparando com a situação parental, vale a reflexão de que, apesar do vínculo familiar, faz-se necessária uma mediação diária de conflitos, ideias e situações que levarão ao bom relacionamento ou a ruptura entre as partes.

Apesar de a temática referente a DI ter sido nuclear nesta ECD, as professoras, em outros encontros, retornaram a discussão sobre a condição de DI ou a relação específica delas e das situações de aprendizagem teóricas ou práticas que tiveram com tais estudantes.

Quando perguntadas sobre as características que um estudante com DI apresenta, as respostas foram genéricas e sem apoio teórico. Um dos critérios diagnósticos sobre comportamento adaptativo, não foi, sequer, mencionado.

Associações com a condição de DI foram: comportamento infantilizado, *déficit* cognitivo, falta de habilidade social (falta de filtro, fala o que pensa), defasagem de aprendizagem, falta de atenção, preguiça, baixa autoestima, imaturidade aparente, falta de interação, dificuldade no processo de abstração, dificuldades na realização de atividades de vida prática.

Verifica-se que os aspectos indicados estão todos relacionados com a condição de DI centrada nas limitações do sujeito, o que contradiz pesquisadores como Padilha (2000), Barroco (2012), Pletsch (2014) e Oliveira (2018), que apoiados nos princípios da THC, afirmam que a DI é uma das condições do desenvolvimento humano e que só pode ser compreendida dialeticamente na relação entre a condição do indivíduo e o entorno social. Portanto, como todas as outras pessoas, a constituição de seu psiquismo e de sua aprendizagem caracteriza-se como uma unidade, como um processo único e particular e que, as barreiras sociais e pedagógicas que impedem o acesso e o sucesso da aprendizagem do estudante DI devem ser eliminadas, devendo a escola focar os esforços nos recursos, materiais e nas práticas pedagógicas.

Maturana e Capellini (2018) em pesquisa realizada com professores do AEE no mesmo município que realizamos este estudo, organizaram um questionário sobre assuntos que envolvem a prática em SRM, sendo eles: planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, avaliação, elaboração de plano individualizado e conceito e contextualização da DI.

Dos aspectos abordados, constataram inconsistência sobre o conceito e contextualização da DI e, por esta razão, propuseram um curso de formação específico para os professores do AEE. Vale ressaltar que as professoras público-alvo deste estudo participaram da pesquisa de Maturana e Capellini (2018).

Assim, como no campo do conceito da DI, pudemos averiguar e ratificar a pesquisa mencionada, no que diz respeito as fragilidades conceituais, visto que, as professoras associaram a DI às dificuldades destes estudantes

*Assimilarem né o conteúdo (P2).*

*Compreensão mesmo né? Dele fazer a transposição do conhecimento ou da absorção mesmo. resgate de toda vez que você achar que você trabalhou alguma coisa depois voltar e você vê que aquilo ficou perdido né às vezes*

*por "N" motivos as vezes por conta da família descompromissada de não ter a frequência na escola (P4).*

*A dificuldade do aluno decorria da sua condição de DI, porque o aluno não tinha laudo quando chegou na escola. O aluno é diferente não é porque ele tem a deficiência intelectual cada um aprende de uma maneira (P1).*

*O deficiente intelectual ele é... tem um CID F70 e todos vão ser iguais, na capacidade é de cada um e eu acho que esse é um caminho(P5).*

O processo de aprendizagem contínua e as especificidades individuais de absorção, especialmente do estudante com DI, nos convidam a refletir sobre a importância não apenas dos diagnósticos e laudos apresentados, mas, nas potencialidades que cada estudante pode desenvolver se fizermos uso adequado dos instrumentos de acompanhamento e se aplicarmos a THC de forma que o estudante consiga ter um desenvolvimento personalizado. Isso nos leva às reflexões sobre a importância conceitual da DI.

O entendimento de que a aprendizagem do estudante com DI esteja atrelada a sua condição cognitiva, faz com que seja evidenciada a ideia de que a ausência da aprendizagem pode ocorrer por razões biológicas e próprias do estudante. Entretanto, vale ressaltar que muitas barreiras para a aprendizagem são impostas pelo modo como estão organizadas as práticas pedagógicas, que quase sempre são convencionais e cristalizadas.

Dainez (2017, p. 3) destaca a deficiência

*[...] como um conceito dialético, no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança.*

Pletsch (2014) ao discorrer sobre as concepções sobre a DI apresenta a dificuldade dos professores para conceituá-la com clareza, o que levou a uma série de revisões a partir do avanço na compreensão de tal condição em áreas distintas. A autora faz um percurso histórico sobre o conceito, apresentando os termos utilizados a luz do momento histórico até a atual definição e classificação de DI, e justifica o uso do termo “mental” ao invés de intelectual, devido à complexidade do fenômeno da deficiência.

As mudanças conceituais ao longo do tempo associado à formação das professoras com mais de 10 anos e a falta de atualização na área, pode ter contribuído com a dificuldade de algumas em conceituar e apontar, de forma atualizada, tanto o conceito quando as características da DI.

As dificuldades por parte das professoras na construção do conceito de DI, de acordo com Milanez e Oliveira (2013, p. 16), traz consequências para a prática pedagógica, uma vez que a

[...] dificuldade apresentada pela maioria dos professores quanto à conceituação e compreensão da deficiência intelectual limita a atuação deles com os alunos com deficiência intelectual, tanto nas classes comuns como no Atendimento Educacional Especializado, pois imaginam só ser possível algum tipo de intervenção com base no rótulo que é dado ao aluno.

A experiência desses anos e o que observamos durante o período das pesquisas nos aponta na direção de que, em razão do AEE ter o público-específico para atendimento e sua garantia por meio da apresentação de laudo da condição de deficiência, muitos professores se apoiam no laudo de DI para organizar e planejar a prática pedagógica, o que o torna a condição de deficiência determinante no processo de ensino e aprendizagem, se distanciando do modelo biopsicossocial (VYGOSTKY, 1997; MAIA, 2017) que considera diversas variáveis, muito além das condições meramente biológicas.

Entretanto, a professora P1 ao perceber a dificuldade em determinado estudante relata

*Olhar o aluno enquanto indivíduo independente de ele ter deficiência intelectual; é olhar pra ele pra perceber qual que é a necessidade que ele tem pra você proporcionar uma mediação para desenvolver aquilo que precisa e isso independente se ele tem uma deficiência intelectual, se ele tem um déficit só de aprendizagem (P1).*

*[...] trabalhar de uma maneira mais concreta a gente sabe que às vezes essa dificuldade é inerente a deficiência intelectual ou falta de ver significado daquele conteúdo (P3).*

Cabe ressaltar que a Educação ainda, no século XXI, conta com práticas pedagógicas consideradas tradicionais, nesta pesquisa entendidas como cristalizadas ou convencionais. A prática deve ser organizada de forma que tenha sentido para o estudante, para desenvolver as FPS, justamente pela necessidade de trabalhar “rudimentos de pensamento” (VYGOTSKY, 1997, p. 15) para que o estudante se desenvolva. Este planejamento favorece o desenvolvimento de estudantes com DI.

Segundo Milanez e Oliveira (2013, p. 16) pensar no AEE para estudantes com DI será necessário “desvencilharmo-nos dos rótulos, dedicarmos a devida importância ao diagnóstico da deficiência intelectual, sem perdermos de vista o próprio estudante, suas dificuldades, porém primordialmente, seu potencial de aprendizagem”.

Atividades que abarquem as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes que produzam efeitos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento têm sido consideradas como desenho universal da aprendizagem,

[...] definido como conjunto de princípios metodológicos que visa utilizar variados métodos, materiais e avaliações para apresentar as informações e conteúdos de diferentes formas, com o intuito e proporcionar inúmeras possibilidades aos estudantes para expressarem o que eles sabem, além de buscar o interesse e a motivação para a aprendizagem (ROQUEJANE; CAPELLINI; FONSECA, 2018, p. 60).

Os múltiplos caminhos do ensinar devem ser planejados pelos professores de forma colaborativa e de maneira a considerar a escola como espaço inclusivo, propondo atividades que todos os estudantes possam se beneficiar, e se afastar cada vez mais das atividades diferenciadas.

No presente, em países como os Estados Unidos, vem surgindo novas formas de ensinar que podem ampliar as possibilidades do público alvo da educação especial a partir da compreensão da heterogeneidade do alunado e da inadequação da uniformização curricular, embora enfrentem dificuldades na sua implementação e constituam-se como desafios (LUSTOSA, 2019, p. 117).

Neste sentido, apresentamos a proposta de organizar a prática pedagógica a partir do conceito de planejamento invertido, ou planejamento fundacional, em que se centra o planejamento pedagógico do ensino dos conteúdos a partir das condições de aprendizagem do estudante com DI. É comum presenciarmos relatos de práticas pedagógicas que foram planejadas com foco nos estudantes sem deficiência de uma sala de ensino comum, seguido da organização de adequações curriculares para o estudante com DI.

Nesta tese, a proposição é que se faça justamente o contrário, o que chamamos de planejamento invertido, que se refere a planejar as estratégias considerando os estudantes com DI. Quais recursos, materiais, ações, podem ser utilizadas para que os estudantes com DI se apropriem de determinado conhecimento. Se é comum valer-se de recursos diferenciados, não convencional, sejam ferramentas avaliativas, lúdicas ou curriculares já desenvolvidas na sala de AEE para o ensino do estudante DI, nas diversas etapas formativas, porque não utilizar os mesmos recursos adequados apropriadamente para os estudantes sem deficiência, para que também usufruam do desenvolvimento das habilidades propostas? Não poderíamos dessa forma, dar praticidade aos planejamentos docentes e criar redes mais assertivas de formação? Será

que esta prática não favoreceria a compreensão, objetivação e apropriação, assimilação e abstração do conhecimento proveniente dos conteúdos curriculares?

Roquejane, Capellini e Fonseca (2018, p. 62) nos indicam que sim, ao considerar que, ao propiciar “as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com qualquer deficiência, podem ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência, e que, portanto, também serão beneficiados por tais recursos”.

A expectativa que as professoras têm sobre a escolarização do estudante com DI e seu desempenho escolar também foi atribuído às dificuldades encontradas. Observemos como a visão de outros professores corre na contramão, muitas vezes, por falta de formação, pela negação diante de uma realidade inclusiva que acompanhará a vida escolar do estudante com DI, mas que pode ser mitigada com o labor recorrente e combinado entre o AEE e a escola e pela carência da universalização de forma clara de conceitos como a THC e da própria DI, de forma que possamos trabalhar mais produtivamente essas temáticas. Para muitos professores do AEE fica complicada até a resposta, diante de certas dúvidas e medos diante da falta de propriedade em relação a alguns assuntos, levando em conta, claro, que a carga emocional presente nessas conversas é enorme para todas as partes.

*[...] questão de expectativas diante do aluno, dos pais e dos próprios professores da sala regular. Eles têm dificuldade em aceitar o que o filho não aprende ou que o filho esteja num nível diferente da sala, então acho que isso é uma dificuldade que afeta muito nosso trabalho na sala de recursos (P3).*

*[...] autonomia não só para realizar as atividades na sala, mas para a vida, os professores falam ah eu vou dar 5, ele consegue fazer, não mas sei que consegue fazer se você intervém, ir sozinhos você acha que ele consegue fazer para você dar 5? (P2).*

*[...] o que vem é lucro, porque acho que assim quando a gente aposta no desenvolvimento, você não pode deixar o seu aluno passar se você não fazer o mínimo da transformação da vida dele mesmo que não seja acadêmica. (P4).*

As professoras apontaram que acreditam que todos os estudantes aprendem, especialmente, quando o ensino é organizado de forma a suprir a necessidade dele. Entretanto, a questão da classificação em notas é apresentada nos excertos acima indicando a necessidade de o estudante *comprovar* que aprendeu o que o professor ensinou, ou afastando das aprendizagens acadêmicas do que está previsto no currículo ao voltarem para a transformação na vida do estudante. Ora, se a escola cumprir seu papel de promover o desenvolvimento dos estudantes, estes, por sua vez, terão

transformação em sua vida. Apoiada nas ideias de Vygotsky, Barroco (2007), ressalta que a proposta educacional, a partir da THC, para pessoas com e sem deficiência converge para a formação do homem para a vida coletiva.

Numa perspectiva diferenciada, ao refletir sobre as expectativas que o professor tem sobre um estudante com DI, a professora P3, ressalta:

*A expectativa sempre é alta, vem da gente querer que o aluno evolua até que ele saia da própria sala de recursos que ele não que ele não precisa mais aquele espaço (P3).*

Esta afirmação desvia-se da ideia determinista da condição da DI, compactuando mais com uma abordagem social da deficiência.

*Determinismo não é determinado que o deficiente intelectual nunca vai aprender (P5).*

*Eles são capazes de tudo. Quando você recebe um DI, talvez para a família talvez a sociedade talvez a nomenclatura médica ele não consiga tal coisa mas eu acho que todos capazes, até que se prove o contrário (P5).*

Contudo, é necessário pontuar que não foram realizados estudos pelas autoras da tese, que mostrem os percentuais de educandos que deixaram de participar da SRM por atingirem um patamar de autonomia que os fizesse prescindir do apoio. Levando em conta que buscamos romper com o determinismo biológico e, primando para o uso adequado dos conceitos da THC, para se chegar à uma educação social que auxilie esse estudante em todas as esferas da sua vida. Temos que valorizar a SRM não apenas como uma ferramenta de apoio cognitivo, mas socioemocional que, muitas vezes, sendo a única as quais famílias e crianças podem acudir, torna-se uma pedra angular para que o estudante possa desenvolver-se de acordo com o seu ritmo e, aonde as estratégias didáticas parceiras que forem sendo aplicadas no ensino regular possam ser avaliadas, analisadas, corrigidas se necessário e, até mesmo, replicadas para que outros sejam beneficiados.

#### **d) Avaliação do estudante com DI**

A avaliação do estudante com DI foi a temática da ECD3, porém, aspectos relacionados a este tema foram evidenciados em diferentes encontros e alguns serão expostos nos relatos docentes.

É possível observar que os procedimentos de avaliação inicial do estudante com DI, realizados pelas professoras, são parecidos, quase uniformes. É realizada na SRM, tem como objetivo conhecer o estudante por meio de atividades diversas, com apoio de recursos como: jogos, livros, jogos *on-line* e atividades pedagógicas no papel. Muitas vezes, há uma exigência velada dos professores do ensino comum, que querem saber as condições de aprendizagem do estudante, ou melhor, até onde ele conseguirá atingir e, por vezes, exigência da gestão, que cobrará que a documentação do estudante esteja organizada e completa.

A DEE não tem uma avaliação pedagógica inicial como normativa, que seja uniforme para todos os professores, contudo, percebe-se que os professores apontam os mesmos procedimentos para avaliar os estudantes, mas não apresentam um instrumento padrão. Ocorre que, não havendo o direcionamento da instância política para avaliar as condições de aprendizagem, neste caso, a avaliação inicial, os critérios também são inexistentes.

Se o sistema de ensino está pautado nos pressupostos da THC, a avaliação inicial do estudante com DI deveria, por sua vez, ser conduzida a partir de tais princípios. O não direcionamento avaliativo permite que o professor do AEE organize seu momento de avaliação a partir de teorias divergentes àquela definida pela SME.

*[...] tem uma avaliação inicial que é o que a gente faz a gente tem que ir avaliando os avanços que está em cima dessa primeira avaliação e dentro do plano que a gente elaborou para ele, porque com essa primeira avaliação a gente fez um plano com os objetivos, olhar os avanços dele pra avaliação inicial e olhar para o plano para ver se eles tão condizentes. [...] avaliar é todo esse processo que geralmente a gente faz com um instrumento, com uma observação, que a partir dele a gente tem resultados, das nossas práticas avaliar é ter ferramentas para planejar. [...] uma avaliação sempre constante da evolução contínua daquele aluno, e não que a expectativa vai diminuir acho que a gente tem que ter um olhar menos crítico para as nossas expectativas mais porque está realizando, mas é muito difícil. [...] primeiro conhecer a criança, porque eu não consigo pensar na avaliação sem conhecer a criança, então eu chamo ela na sala, pego livrinho, eu pergunto dela, eu peço um desenho, para ver o que que vai me trazer eu tento usar jogo na avaliação, mais eu faço essa parte pedagógica também. [...] a gente busca habilidade dos alunos né, e as vezes não são compatíveis com a série, a minha avaliação também, como as meninas, inserir jogos né, o desenho, a conversa, e a gente vê que o professor já vem com a expectativa mais alta né [...] Então a gente vê que a escola gosta muito mais de ter essa resposta do que a gente falar não, eu acho que não é uma deficiência, é uma dificuldade de aprendizagem, é caso de um reforço, eles tem muita dificuldade em aceitar essa resposta. (P3).*

*[...] mapear mesmo questões bem específica [...] avaliar o desenvolvimento vai muito além do plano do AEE. [...] que avaliar é você verificar né, e quando avalia uma criança, a gente vê o que ela já sabe, você tem um norte,*

*o ponto de partida da onde você pode seguir... a gente não pode só avaliar o conteúdo ou só o aluno, mais a gente mesmo né, o que que a gente falou, no que a gente pode melhorar, que tipo de objetivo que a gente não alcançou ou que a gente espera alcançar mediante uma avaliação. [...] você fala que vai avaliar o aluno mas você viu se ele lê? Você viu se ele reconhece letra? Você viu se ele já sabe diferenciar letra de números? (P1).*

*[...] utilizar critérios lúdicos, jogos verificar o que ele consegue, o que ele tem a potencialidade tento buscar dentro da série se ele corresponde com aquilo, verificar os conteúdos, que não deixa de ser a parte pedagógica que eles esperam da gente [...] e mediante a avaliação que a gente faz com os alunos a cada semestre, esse semestre eu mudei um pouquinho os grupos porque eu comecei a verificar a questão de probabilidade de pares mesmo né, em relação às necessidades eu atendo, tem o grupo de três e de quatro(P2).*

*[...] porque às vezes lá fora professor pensa assim que a gente tem um modelo de avaliação ali, como é que você avalia, deixar eu ver o modelo do seu, como que é (P6).*

Os excertos demonstram, assim como sobre o conceito de DI, fragilidades sobre a avaliação no que se refere ao que avaliar e como avaliar. A temática era avaliação inicial e a maioria das professoras responderam considerando a avaliação contínua dos estudantes com DI.

A avaliação do estudante com DI faz parte das atribuições do professor do AEE e, assim, parte de seu plano de trabalho. O professor deve compreender o estudante com DI como alguém capaz e estabelecer uma relação psíquica e afetiva com o contexto educativo.

É interessante notar que nas diferentes ECD tivemos participações variáveis de observações dentre as professoras e podemos notar que a P1 e a P3 elaboraram diversas sentenças pertinentes ao papel do AEE. É válida a ideia supracitada pela P1, de que o professor, assim como o estudante, deve ser avaliado em suas potencialidades levando em consideração o desenvolvimento contínuo e integral do ser humano. No que compete à avaliação discente, temos que realizá-la em diferentes ambientes, em diferentes contextos do ambiente escolar, seja, na sala de aula do ensino comum, no intervalo, nas aulas de arte e educação física, entre outros, para mapear como está o desenvolvimento do estudante e, como podemos elevá-los, levando em consideração sua situação naquele momento e comparando, periodicamente, com os avanços ou retrocessos que foram sendo observados.

O documento norteador das práticas desenvolvidas no SME, na qual as professoras são subordinadas, a saber, o Currículo Comum para o Ensino Fundamental (MESQUITA; FANTIN; ASBHAR, 2016), na seção de Fundamentos Metodológicos,

onde está disponível o texto com as diretrizes gerais para o ensino fundamental na atuação com a Educação Especial e Inclusiva, destacando-se que

A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e serve como um organizador de retomadas, para que o professor possa ampliar o conhecimento do mundo, ressaltando que o objetivo central da avaliação não pode ser a nota e sim a garantia da aprendizagem (FONSECA, et al., 2016, p. 502).

Nesta perspectiva, Poker (2013, p. 22), considera que “[...] a avaliação deve subsidiar o professor a elaborar o planejamento para o estudante, precisa identificar quais são os elementos facilitadores e as barreiras que estão dificultando a aprendizagem do estudante, na escola e na sala de aula”.

As professoras relataram a importância de conhecer os estudantes para fazer uma boa avaliação, apesar de resgatarem aspectos da avaliação contínua, de fato, é necessário levar em consideração os aspectos históricos e culturais em que o estudante está inserido.

Sabemos da dificuldade, inclusive nas clínicas psicológicas, para a utilização de instrumentos de avaliação consagrados, contudo, a criação e aplicação de um ou mais instrumentos diagnósticos, lúdicos ou escritos, desenvolvidos e validados para esse fim, podem ser aplicados em diferentes etapas, com o objetivo de aferir o desenvolvimento dos estudantes e retomar os planos de ação de forma mais programada com os docentes.

Um documento de avaliação com diretrizes que recomendasse de forma clara os critérios para avaliar as condições de aprendizagem do estudante com DI, que indicasse os procedimentos subsidiados na THC, facilitaria a compreensão e identificação das necessidades educacionais do estudante com DI.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; que valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, que busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino; ressaltando a importância da utilização de outras estratégias e instrumentos interessantes de avaliação da aprendizagem como a análise da produção escolar dos alunos PAEE (FONSECA, et al., 2016, p. 503).

Tanto quanto se apresenta frágil os conceitos da DI, a avaliação não nos parece um aspecto simples para as professoras, pois, para avaliar o estudante com DI não nos foi apresentado procedimentos e critérios claros que evidenciem o domínio de tal ação. Se a avaliação está articulada ao planejamento, que está articulado ao currículo, em que

medida as práticas desenvolvidas no AEE serão passíveis de analisar e evidenciar o desenvolvimento?

Conhecer as condições da DI e os aspectos da avaliação são elementos importantes para objetivar momentos de avaliação inicial e da aprendizagem do estudante com DI.

#### **e) Articulação da THC e DI**

A ECD4 teve como tema a THC articulada com a escolarização do estudante com DI, sendo que algumas considerações sobre DI já foram apresentadas com relatos quando trabalhadas as questões específicas sobre DI (ECD2) e avaliação (ECD3). No entanto, apesar da THC ser a abordagem teórica que subsidia as ações práticas pedagógicas da SME, apontamentos sobre tal não foram feitos de forma direta em ECD, apesar de, em 2016, ter sido publicado o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal (BAURU, 2016), que foi elaborado de forma coletiva por grupos de trabalhos coordenados por membros da SME, em colaboração com profissionais da educação do sistema de ensino. Findado este processo, foram organizados cursos de formação em cada Unidade Escolar para fomentar momentos de reflexão sobre a teoria e prática, visando organizar a prática pedagógica de forma intencional e, mesmo assim, as professoras participantes não demonstraram apropriação da teoria, não tendo impacto na prática pedagógica desempenhada com estudantes com DI.

Cabe ressaltar que esta ECD foi a que teve menor duração, apenas 42 minutos. A inter-relação entre a atividade no AEE com estudante com DI e a THC apenas surgiu quando instigado na ECD4 pelas seguintes questões disparadoras: a) O que você entende por THC? b) Você sabe o que são as funções psicológicas superiores? c) Para você, como se desenvolve as funções psicológicas superiores? e d) Como a atuação dos professores especializados pode contribuir com o desenvolvimento do estudante com DI?

*Quando eu falo assim da teoria histórico-cultural, vem em minha mente o conceito de que o indivíduo ele se constrói historicamente, através das relações, das mediações com o meio em que está inserido. [...] que o indivíduo não nasce pronto, ele vai se... construindo através das relações interpessoais (P2).*

*[...] formação da pessoa através da cultura que ela vive, das experiências que ela tem, é assim que é construído cada pessoa, pela cultura ela está inserida que vai se formando enquanto pessoa. [...] construção do indivíduo*

*perde um pouco desse caráter biológico a gente constrói um indivíduo com base nas relações sociais, nas experiências que ele tem com o meio, a gente pensa também na construção social do indivíduo (P1).*

*E muitas vezes o aluno nem tem uma situação tão biológica mas um meio que ele vive é interfere tanto que às vezes até despona uma suspeita até de uma deficiência intelectual, então ele não se molda né nas regras e nas atitudes das outras crianças então ele acaba destoando então a gente já tem até um preconceito dizendo assim, um rótulo? (P4).*

*Ele na história dele, se apropriado do que já foi feito e sendo também um construtor da cultura, uma construção, então ele nasce lá, ele vive uma cultura quando vai para escola e ele toma conhecimento de outras formas de cultura, então na construção histórica da sua história (P5).*

As professoras participantes relataram a complexidade da THC e a dificuldade em relacionar o que fazem na prática com os aspectos teóricos. Dessa forma, fica ainda mais claro o que citamos sobre a necessidade formativa continuada, pois, é necessário ampliar a formação sobre este tema e outros.

*Da teoria, ela é nova né, então assim e também ela é nova na rede, então eu acho que ainda fica, nós aqui nós sabemos até bastante perto do geral, não tem como você fazer uma prática se você não conhece a teoria, a gente ainda consegue é ir ligando a prática e transpondo uma coisa pra outra, a gente pode não saber o conceito exato, definir o que é, mas a gente sabe na prática desenvolver as funções superiores na criança (P5).*

*Realmente é uma linguagem difícil né e às vezes como a colega falou, a gente até faz mas não correlaciona, com o nome é que você está sempre buscando né, mas é difícil (P6).*

*A leitura é difícil né, o entendimento, então a gente às vezes surge a dúvida, a gente até sabe às vezes trabalhar na prática (P2).*

*Já tive contato na minha formação, na graduação já tive mais pincelado para conhecer um pouco sobre cada teoria, na pós e no mestrado eu tive mais contato por ser da linha do programa que eu fazia então a gente teve um contato maior, a gente ainda tem muita dúvida, é uma teoria complexa em questão de nomenclatura, são temas que a gente ainda não está familiarizado, mas como fazê-la na prática acho que ainda a gente não chegou nesse ponto tão alto então ainda tenho bastante dúvida (P3).*

Sobre as funções psicológicas superiores as professoras participantes responderam.

*[...] da memória, da imaginação, da resolução de problemas, essa parte! [...] relacionado com a mediação, com o que o meio vai proporcionar. Se você [...] não promover alguma coisa que ela precise usar: atenção, memória, ela também vai ter um déficit nisso, dependem dessa mediação do meio para se desenvolver nas pessoas (P1).*

*[...] elas não são inatas e não mediante apenas ao desenvolvimento de faixa etária, como algumas outras teorias ligado à questão da mediação, a gente sabe que as funções elas têm certas épocas né, de desenvolvimento mas se não tiver essa mediação ela não cola (P3).*

*[...] perceber assim, a necessidade do desenvolvimento dessas funções, por exemplo é se a gente for falar até de comportamento adaptativo, você precisa fazer a necessidade surgir para poder desenvolver essas funções também (P4).*

*[...] o que ainda falta, quais são as necessidades que a criança tem, quais são as habilidades né, na parte social, na parte cognitiva, acho que é isso ali na parte da linguagem, no indivíduo como um todo pra ele se desenvolver (P2).*

*[...] acho que agora que está começando a se formar para teoria né, porque não tem como você fazer uma prática se você não conhece a teoria, então eu acho que pra muitos se você falar funções superiores nem vão saber o que é, nem a palavra... a gente pode não saber o conceito exato, definir o que é, mas a gente sabe na prática desenvolver as funções superiores na criança mesmo que você não saiba o que é esse nome mas eu acho que ainda falta muito (P5).*

As professoras destacam que a teoria é nova no Sistema Municipal de Ensino, porém, os postulados da THC não são recentes no campo do desenvolvimento humano. Verifica-se que poucas professoras participantes tiveram contato na ocasião da formação na graduação de Pedagogia.

Nesta perspectiva, Teixeira e Barca (2019, p. 78), consideram que “a ausência de formação ou a baixa qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores pode ser apontada como uma das causas principais da fragilidade teórica apresentada pela maioria dos professores”.

As professoras esperam que a formação na THC seja oferecida pela SME, o que em parte é válido, uma vez que é uma proposta feita pelo sistema de ensino e, por essa razão, a formação deve ser em corresponsabilidade.

*defendemos a importância da orientação teórica na formação inicial e continuada, por acreditar que esta repercute diretamente na atuação do professor. Além disso, pensamos que uma teoria comprometida com a transformação social, como é o caso da teoria de Vigotski, pode possibilitar a crítica desse processo de formação e sinalizar possibilidades de mudança, não oferecendo “receitas”, mas possibilitando reflexões sobre atitudes necessárias ao pensar e agir pedagógicos (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 82).*

A oferta de abertura de espaços, como citaremos a seguir, é necessária, assim como o caráter de curiosidade, desejo e necessidade pessoal de aperfeiçoamento individual de cada profissional também deve ser feita, instigada e orientada para que encontrem pessoalmente boas obras e cursos de aperfeiçoamento, evitando desvios pedagógicos por uma formação deficitária, que por muitas vezes, a culpa não é do professor.

Notemos que, no que cabe à enumeração das FPS, houve poucas intervenções bem conceituadas e com propriedade clara do tema, não apenas pelo tempo mais escasso dessa ECD, mas pela própria cultura nacional em que determinados conceitos teóricos e estudos são negligenciados pela correria diária e, algo tão vívido na nossa prática laboral, que é a contemplação, análise e desenvolvimento desses processos tão humanos quanto memória, atenção, recordações, ação voluntária, elaboração conceitual, uso efetivo da linguagem, simbolismos etc. acaba sendo, ainda que involuntariamente, deixados de lado, o que nos leva à necessidade impreterível de formação contínua, vivificação e ressignificação dos processos. Além disso, essa partilha em grupos é extremamente rica para que se multipliquem os conhecimentos entre aqueles que vivem essa realidade, e possam aclarar conceitos de forma leve, estruturada e organizada, ainda que, com estratégias diferenciadas, é de grande valor.

O uso de estratégias como as *rodas de conversa* pode ser uma alternativa que não pese como um conteúdo formativo maçante, mas sim, como um ambiente mais amplo de debate sobre a teoria e prática, inclusive, fazendo-se valer das plataformas digitais para que formadoras mais experientes possam participar e enriquecer ainda mais o processo, encurtando distâncias. No caso das FPS, faz-se necessário esse trabalho para que os professores possam auxiliar ainda mais os estudantes nesse processo ao compreenderem sua função mediadora e como ela é conectada à THC.

Outra proposta interessante que gostaríamos de sugerir é a criação de um círculo de leitura pedagógico em parcerias para garantir o acesso aos materiais teóricos em uma coleção simplificada e didática, com compilados que podem, inclusive, ter capítulos criados pelas próprias profissionais sobre temas que queiram publicar, sob a orientação de mestres e doutores, o que não apenas auxilia na parte formativa, como também na autoestima e na evolução acadêmica das profissionais ao adentrarem o mundo das publicações científicas.

Devido à complexidade da THC será necessário um esforço coletivo entre poder público e profissionais da educação na investida, de um lado, na oferta de cursos e, de outro, na leitura e apropriação dos conhecimentos publicados em documentos direcionadores da ação educativa, a saber, a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil e Currículo Comum para o Ensino Fundamental, cabendo ressaltar que ambos documentos tem seções que discutem aspectos relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva com referência à THC.

Considerando os princípios da teoria de Vygotsky, acompanhamos a ideia de que todos os estudantes têm potencialidade para aprender e, por isso, a “prática pedagógica, na perspectiva Vygotskyana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do estudante.” (LIMA; FACCI, 2012, p. 85). As autoras compreendem, ainda, que o “professor da Educação Especial deve ter como meta levar o estudante a se apropriar de uma concepção científica do mundo” (p. 86).

O último encontro para realização da ECD5 para geração de dados para a pesquisa teve a proposição de avaliar as reflexões propostas em todos os encontros. Foi o momento em que a auxiliar de pesquisa retomou as temáticas trabalhadas anteriormente e as professoras comentaram de modo geral como foram estes momentos.

*Eu pude é embasar a teoria e também fortaleceu o não determinismo fortalecer em mim o que já tinha como certo que ninguém é incapaz reafirmar a importância do AEE e do especialista em relação ao aluno com deficiência intelectual [...] eu acho que é bastante produtivo né um grupo dessa forma, embora seja inibitório, temos sim que se aprofundar na teoria mesmo eu acho que é um desejo do grupo (P5).*

*Pro deficiente intelectual é primordial o atendimento do AEE, porque é lá que ele vai responder e é lá que você vai poder descobrir as potencialidades dele, até que seja social, de meio, do que for, é lá que vai ter um olhar mais específico pra ele, não no contexto da sala de aula infelizmente. [...] fazer reflexões da própria teoria né além de a gente ver o quanto a gente reconhecer que precisa um pouco mais de estudo de se aprofundar (P4).*

*Avalio esses encontros positivamente eu acredito que a gente conseguiu crescer assim na parte profissional a gente ainda nesse processo em relação à teoria né está se construindo mais que a gente está buscando conhecer, acredito até que a gente deveria ter mais momentos assim de discutir e partilhar (P2).*

*Acho que esses encontros foram muito reflexivos, porque às vezes a gente tem uma ideia expõe de uma forma quando outro colega coloca você pensa a respeito daquilo eu não tinha pensado sobre este aspecto (P1).*

*Acho que a construção do grupo assim é positiva porque a gente vai criando laços os encontros foram positivos no fato de a gente poder conversar sobre a prática eu também sei como é difícil a gente falar de teoria né eu percebe muito isso no último encontro como é difícil é difícil transpor isso para a prática (P3).*

*Eu fiquei bastante ansiosa porque assim por ser mais nova né na rede eu pensei nossa eu vou aprender bastante coisa né e assim a maneira que como a gente está sendo abordada eu fico um pouco nervosa e preocupada (P6).*

Embora a formação não tenha sido o objetivo das ECD, entendemos que todo encontro dialógico impulsionou a aprendizagem e, por essa razão, procuramos saber

qual a avaliação das professoras sobre as ECD nos momentos de manifestação coletiva dos pensamentos individuais, colhendo os seguintes relatos.

*Eu penso que houve aprendizagem sim, e posso destacar pra mim a parte da teoria mesmo, das funções psicológicas superiores que as práticas com o aluno com deficiência intelectual eles ficaram mais claras para mim ao ouvir as meninas. [...] gente sai daqui mais assim, com um gosto de quero mais na parte da teoria, eu acho que isso teve alguns pontos bem relevantes nessa questão de achar que você não sabia algumas coisas que você fazia que não era isso, mas também com a certeza de que tem que buscar mais (P5).*

*Acho que a gente vai levar é assim, muita coisa da teoria às vezes a gente faz as vezes a gente faz e não sabia que era da teoria por exemplo quando a gente falou de avaliação de avaliar o aluno com DI a gente sempre avalia o aluno não olhando a nomenclatura dele não olhando o que está no laudo (P1).*

*Foi uma grande aprendizagem também por nos discutindo sobre a avaliação porque nós sabemos que não existe um parâmetro para avaliar a gente pôde trocar modos de avaliar, objetivos da avaliação, e acho que isso pra mim foi uma grande aprendizagem porque eu consigo fazer um olhar crítico sobre o meu modo de avaliar (P3).*

*Eu também partilho, desses dois aspectos teoria e avaliação (P2).*

*Para mim, penso que houve sim aprendizado também, e eu acho que essa questão da avaliação é uma questão que é bastante falada e eu acho acrescentou bastante sim a partilha nossa aqui, conhecimento (P6).*

É conveniente registrar que esse foi o encontro em que as professoras conseguiram articular e inter-relacionar melhor todas as temáticas e atribuir aos encontros, que eram momentos focados na coleta de dados, problematização e partilha, a visão de que eram também momentos de problematização, supondo até um momento de síntese de tantos conceitos contemplados. O diálogo não só auxiliou a impulsionar a aprendizagem como a refletir sobre as próprias ações, nos conceitos que necessitavam de maior aprofundamento e esmiuçados, na importância do grupo como agente de manifestação pública dos pensamentos.

Observar profissionais em seus trabalhos acarreta um peso emocional para eles também, como citado pela professora P5 e P6, mostrando-nos que a ansiedade e a inibição são próprias do ser humano, independentemente da nossa faixa etária, visto que somos seres passíveis de medos, receios e incertezas. Contudo, ao analisar nesse fechamento os dados coletados e como paulatinamente elas conseguiram, de acordo com suas especificidades particulares, dividir com o grupo seus anseios e observações. É notável que foi enriquecedor todo o processo e que é importante e viável esse tipo de

entrevista e encontros em prol da educação formativa para maiores avanços acadêmicos e humanos nas redes.

### 3.3.2 Apresentação dos dados, análise e discussão da atividade formativa

No primeiro encontro da atividade formativa as professoras participantes cumpriram a proposta de atividade, que foi trabalhar coletivamente a problemática apresentada com a história virtual e apresentar os caminhos de intervenção pedagógica adequados, fazendo-se valer dos conteúdos abordados durante o processo de encontros dessa pesquisa. Como as professoras estavam em seus horários de trabalhos e, deveriam cumpri-lo em momentos de formação, foi-lhes concedido o tempo de até três horas para a realização da tarefa.

Assim, foi apresentada a proposta de trabalho, com a leitura da HV para as professoras participantes, explicando-se como a tarefa deveria ser feita.

A estratégia de HV (APÊNDICE 03) partiu de uma narrativa que proporcionasse às professoras o envolvimento na resolução de um problema apresentado. Entretanto, a proposta de solução deveria ser elaborada coletivamente sem apoio de materiais teóricos e que contemplasse as ideias de cada professora, tendo como um dos fins, o cumprimento da tarefa de forma similar ao que ocorre muitas vezes no ambiente escolar.

O objetivo de tal estratégia foi a de verificar se, após os momentos de ECD, as professoras participantes valeram-se dos aspectos e temáticas abordados e conseguiram ter maior propriedade ao elaborar suas observações sobre eles.

A HV, intitulada “*Organizando a escola para 2019*”, apresenta um contexto educacional de periferia, com direção/gestão nova na escola, com evidências de amparo em gestão democrática participativa e, por essa razão, convida algumas professoras para auxiliar na organização das ações para o ano seguinte, inclusive, a organização das turmas. Apresenta, ainda, uma lista com informações de alguns estudantes que chamavam a atenção, elencados pela antiga gestão.

O comando para a realização da atividade foi: “*Como vocês organizariam as turmas para 2019, considerando: a) práticas pedagógicas; b) turmas; c) espaços/momentos; d) organização administrativa.* Para a realização da atividade entendemos que haveria a possibilidade de que a resposta à tarefa poderia compor

elementos das unidades analíticas.

Antes de adentrarmos aos apontamentos das docentes, vale recordar que o texto aborda uma escola de porte mediano, com 5 turmas em cada período, uma de cada ano. É uma escola que, embora seja periférica e com um público evidentemente vulnerável, possui mais de uma SRM funcionando em ambos períodos. Com a chegada da nova gestão, via remoção, a SME autorizou a organização escolar e, dessa forma, foi reunida a equipe que auxiliará no trabalho de proposta de alocação dos educandos para uma gestão que busca equidade.

A organização da escola feita pelas professoras coletivamente, ou seja, o resultado das reflexões a partir da análise da HV e do comando da atividade resultou na organização a partir da distribuição dos estudantes (fictícios) por idade às séries/anos. Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas, em todos os anos, contemplaram avaliação diagnóstica, adaptação social e educacional, sensibilização e trabalho em conjunto com o professor especializado. Algumas ações específicas, por ano, associado à condição do estudante apresentada na HV.

Nos chama a atenção a avaliação inicial estar presente no planejamento das professoras, descrita na atividade realizada, uma vez que, quando a temática da avaliação foi problematizada, elas não apresentaram procedimentos para tal realização, sendo assim, entendemos que elas sabem da importância e necessidade, mas não sabem como implementá-las ou não conseguem associar e relatar suas práticas avaliativas à investigação das condições de aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos espaços e diferentes momentos da rotina, as professoras registraram a intenção de *oferecer acessibilidade, rodízio de espaços dentro de uma rotina pré-estabelecida, organizar entradas, lanches e saída de acordo com a especificidade de cada turma.*

É evidente que as especificidades dos estudantes devem ser levadas em conta, mas, o ambiente escolar deve estar pronto e acessível a todos que, independentemente das condições ou especificidades do estudante, este deve ter acesso livre. Isso nos faz refletir sobre a culpabilidade da pessoa com deficiência para acessar ambientes onde pessoas sem deficiência acessam. Afasta-se do conceito de deficiência social e centra-se na pessoa.

No que se refere a organização administrativa as professoras indicaram: a) elaboração e ficha de matrícula mais detalhada; b) sensibilização da equipe escolar quanto ao papel de cada um no processo educativo; c) organização do plano de gestão

participativo (PPP) e d) promover momentos de troca de experiências entre equipe escolar.

As professoras, de modo coletivo, registraram na atividade alguns questionamentos:

*O texto deixa algumas questões vagas, como por exemplo, alguns alunos já pertenciam à escola? Eram atendidos na Educação Especial? Principalmente os já com laudo definido?*

E, tentando justificar as opções registraram,

*Pensando deste modo, acreditamos que distribuindo-os desta forma, levamos em conta a questão da idade/série e que assim que possa haver equidade entre as crianças e possíveis trocas de experiências por parte dos alunos e professoras.*

*Vale ressaltar que após uma avaliação diagnóstica inicial os alunos serão encaminhados, se não o foram em anos anteriores, para o serviço da educação especial para os procedimentos cabíveis e encaminhados para os atendimentos.*

*Faz-se necessário, uma reunião com os professores das referidas turmas para que possam ser traçados planos de intervenções com estratégias que possam valorizar a individualidade de cada criança e suas peculiaridades, sem deixar de levar em conta a proposta curricular de cada ano em que estão matriculadas.*

É possível ponderar que as professoras buscaram elementos de suas vivências em contextos escolares, inclusive, levando em consideração que elas também tem suas histórias e carregam consigo suas experiências de vida, especialmente, na atuação com estudantes PAEE, para compor o texto de resposta à situação apresentada pela HV, ou seja, elementos teóricos-metodológicos não foram utilizados. Entretanto, foi possível identificar alguns contextos que envolviam as unidades analíticas.

Pontos importantes para a inclusão escolar ficaram evidentes na proposta delas ao proporem ações na organização administrativa, como: *sensibilização da equipe escolar quanto ao papel de cada um no processo educativo; organização do plano de gestão participativo (PPP); promover momentos de troca de experiências entre equipe escolar.*

No âmbito das práticas, observamos outros aspectos da inclusão escolar ao considerarem: *o trabalho colaborativo, ampliação das atividades, estratégias orais, adequações de práticas pedagógicas de acordo com a avaliação e Plano de Ensino Individualizado e a oferta do AEE para os estudantes PAEE.*

Quanto a avaliação, foi indicada somente a diagnóstica. A avaliação da

aprendizagem não foi abordada. O papel do professor do AEE foi indicado como único recurso, não apresentando de que forma é possível realizá-lo. Isso mostra que determinadas práticas ainda precisam ser desenvolvidas e certos conceitos *descristalizados* na prática cotidiana, senão, sempre se recorrerá às mesmas estratégias.

Conceitos de DI e THC não foram explícitos na tarefa, porém, as professoras fizeram alguns questionamentos importantes que pode nos levar a inferir que estes conceitos estejam ocultos no registro, mas foram lembrados por elas, então deduzimos que a questão histórico-cultural e o conceito de DI foi mais bem apropriado e que elas compreenderam a importância de ambos para organizar a escola apresentada na HV.

Quanto a organização das salas, observamos que o critério foi a idade de cada estudante, sendo que, cada um foi alocado na turma correspondente a sua idade cronológica, não foram consideradas as condições dos estudantes que foram apresentadas, visto que no registro da atividade, as professoras não mencionaram as condições. Isso nos leva ao ponto de que ainda se associa a necessidade do estudante em estar com pares de mesma faixa etária, pensando numa socialização que nem sempre é a mais assertiva. Apenas tendo conhecimento mais aprofundado sobre quais são as potencialidades do educando e, em quais condições psíquicas de desenvolvimento e socioemocional ele se encontra naquele momento, será possível direcionar para a turma em que ele estudará diariamente.

Ao final do primeiro encontro da atividade formativa as professoras receberam o material para leitura que subsidiaria a atividade do segundo encontro da semana seguinte.

Assim como no primeiro encontro da atividade formativa, o segundo encontro, ocorrido uma semana após o primeiro, as professoras participantes cumpriram a proposta de tarefa dentro do tempo estipulado, de três horas, cumprindo seus horários de trabalho, uma vez que estavam na formação em serviço.

A estratégia foi valer-se, ainda da HV, porém, com enfoque para a situação emergente do cotidiano, proporcionando reflexões acerca de situações semelhantes ao contexto vivenciado pelas professoras. Para resolução da situação apresentada as professoras puderam ter o apoio de textos teóricos, as quais afirmaram positivamente que fizeram a leitura do material disponibilizado. Vale ressaltar que as professoras tiveram acesso aos textos da PCEI e CCEF antes da atividade formativa, enquanto o texto *Deficiência intelectual: o resgate do sujeito histórico*, foi apresentado neste dia de formação.

Foi utilizado o mesmo comando da tarefa da semana anterior e os registros convergiram para uma produção textual mais elaborada, porém, ainda genérica para organização da escola. A qualificação do texto com aspectos teóricos-metodológicos, foi percebida com o avanço nas reflexões. A escassez de tempo influenciou claramente na profundidade de certas questões e reflexões, mas, ficou claro que as docentes apresentavam uma fluidez e um caminho de pensamento organizativo para auxiliar a nova gestão da escola, com subsídio dos materiais teóricos. As unidades analíticas puderam ser mais claramente identificadas e todas, de alguma forma, foram apresentadas. Pressupostos da THC, que não foram evidenciados no texto do primeiro dia da formação, agora, neste texto, surgem sem aprofundamento. Ainda que de forma incipiente aparecem no texto as palavras: *funções superiores, mediação, ensino sistematizado, possibilidade de desenvolvimento de todas as crianças*.

Quanto às práticas pedagógicas, sugeriram uma estratégia que foge do convencional: *não as distribuir por série, mas de forma geral, sugerindo todas as práticas e estratégias para todos da escola, visto que assim sendo feito, todos os alunos podem se beneficiar, promovendo desenvolvimento em grupo e individualmente*, com a ampliação de ações como trabalho colaborativo, construção de uma escola pautada na perspectiva inclusiva. No passado e em algumas escolas rurais ainda hoje, assim como escolas que tem essa proposta, a não seriação ocorria com muito mais frequência, por razões de logística e até mesmo pela proposta pedagógica escolhida. Acreditamos que a seriação é importante no contexto atual, inclusive por razões de logística e culturais locais, contudo, é possível criar uma nova origem, com trabalho pautado no desenvolvimento das FPS, principalmente, na Educação infantil e no Fundamental I, que possam direcionar o trabalho de potencialização e de aperfeiçoamento nos pontos de defasagem das crianças e, isso, pode ser realizado com todas as crianças da escola.

A fim de desenvolver melhor as práticas pedagógicas, que englobam desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, valendo-se da THC, uma possibilidade interessante seria a de elaborar tais práticas com o foco em habilidades pontuais, para que, dessa forma, pudesse atingir o corpo estudantil, não cronologicamente apenas, mas em um todo integral, no qual todos podem beneficiar-se com a promoção do desenvolvimento individual e coletivo.

O terceiro e último dia de atividade formativa em serviço foi o encontro mais confortável, em que a opção de trabalho foi utilizar um jogo com maior intencionalidade

lúdica, visando o encerramento e partilha diferenciada, levando-se em consideração que o jogo mediado e com significado cria uma atmosfera mais propícia à união e desinibição. Para atingir esse objetivo a opção de trabalho foi o de utilizar um jogo que auxiliasse nas reflexões coletivas.

Assim, foi utilizado o jogo da memória sobre a THC (APÊNDICE 04). Os jogos da memória fazem parte constante da infância da maioria das pessoas, o que traz consigo uma carga emocional muito proveitosa, por suas regras de fácil assimilação e pelas lembranças que o jogo traz à tona, tornando-o uma ferramenta interessantíssima para trabalhar algumas FPS e desenvolver estratégias de trabalho coletivo e partilha.

Este encontro teve a duração de 1 hora e 52 minutos e, embora mais curto que os demais, foi um momento mais leve e descontraído entre as professoras, que fizeram relações entre termos e conceitos por meio de discussões coletivas.

As fichas foram organizadas em dois grupos, sendo um grupo com termos e o outro com os conceitos, ambas viradas para baixo, para que as professoras participantes não acessassem as respostas durante o jogo. Cada participante pegava uma peça do grupo dos termos e outra do grupo de fichas dos significados, fazia a leitura e verificação da correspondência entre termos e significados, avançando para a discussão com o grupo sobre as fichas e decidiam se a associação estava correta. Caso as fichas fossem correspondentes, eram retiradas dos grupos, mas, se chegassem a conclusão de que não havia correspondência entre termos e significados, estas voltavam para os grupos.

No momento das discussões houve, valendo-se da sua posição de mediadora, a intervenção da pesquisadora, com o intuito de colaborar com o aprofundamento teórico das professoras participantes acerca das temáticas abordadas no jogo, pois, nesse momento os conceitos apreendidos apareceram de forma muito objetiva. Assim, a intervenção pode promover maior fluidez às discussões. Os termos que foram prontamente associados ao conceito foram os relacionados ao contexto geral da THC.

Identificamos que as professoras apresentavam maior familiaridade em relação aos termos estudados, porém, havia ainda lacunas no aprofundamento teórico, uma vez que foi evidenciado durante o momento de leitura que havia imprecisões sobre a correlação de alguns termos com seu conceito.

Para alguns termos, as professoras falavam o conceito sem mesmo tirar a ficha do conceito, já sabiam o que o termo significava e em seguida viravam as fichas e de forma rápida identificavam que não correspondia ao termo. A linguagem foi um termo

que facilmente as professoras fizeram a associação com o conceito.

Passado um tempo de realização da estratégia (jogo), que as motivou a fazerem as leituras dos termos e conceitos, a dinâmica do jogo ficou mais ágil, pois, além da diminuição das opções das fichas (conceitos e explicações), as relações teóricas estabelecidas entre os conceitos e as explicações, amparadas às discussões, favoreceram o entendimento e novas associações de termos e seus respectivos conceitos. Uma reflexão válida, em termos lúdicos, é a de que a impulsividade que acarreta o momento do jogo gera também erros, o que não é um problema em si, posto que o erro é um instrumento valioso de aprendizagem. Contudo, o controle inibitório foi sendo mais aplicado pelas docentes com o apoio da intervenção mediadora da pesquisadora. Com o passar do tempo, a agilidade, o respeito às regras e o controle emocional tornaram-se maiores e, por conseguinte, o jogo tornou-se mais prazeroso e satisfatório.

Comentário da P6, para exemplificação, ao retirar as fichas e verificar rapidamente que não correspondiam: *“Eu vou ler, mas a gente já sabe que não é.”*

Uma estratégia utilizada pelas professoras foi a de, ao retirar as fichas, fazer a leitura e colocar exatamente no mesmo local, quando não havia as associações corretas. Elas consideraram que esta estratégia facilitaria a identificação das fichas para associação, requerendo assim, elaborações psíquicas de memória e atenção e diminuindo a intervenção mediada da pesquisadora, o que as levou a maior autonomia durante o processo.

Os termos que mais geraram discussões foram:

- as relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica<sup>13</sup>;
- conceito de: funções psicológicas (o que é), funções psicológicas elementares (quais são) e funções psicológicas superiores (quais são);
- objetivação, generalização, humanização, internalização e apropriação;
- teoria histórico-cultural;
- atribuição do sentido por meio da sensação;
- fundamentação filosófica e metodológica do materialismo histórico-dialético;
- desenvolvimento filogenético;
- desenvolvimento ontogenético;

---

<sup>13</sup> Lembremos que as funções psicológicas denotam a capacidade ou propriedade de ação no processo de captação da realidade. Já as funções psicológicas elementares têm um caráter mais biológico, controladas pelo meio e as funções psicológicas superiores, que são mais complexas que as demais, dependem da autorregulação.

- condições objetivas;
- papel da educação na THC.

Podemos notar que houve participação e apontamentos de destaque dentre as docentes, pois, o próprio jogo favorece que emergjam, seja pela liderança ou pela confiança nos acertos, protagonistas de maior destaque, o que no caso notamos em relação às funções psicológicas ou nas discussões de contextualização da THC. É papel do mediador observar essas intervenções e mediar de forma que esses protagonismos não sufoquem a participação dos demais

Podemos inferir que a realização do jogo possibilitou o acesso aos conceitos científicos da THC, que aproximaram as docentes aos conceitos da THC. A ferramenta lúdica utilizada proporciona, ainda, que de forma mais comedida, a possibilidade, se usada de forma regular, a avanços na aquisição da compreensão e absorção dos conteúdos estudados. O uso das estratégias, os erros, os acertos auxiliam no processo de aprendizagem e de solidificação dos conteúdos propostos. Isso nos levou à seguinte situação, na qual percebemos que ainda está arraigada a ideia do jogo com o fim último de vitória, com poucos erros, que não era a nossa proposta.

Aos 51 minutos da realização do jogo, a professora P5, faz o seguinte comentário:

*A gente precisava ter lido ler muito mais para fazer este joguinho, porque assim a gente não tem bagagem para acertar tudo (P05).*

Cabe ressaltar que o objetivo da realização da estratégia diferenciada não era que todas as professoras acertassem as associações, mas sim, promover problematizações a serem discutidas e refletidas entre os pares, com nossa mediação.

Ao pegarem a ficha que trazia o termo *materialismo histórico dialético*, a professora P1 faz sua análise para chegar ao consenso e a P5 comenta que “*quando você consegue falar sobre determinado conceito sem dar exemplo significa que vocês está se apropriando dele*”. Esse conceito é um tanto inexato, pois é justamente a potencialidade de utilizar a linguagem e de adequar as terminologias conceituais, além da vivência, que certamente, solidifica a compreensão e, de valer-se de exemplos pontuais para o público que estiver recebendo a informação, que evidencia nossa propriedade em relação ao mesmo. Entendemos que, o que a professora quis elucidar foi que, quanto maior a compreensão do conceito, menos exemplos são necessários, sendo possível explicá-lo de forma mais assertiva. Cabe ressaltar que o MHD perpassa o movimento e

materialidade do conhecimento, concebendo assim a apreensão do real (CHAUÍ, 1995; 1986).

A professora P5 comenta que o conceito de generalização “*é um conceito difícil*”, em que fizemos uma intervenção, apontando que este é importante para compreender o contexto da THC.

Nesse sentido, P5 nos faz a seguinte sugestão:

*Quando você for usar este jogo com outras pessoas, separa, começa dos nomes dos autores, depois passa para o contexto histórico, para depois chegar aos termos mais complexos que requerem conhecimentos mais profundos. Pode ser fase 1, fase 2, fase 3.*

Ao final, as professoras fizeram oral e coletivamente a elaboração dos conceitos inter-relacionados que tiveram maior dificuldade ao iniciar o jogo. Ao concluir todo o processo, percebemos que a ferramenta pedagógica lúdica não apenas aproximou conceitos e o próprio grupo pela partilha, mas também como as estratégias compartilhadas geraram para nós ramificações interessantes que podem ser agregadas ao jogo em questão. Foi possível notar com esse fechamento, embora em um espaço curto de formação durante a presente pesquisa, o uso das ECD e das ferramentas de trabalho em grupo geraram discussões, apesar de pouco embasamento teórico, ricas entre as professoras participantes.

#### 4 PONDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Consideramos justo registrar o momento histórico e cultural o qual foi elaborada a tese. Pensando no aspecto temporal, em 2017 organizamos as etapas a serem desenvolvidas durante a pesquisa; em 2018 realizamos os momentos para a geração dos dados; em 2019 nos debruçamos a fazer a análise dos dados e, em 2020, a sistematização de todo o material da pesquisa embasou a escrita da tese. Ocorre que ao olhar para trás, refletindo sobre a organização do processo da pesquisa, nunca imaginamos que seríamos afetados por uma situação a qual não tivéssemos o controle, ou seja, fomos surpreendidos pela pandemia ocasionada pelo coronavírus, que desenvolve infecção respiratória contagiosa COVID-19.<sup>14</sup>, que, por esta razão uma das medidas de contenção da disseminação da doença foi o distanciamento social e, assim, o afastamento educacional presencial.

Inegável que o trabalho do professor se intensificou. A organização de espaço, tempo e trabalho foi necessária, além da familiarização com recursos tecnológicos para manter os estudantes em atividade de estudos. Grande desafio.

Ocorre que essa demarcação temporal histórica e cultural se faz necessária para apresentar as condições objetivas da escrita da tese, pois as autoras, envolvidas em atividades acerca da melhoria da educação, com atuação em atividades pedagógicas e de pesquisa, assim como todas as pessoas, também foram atingidas, dividindo a escrita (orientanda) e leitura (orientadora) com demandas pessoais e profissionais no contexto familiar (casa: espaço físico e relações: filhos e parceiros).

Apesar do momento adverso e peculiar, em meio a muitos desafios, conseguimos materializar o planejamento inicial, com ações efetivas de formação e a elaboração da tese. De modo abrangente a intenção é de colaborar com o contexto educacional no que se refere a formação de professores do AEE acerca da efetivação da inclusão escolar de estudantes com DI com propostas a partir da THC.

Finalizado o percurso de investigação da pesquisa, concluímos ser necessário retomar alguns pontos trabalhados nesta tese, a partir do princípio lógico de que a escola sendo um espaço democrático, deve ser inclusiva. Este espaço que não só inclui a pessoa no ambiente, mas promove sua acessibilidade às relações sociais, às

---

<sup>14</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China ocasionando o enfrentamento à pandemia com medidas de distanciamento social.

oportunidades de aprendizagens a todos os estudantes. Tornar a escola para todos converge em eliminar as barreiras existentes no contexto escolar no que se refere aos aspectos físicos, atitudinais e procedimentais, e, para isso, garantir, a operacionalização de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula se faz necessário, uma vez que, este é o local onde prioritariamente ocorre a mediação do processo de ensino e aprendizagem. De quem é a responsabilidade da objetivação deste processo? Será que está somente a cargo do professor para concretizá-lo? Este deve ter conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, sobre os processos que ocorrem para que aprendizagem aconteça, domínio dos conteúdos preconizados no currículo e sobre estratégias didáticas e de avaliação e ainda é o responsável por eliminar as barreiras de acesso, permanência e sucesso escolar?

A pesquisa realizada nos conduz para entendermos que a responsabilidade da escolarização dos estudantes não deve centrar-se na prática exercida pelos professores, pois, a escolarização é um processo que se desenvolve em que, pela formalidade da legislação, está organizado em 13 anos, o que corresponde ao tempo de permanência do estudante na educação básica. O mesmo professor não assume a escolarização de determinado estudante com DI ou turma (a qual ele faz parte) em sua totalidade temporal, por essa razão, é do sistema educacional a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e o sucesso da escolarização de todos os estudantes.

Para que a escola cumpra seu papel na formação dos estudantes, ações organizativas devem ser implementadas. Uma delas é proporcionar momentos de problematização coletiva demonstrando a importância de cada profissional neste processo, assim, estabelecendo com a comunidade escolar, a responsabilidade compartilhada e formação de conhecimentos em comum no ambiente escolar.

Uma estratégia de partilha, das mais variadas situações e condições do contexto escolar, é a formação em serviço, este é o momento em que se pode apresentar ou identificar fragilidades que estejam comprometendo o andamento esperado para a escolarização dos estudantes e refletir, elaborar, analisar e aplicar possíveis soluções, sejam em âmbitos administrativos, teóricos-metodológicos, práticos e interacionais.

Sustentada na importância e necessária formação continuada de professores que, de acordo com Martins (2010, p. 23), “tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento”, especialmente, nesta tese, relacionada a professores do AEE, em que buscamos compreender como a organização de uma ação de formação em serviço

pode superar as práticas/estratégias convencionais, com o intuito de proporcionar momentos de reflexão, tomada de consciência e aprofundamentos teóricos-metodológicos dos conteúdos relacionados a DI, AEE, baseado na perspectiva histórico-cultural.

Deparamo-nos com a resposta positiva em atenção à hipótese levantada para compor a investigação, ou seja, estratégias inovadoras, com intencionalidade de promoção de aquisição e apropriação do conhecimento, que engajassem as professoras na participação durante a atividade formativa e as motivassem na busca por conhecimento, suscitando novos olhares sobre a prática implementada no AEE para estudantes com DI. Não foi possível averiguar se houve adequações ou mudanças nas práticas das professoras, levando em consideração que a pesquisa não tinha esse objetivo, mas é possível afirmar que foram momentos de troca reflexiva sobre as práticas implementadas pelas professoras participantes de forma coletiva que, se apropriadas pelas professoras, subsidiarão o planejamento e práticas pedagógicas para o estudante com DI com suporte da THC.

Foram definidos objetivos específicos que nortearam o caminho investigativo a fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa que foi o de organizar estratégias de formação em serviço para professores que atuam no AEE com estudantes com DI. Desta forma, consideramos que foram atingidos tais objetivos, pois, após análise dos dados levantados pelas ECD com foco nas falas das professoras, que demonstraram fragilidades teóricas, foi possível organizar a atividade formativa constituída por três momentos de formação planejados a partir dos pressupostos da AOE. Cada encontro de formação foi utilizado um recurso metodológico diferenciado, sendo eles: história virtual, situação emergente do cotidiano e jogo com intencionalidade pedagógica.

Inicialmente a pesquisa documental foi necessária para verificar quais cursos foram oferecidos aos professores do AEE que abordaram a temática da THC, justamente porque o sistema de ensino pesquisado tem como referencial teórico esta vertente ao publicar em 2016 os documentos PCEI e o CCEF.

Identificamos que apesar da SME se preocupar com a formação sobre os aspectos teóricos e metodológicos sobre a THC, poucos cursos contemplavam os professores da DEE como público-alvo, além do mais, os cursos com temáticas variadas, ainda que seja na THC, não apresentavam um percurso sequencial formativo do currículo para os profissionais da educação.

Nos chamou a atenção ao verificarmos que vários cursos com a temática foram oferecidos, mas nem todos foram disponibilizados aos professores do AEE, sendo que, a atuação do professor especializado acontece desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, assim, é importante que o professor do AEE tenha conhecimentos das formas como são trabalhados os conteúdos nas diferentes modalidades para ajustar o currículo (FONSECA, 2011; 2020) às necessidades dos estudantes com DI.

Os dados gerados pelas ECD evidenciaram a fragilidade e superficialidade das professoras participantes quanto às concepções sobre AEE, demonstrando que não são claras ou são controversas as atribuições, ou por imposição hierárquica imediata (gestão escolar) ou por não compreenderem qual a função a ser desempenhada na SRM.

Sobre a avaliação pedagógica, observamos que cada professora tem sua estratégia particular para fazer a avaliação, que denominam de diagnóstica, não havendo um padrão estabelecido pela DEE. Esta abertura faz com que a professora tenha liberdade para realizá-la a partir de abordagens teóricas diferenciadas à que a SME tomou como referência, a saber, a THC. Neste sentido vale considerar que, se existe uma abordagem teórica que sustenta as práticas pedagógicas, é necessário que tenha formações para que se estabeleça a relação entre teoria e prática. Quanto à avaliação da aprendizagem dos estudantes com DI, esta é feita a partir dos objetivos propostos no plano do AEE, verificando se foi atingido ou não. Esse procedimento é feito semestralmente e as professoras relataram que o plano de AEE pode ser revisto a qualquer momento, mantendo ou alterando os objetivos de acordo com o avanço pedagógico do estudante com DI.

Foi possível perceber que as professoras sabem os conceitos e diferenças entre avaliações iniciais (diagnósticas), processuais e da aprendizagem, porém, apresentam dificuldades na implementação de práticas avaliativas, principalmente, no que se refere ao processo de aprendizagem e sua consolidação.

Quanto aos fundamentos teóricos da THC, para as professoras, os termos não são novidade, de alguma maneira, já tiveram algum contato, em formações realizadas pela SME, em cursos, palestras, eventos ou ATPC. Entretanto, a compreensão está no nível da superficialidade, elas admitem que conhecem, sabem falar sobre, mas não aplicam à sua prática pedagógica no AEE. Assim, podemos inferir que as professoras não avançaram os conceitos do senso comum para conhecimento científico, não abstraíram. Isso mostra a fragilidade na internalização dos conceitos e o quanto a formação pode contribuir na concretude de o fato das professoras terem acesso aos

fundamentos da THC, mesmo que de forma imprecisa, manifesta que adquiriram informações por outros meios, sem ser os cursos oferecidos pela SME, pois, além de ter poucos cursos específicos para a área de AEE articulado à THC, a participação das professoras em cursos com outras especificidades foi pequena. Esta circunstância nos indica uma possível busca individual por formação continuada, o que expressa o compromisso com a profissão, visto que, ser professor é ser um eterno estudante.

Ao nível de planejamento, a proposta de formação em serviço nos pareceu apropriada, uma vez que, a organização prévia, a partir dos dados gerados pela pesquisa documental e das ECD, nos permitiu, de modo intencional, atender às demandas evidenciadas.

Desta forma, a utilização de recursos metodológicos diferenciados como a HV e situação emergente do cotidiano, proporcionaram momentos de reflexões sobre a prática, com e sem apoio teórico, sobre IE, DI e avaliação, enquanto que o momento lúdico, a saber, o jogo com intencionalidade pedagógica, as colocou diante dos conceitos acerca da THC. Neste último aspecto, identificamos dificuldades na associação entre os termos e seus significados, aonde os termos eram conhecidos, porém, os significados, ao iniciar o jogo, causaram confusões teóricas, mas, na medida em que, as associações foram feitas e as fichas (tanto de termos como de significados) foram retiradas do jogo, as opções de associações, entre os termos e significados, ficaram mais restritas, descomplexificando as associações. Esta circunstância não representa que este exercício pontual tenha produzido imediatamente a apropriação dos conceitos da THC, “não é um sistema conceitual ou um conceito que produzirá as mudanças necessárias” (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 82), mas pode ter colaborado com elaborações psíquicas (neoformações psíquicas) que podem ser internalizadas e evidenciadas em outros contextos sociais e educacionais.

A pesquisa ora apresentada confirma a necessidade de investigações futuras sobre formação de professores do AEE, o quê e como foram produzidos os caminhos percorridos e os resultados obtidos. Especificamente sobre esta pesquisa, grande é a vontade de analisar, de perto, a luz da perspectiva da THC, as práticas desenvolvidas pelas professoras participantes que atuam no AEE com estudantes com DI, pois, as premissas ancoram-se às exigências do terceiro milênio com respaldo de um novo paradigma que considere a relação mediada entre a pessoa e o outro, a pessoa e o objeto, a pessoa e o contexto e a pessoa e a sociedade. Assim como Boaventura Santos (1988) entende, o paradigma científico emergente – entenda-se, pós-moderno – assenta-se na

necessidade inadiável de se reconhecer a relação sujeito/objeto na qual um é continuação do outro e, assim sendo, todo conhecimento se revela, também, como autoconhecimento.

A composição da atividade de pesquisa, nos fez entender o percurso de investigação não como um instrumento que se encaixa na pesquisa; tampouco que a pesquisa se adapte às finalidades metodológicas rígidas, pois, inicialmente o intuito era que, colaborativamente, se pudesse elaborar um referencial de avaliação na área da DI, porém, ajustes foram necessários ao analisar os dados gerados nas ECD e perceber que equívocos conceituais são apresentados por parte das professoras participantes. Passamos, portanto, a considerar a relação entre o método e os dados e assumir a pesquisa como um processo contínuo de formação para as envolvidas, pesquisadora e professoras participantes, em um movimento mútuo de respeito às histórias e experiências de vida pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. *In*: AMADO, J. (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014.

AMARAL, C. C. F. do. **A significação do conceito matemático de área expresso por estudantes proveniente de uma da Atividade Orientadora de Ensino**. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUK> . Acesso em: 15 jan. 2021.

ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M.; GLAT, R. Formação de professores para atuar no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições. *In*: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013, p. 83-100.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf> . Acesso em: 23 out. 2020.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, Professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

AUGUSTO, A. P. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **Revista InFor, Inovação Formação**. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor4801v5n12019>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101588>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do

desenvolvimento do humano no aluno. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. EM.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, M. L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 321–342.

BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2019.

BAURU. **Lei Municipal nº 5321, de 26 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a criação de Educação Especial, no contexto da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Bauru. 2005.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 1º semestre 2016**. Bauru, 2016.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 2º semestre 2016**. Bauru, 2016.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 1º semestre 2017**. Bauru, 2017.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 1º semestre 2018**. Bauru, 2018.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 2º semestre 2018**. Bauru, 2018.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 2º semestre 2018**. Bauru, 2019.

BAURU. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais. **Formação continuada: 2º semestre 2018**. Bauru, 2019.

BISOL, C. A. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia**. Campinas. n. 29 (Supl.) p. 719-726, 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Poder Legislativo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 14 abr. 2017. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, J. C. A. **Formação do educador e a avaliação educacional**. Formação inicial e continuada. São Paulo: Ed. Unesp, v. 2, 1999b, p. 146-64

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In.: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial** – mapeando produções. Espírito Santo: EDFES, 2005, p. 105-23

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In.: DECHICHI, C. SILVA, L. C. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, s. p.

CAMILO, T. C. A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 2, p. 130-139, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare**, v. 1. 2, n. 4, jul./dez. p. 113-128, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. – 1 ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; FONSECA, K. A.; MANI, EL M. J. Sala de recursos multifuncionais: funcionamento, organização e atuação dos professores especialistas do município de Bauru. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

CARVALHO, A. S. P. Formação de professores para a educação inclusiva: O lugar dos métodos activos e técnicas expressivas. 2013 (Master dissertation) - University of Évora.

CASÉRIO, V. M. R.; FANTIN, F. C. B.; JUNIOR, W. A. Formação continuada e a prática educativa: relato de experiência da secretaria municipal da educação de Bauru/SP. **Pedagogia em foco**, Iturama, MG, v. 11, n. 6, p. 57-71, 2016.

CASTRO, A. S.; CAVA, P. Práticas colaborativas entre professoras de séries iniciais. *In*: **Anais...** XVII Congresso de Iniciação Científica e X ENPOS - Encontro de Pós-Graduação, Pelotas, 2008.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. **A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica**: análise de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino**: o Clube de Matemática. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEDRO, W. L. et al.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática. **Ciênc. educ.**, Bauru, v.16, n. 2, p.427-445, 2010.

CHAUÍ et al. **Primeira filosofia**: lições introdutórias. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A. Educação na era dos transtornos. *In*: VIEGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I.; OLIVEIRA E. C.; TELES, L. A. (Orgs.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 47-69.

DAINEZ, D. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural**: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017.

DAMASCENO A. R.; ANDRADE, P. F. Organização político-pedagógica do atendimento educacional especializado e o processo de inclusão de estudantes do público-alvo da educação especial: experiências instituintes na/da escola

contemporânea. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. *In*: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Espanha: Editorial Progreso, 1986, p. 67-92.

DELARI JUNIOR, A. Questões de métodos em Vygotsky: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H.A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

DEVÉNS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. 211f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

DIAS, M. Á. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, v. 26, n. 3, 2015, p. 453-463. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DIAS, M. S. **Formação da imagem conceitual da reta real**: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico-histórica. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, M. S.; MORETTI, V. D. **Números e operações**: elementos lógico-históricos para a atividade de ensino. Curitiba: Ibpex, 2011.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana- sete ensaios de pedagogia crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 89-110.

ELKONIN, D. B. Desarrollo Psíquico de los Escolares. *In*: SMIRNOV, A. A. (redactor jefe); LEONTIEV, A. N.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. p. 553-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedex**, v. 24, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e Educação Especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. **Encontro: Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.

- FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na Obra Psicologia Pedagógica. *In*: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.) **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: EDUEM, 2009.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.
- FONSECA, K. A. **Flexibilização e adequação curricular: análise de práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.
- FONSECA, K. A. SANTOS, A. P. A.; ALVES, C.; COUTINHO, D. L.; MANI, E. M. J.; PAES, J. C.; CARMO, J. A. G.; FERNANDES, L.; LOPES, M. L. B. R.; CABETE, M. M.; LOPES, R. C. S.; ADORNO, T. S. Diretrizes gerais para a educação especial. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- FONSECA, K. A.; CABELO, J. OLIVERIA, C. A. M. Inclusão, educação inclusiva e educação especial na perspectiva da educação inclusiva crítica. *In*: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico]** – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf) . Acesso em: 15 Jun. 2020.
- FONSECA, K. A.; JUNIOR, J. L.; CAPELLINI, V. L. M. F.; OLIVERIA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista RECeT – Educação, Ciência e Tecnologia**, v.1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622> . Acesso em: 15 Jan. 2021
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais na diversidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estado do Rio de Janeiro, 2007.
- GARCIA, R. M. C.. Políticas de inclusão: abordagens que expressam sua apreensão pelo campo da educação especial. *In*: II Congresso Brasileiro de Educação Especial: São Paulo, São Carlos, 2005. GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, ALBIERI, P. C. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Rio de Janeiro: Projeto Prociência, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidade educacionais especiais, 2ed. Rio de Janeiro. Editora Eduerj, 2012. (Série Pesquisa em Educação)
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.  
<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 18 fev. 2021
- JUNIOR, A. D. L.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. **Revista Educação em Perspectivas**. Viçosa, v. 8, n. 1, p. 72-88, 2017.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.
- LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do processo de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. *In*: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 67-91.
- LOPES, A. R. L. V. et al. O pastor contando suas ovelhas: uma proposta envolvendo correspondência um a um. *In*: LOPES, A. R. L. V.; PEREIRA, P. S. **Ensaio em educação matemática: algumas possibilidades para a educação básica**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010, p. 11-22.
- LOPES, A. R. L. V. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre a atividade orientadora de ensino**. Resumo expandido para pôster. *In*: Reunião anual da Anped, v. 33, 2012.
- LUSTOSA, A. V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie: revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v.3, n.1, p.114-134, 2019.

- MACIEL, T. S.; OLIVEIRA, A.A.S. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 83-107, 2018.
- MAIA, C.M.F. **Psicologia escolar e patologização da educação**: concepções e possibilidades de atuação. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017
- MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectivas de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional comum curricular e a pedagogia das competências. **Revista Histedbr**. Campinas/SP, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, A; DUARTE, N (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.
- MARTINS, L. M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, S., SILVA, V. P. e MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vygotsky**. Araraquara: Junqueira e Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009, p. 449-474.
- MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vygotsky: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org). **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos e implicações pedagógicas. Cultura Acadêmica, 2010, p. 49-61.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L.M., DUARTE, N., (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.
- MARTÍNEZ, Y.M.; PORTER, G. L. Planning for all students: promoting inclusive instruction. **International Journal of Inclusive Education** [online], v. 22, nov. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1544301>. Acesso em: 03 mai. 2020.
- MATURANA, A. P. P. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Formação para atuação na sala de recursos multifuncional: concepções e intervenção**. *In*: **Anais... IV Congresso Nacional de Formação de professores. XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia, v. 1, p. s/p, 2018.
- MEDINA, C. de A. **Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2012, v.16, n.1, p.136-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>. Acesso em: 15 Jan. 2021.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp.80-93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006> . Acesso em: 25 Jan. 2021.

MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In:* MIRANDA, T. G.; FILHO, T.A.G. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349-367.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EduFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: o que as evidências indicam? *In:* MENDES, E. G.; CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco:** organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar:** um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o "Index para Inclusão". 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal [recurso eletrônico]** – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_ef2.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf) . Acesso em: 15 Jun. 2020.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia** – PPgEL/UFRN, n. 5, jan–jun 2010, s/p.

MICHELS, M. H. A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. *In:* MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013.

- MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, São Paulo, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D. e CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.143-162.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; SOUZA, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino com unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 13-45.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; Moretti, V. D. ; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. A atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010, p. 81-110
- MOURA, M. O. (Org.). **Educação Escolar e a pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.
- NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisadores ou resignificando a direção escolar. 2006. 193 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, I. W.; PROFETA, M. S. Educação inclusiva e alunos com necessidades especiais. *In*.: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2008, p. 79-91.
- OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.) **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011, p.10-22.
- OLIVEIRA, A. A. S; BRAUN, P. LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. *In*: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013, p. 41-60.
- OLIVEIRA, A.A.S. **Gestão Democrática e Participativa**: em busca da ação coletiva. São Paulo, Acervo Digital da Unesp. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/G3YI9B>
- OLIVEIRA, A.A.S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho. UNESP, campus de Marília. 2015.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018

OLIVEIRA, A. A. S. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação Unisinos**. v. 22, n. 2, p. 138-146, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.03/60746206> . Acesso em: 25 Jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M G. **Educação especial e inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n2/1413-6538-rbee-26-02-0343.pdf> . Acesso em: 15 Jan. 2021.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Tradução Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, 2004. Disponível em: [www.apaebrasil.org.br](http://www.apaebrasil.org.br) . Acesso em: 24 mar. 2018.

PADILHA A. M. L. **Bianca, o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. 2000. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e educação escolar dos estudantes com deficiência intelectual. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. Marília: ABPEE, 2018, p. 15-45.

PAIXÃO, K. M. G. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita. 198f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista – Marília, 2018.

PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana**: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Marília, 2019.

PASQUALINI, J. C. **Desenvolvimento infantil e ensino**: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PASQUALINI, J. C. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M. LEITE, H.A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015, p. 133-150.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia &**

**Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 22 Jul. 2019.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas.: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:  
[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

PINO, A S. **As Marcas do Humano** – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. **Revista Iberoamericana de Educacion** (online), v. 41, p. 1-11, 2007.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S. O.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília, 2013

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós ldb 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012.

ROQUEJANE, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. O desenho universal da aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental. *In*: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, p. 59-80.

SALATINO, L. T.; LEONE, M. G.; SAPEDE, A.R. As atribuições da equipe gestora, do professor da classe comum e do professor especialista no processo de construção de uma escola inclusiva, tendo como foco a avaliação do estudante com deficiência intelectual. *In*: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área a**

**deficiência intelectual do ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: SME/DOT, 2012.

SANCHES, I.R. **Professores de Educação Especial** – da formação às práticas educativas. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999

SANTOS, S. M. P. **Sentidos e significados do conceito de divisão provenientes de Atividade Orientadora de Ensino.** 2016. 132f. Dissertação (Mestre em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In:* STAINBACK; STAINBACK. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2003, p. 69-87.

SIERRA, D. B; FACCI, M.G.D. Aprendizagem promove desenvolvimento: a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 40, p.128 – 150, 2011.

SILVESTRE, R. C. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual:** do prescrito ao vivenciado. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”:** crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SINGULANI, R. A. D. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos:** um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SOUSA, M. C. **O ensino de álgebra numa perspectiva Lógico-Histórica:** um estudo das elaborações correlatas de professores do ensino fundamental. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOUSA, M. C. **Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de matemática na perspectiva lógico-histórica.** *Bolema*, Rio Claro, ano 22, n. 32, p.83-99, 2009.

SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; DUARTE, V. O.; LOPES, B. J. S. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, v.21, n.esp.2, p.1048-1062, nov. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444/7015> . Acesso em 24. fev. 2021

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p 279-292, 2017.

TIETI, A. P. F.; TIETI, A. P. F.; PARRE, D. A.; LIMA-JÚNIOR, E. J.; BRITO, P. V. L.; STEIN, R. F.; OLIVEIRA, W. L. O. O estado da arte do campo “formação de professores e trabalho docente” no Brasil. **Revista formação@docente** - Belo Horizonte - v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/katia/Downloads/2038-6418-1-PB.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura (RECC)**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019. Disponível em:

TIETI, A. P. F.; PARRE, D. A.; LIMA-JÚNIOR, E. J.; BRITO, P. V. L.; STEIN, R. F.; OLIVEIRA, W. L. O. O estado da arte do campo “formação de professores e trabalho docente” no Brasil. **Revista formação@docente** - Belo Horizonte - v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2038> . Acesso em: 11 jan. 2021.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

URRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, TJ: Vozes, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escola. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 1989, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história o comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1996. (Tomo IV).

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** – Obras Completas – tomo três. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia** – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. trad. Claudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

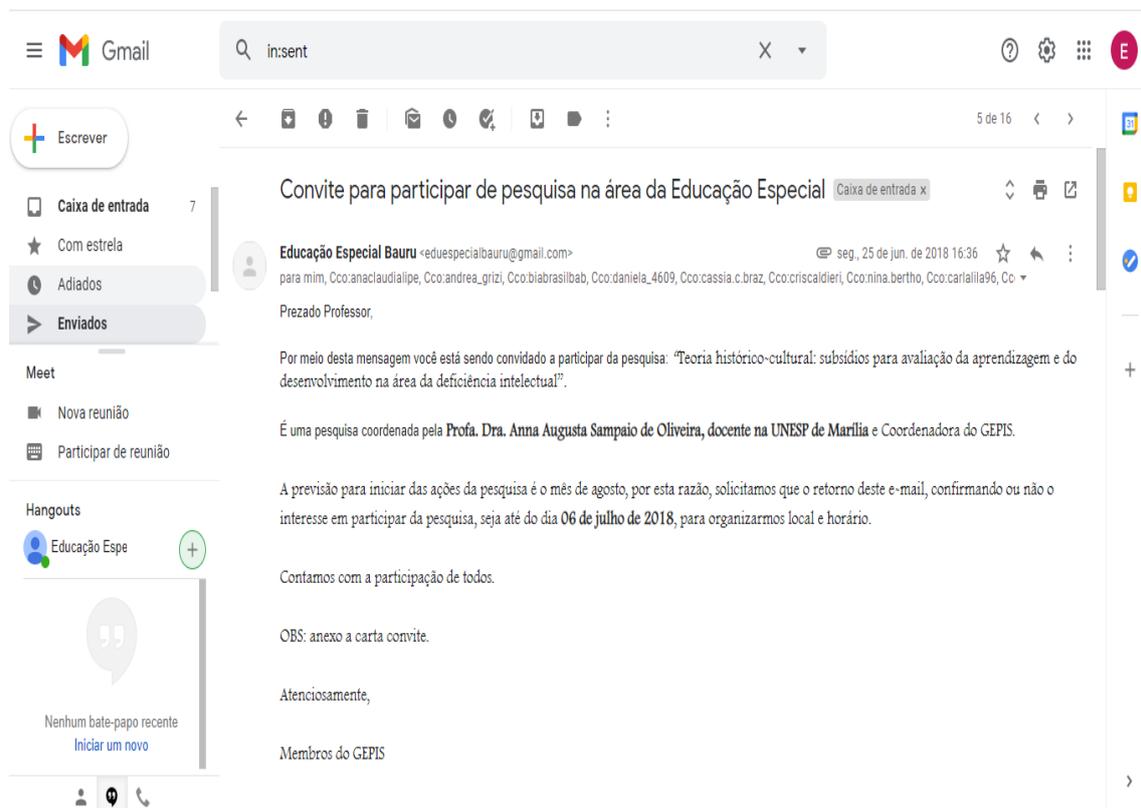
VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 20

# ANEXOS

**Anexo 01 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP- Marília: Nº 0908/2014**

 <b>UNIVERSIDADE ESTADUAL "JULIÃO DE MENEZES"</b> CAMPUS DE MARÍLIA Faculdade de Filosofia e Ciências	
<b>Parecer do Projeto nº. 0908/2014</b>	
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	
1. Título do Projeto: A QUESTÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: QUAL A MELHOR FORMA DE ENSINO?	
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	
	Autor(a): Anna Augusta Sampaio de Oliveira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília	
4. Apresentação ao CEP: 24/08/2013	
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.	
<b>Objetivos</b>	
<p>Justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual e, no caso em questão, pretendemos fazer em parceria com pesquisadores de Cuba, olhando um pouco para sua prática e realizando intervenções aqui no Brasil, para verificar se ao estabelecermos um método pedagógico sistemático, conseguiremos melhores resultados na aprendizagem desses alunos. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.</p>	
<b>SUMÁRIO DO PROJETO</b>	
<p>Esse estudo tem como problema de pesquisa a questão da apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos para aprendizagem desses alunos, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes da deficiência intelectual. Para tanto, o projeto será realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social - GEPIIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contará com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho em cada localidade.</p>	
<b>COMENTÁRIO DO RELATOR</b>	
<p>O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais, respeitadas as Resoluções 196/88 do Conselho Nacional de Saúde, atendida(s) as diretrizes referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.</p>	
<b>RESERVA FINAL</b>	
<p>O CEP da FFC da UNESP após avaliar o parecer do membro relator previamente aprovado pelo o presente estudo e atendendo a todos os requisitos das resoluções 196/88 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com todos os anexos incluídos na proposta, resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.</p>	
<b>INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES</b>	
<b>DATA DA REALIZAÇÃO</b>	
<p>Homologado no reunião do CEP da FFC da Unesp em 22/08/2014.</p>	
 Anel Carlos Nogueira Diretor do CEP	

## Anexo 02 - Mensagem convite para participação na pesquisa



The image shows a screenshot of a Gmail email interface. The email is titled "Convite para participar de pesquisa na área da Educação Especial" and is from "Educação Especial Bauru". The sender's email address is <eduespecialbauru@gmail.com>. The email is dated "seg., 25 de jun. de 2018 16:36". The recipient list includes "para mim, Cco: anaclaudialipe, Cco: andrea\_grizi, Cco: biabrasilbab, Cco: daniela\_4609, Cco: cassia.c.braz, Cco: criscaidieri, Cco: nina.bertho, Cco: carialia96, Co".

The email content is as follows:

Prezado Professor,

Por meio desta mensagem você está sendo convidado a participar da pesquisa: "Teoria histórico-cultural: subsídios para avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na área da deficiência intelectual?".

É uma pesquisa coordenada pela **Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, docente na UNESP de Marília** e Coordenadora do GEPIS.

A previsão para iniciar das ações da pesquisa é o mês de agosto, por esta razão, solicitamos que o retorno deste e-mail, confirmando ou não o interesse em participar da pesquisa, seja até do dia **06 de julho de 2018**, para organizarmos local e horário.

Contamos com a participação de todos.

OBS: anexo a carta convite.

Atenciosamente,

Membros do GEPIS

**Anexo 03 – Carta convite para pesquisa GEPIS**

Bauru (SP), 25 de junho de 2018.

Prezados Professores,

**O Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS)**, coordenado pela Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Dra Maria Cândida Soares Del-Masso docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp - Câmpus de Marília realiza pesquisas abrangendo as temáticas do envelhecimento humano, da inserção social da pessoa com deficiência e do idoso, da reabilitação profissional, da educação especial e inclusão.

O GEPIS é constituído por docentes e estudantes de graduação e pós-graduação que trabalham em uma mesma linha ou com uma mesma temática que abarque os aspectos da Educação Especial e Inclusiva, visando o desenvolvimento de projetos individuais ou coletivos de investigação e extensão.

Uma das pesquisas atualmente realizada por integrantes do GEPIS é intitulada “Teoria histórico-cultural: subsídios para avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na área da deficiência intelectual”, que tem como objetivo: elaborar conjuntamente com professores do AEE um instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual, com indicadores sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para ser utilizado no AEE.

Desta forma, você professor do AEE em Sala de Recurso Multifuncional do Ensino Fundamental, é nosso convidado para participar de tal pesquisa.

No interesse da participação, solicitamos que envie mensagem para o e-mail [eduespecialbauru@gmail.com](mailto:eduespecialbauru@gmail.com) com a confirmação de interesse e, com a indicação de disponibilidade de horário para organizarmos os encontros presenciais para a realização da pesquisa.

Na expectativa de poder contar com a sua valiosa colaboração, subscrevemo-nos,

Atenciosamente

**Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira**  
Coordenadora do GEPIS

**Anexo 04 – Convocação para formação em serviço****12. Grupo de trabalho – Educação Especial em Foco: formação específica para o AEE**

**Ementa:** estudos específicos na área da educação especial; reflexão sobre as atribuições do professor especialista; planejamento de ações de efetivação da inclusão escolar.

**Coordenação:** Profa. Doutoranda Kátia de Abreu Fonseca (DPPPE/SME).

**Público-alvo:**

- ✓ especialista em educação – professor de educação básica – especial;
- ✓ especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica – especial.

**Carga horária:** 60 horas (44h presenciais; 16h atividades de estudo não presenciais).

**Vagas:** 20.

**Datas:** 17/08; 24/08; 31/08; 14/09; 21/09; 28/09; 19/10; 26/10; 09/11; 23/11 e 30/11 (sexta-feira).

**Horário:** 13h às 17h.

**Local:** NAPEM

**Inscrição:** não será realizada via sistema on-line de inscrições.

**Obs.:** orientações encaminhadas pela Circular 068/2018 DEE/DEF/SME.

*O certificado deste curso será aceito para fins de progressão por qualificação profissional, em conformidade com a lei nº 5.999/10.*

**Anexo 05 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências / Campus de Marília  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Você, professor do Atendimento Educação Especializado (AEE), atuante em Sala de Recurso Multifuncional, da cidade de Bauru/São Paulo, está sendo convidado a participar da pesquisa, intitulada: ***“Teoria histórico-cultural: subsídios para avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na área da deficiência intelectual”***, realizada por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), sob orientação da Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

O objetivo da pesquisa consiste em elaborar, conjuntamente com professores do AEE, um instrumento de avaliação na área da deficiência intelectual, com indicadores sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para ser utilizado no AEE.

A sua participação é muito importante e ela se dará por meio de participação em formações coletivas no segundo semestre de 2018. O registro transcrito das gravações ficará arquivados sob a responsabilidade dos pesquisadores, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma via deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

É importante esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Todo o e qualquer inconveniente deve ser explanado, pessoalmente ou por e-mail, para a Pesquisadora Ms. Katia de Abreu Fonseca ( [ktafon23@gmail.com](mailto:ktafon23@gmail.com) ), que é membro do GEPIS e acompanhará as ações durante a realização da pesquisa.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, bem como com a divulgação de seus dados para fins acadêmicos.

Bauru – SP, 17 de agosto de 2018.

---

Assinatura do (a) professor (a) participante da pesquisa

### Anexo 06 – Cursos disponibilizados pela SME

Ano	Curso	Ementa	Carga horária	Público-alvo	Participação em cursos das professoras da pesquisa
2016	Curso: “musicalização por meio da flauta doce”	Estudo e discussão de artigos na teoria histórico-cultural; discussão da Lei Federal 11.769/08; proposta pedagógica para educação infantil; o uso da flauta doce e os instrumentos da banda sinfônica.	36h	Professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• da educação infantil,</li> <li>• do ensino fundamental 1 e 2</li> <li>• <b>da educação especial</b> e</li> <li>• da educação de jovens e adultos.</li> </ul>	---
	Curso: “educação e desenvolvimento humano: contradição e movimento a partir das histórias infantis”	Unidade entre a educação escolar e a promoção do desenvolvimento humano na concepção da psicologia histórico-cultural; a literatura infantil como recurso das atividades de aula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental; parâmetros teóricos para orientar a escolha do livro e as atividades propostas junto às crianças, considerando conteúdos e forma de trabalho.	18h	Professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• da educação infantil,</li> <li>• do ensino fundamental 1 e 2,</li> <li>• <b>da educação especial</b></li> </ul>	---
2017	Estudo em ATP – “Implantação do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru” –	Estudo para a implantação do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru.	sem carga horária*	Todos os professores do Sistema de ensino.	---
	Curso - “Fundamentos Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e o Currículo Comum de Bauru”	Fundamentos teóricos presentes no Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru; pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; transição da atividade de jogo para a atividade de estudo e o ensino no 1o ano do ensino fundamental; atividade de estudo como atividade guia da criança em idade escolar; comunicação íntima pessoal e o desenvolvimento psicológico na adolescência.	40h	Todos os professores do Sistema de ensino, gestores (diretores, vices e coordenadores)	---
	“Conteúdos Interdisciplinares do Currículo Comum de Ensino Fundamental”	Sexualidade e gênero; questões raciais na escola; educação ambiental crítica e a pedagogia histórico-crítica; a atualidade da educação dos valores na escola: educação para a liberdade.	30h	Todos os professores do Sistema de ensino e coordenadores.	---
	“Práticas Educativas com Grupos na Escola: contribuições da perspectiva Histórico-	Fundamentos teóricos da perspectiva histórico-dialética dos grupos humanos (o processo grupal e a teoria psicossocial);	20h	Todos os professores do Sistema de ensino e coordenadores.	---

	Dialética”	contribuições da psicologia histórico-cultural para a realização das atividades educativas com grupos; prática pedagógica, atividade e os movimentos da consciência por meio dos grupos na escola.			
	“Tempo de Criar: confecção de bonecos de pano para o desenvolvimento do jogo protagonizado”	Estudo da atividade guia do jogo protagonizado segundo a Teoria Histórico-Cultural; confecção de bonecos de pano (com pouco grau de dificuldade) inspirados nos modelos Waldorf Butterfly e Swaddle Dolls; composição de sacola com elementos do cotidiano para o desenvolvimento da brincadeira de papéis.	18h	Professores: • da educação infantil e • <b><u>da educação especial.</u></b>	---
	Curso EaD Semipresencial – “O Ensino da Geometria conforme a Perspectiva Histórico-Cultural”	A Geometria no ciclo de alfabetização sob a perspectiva histórico-crítica; o currículo municipal de Bauru para o ensino de Geometria; o desenvolvimento do pensamento geométrico; o ensino e a aprendizagem de Geometria; alguns conceitos básicos: atributos definidores, percepção espacial, pensamento geométrico; ações didáticas pedagógicas sobre Geometria para o ciclo de alfabetização	40h	Professores: • do ensino fundamental, • <b><u>da educação especial</u></b> e • da educação de jovens e adultos e coordenadores.	---
	Curso EaD – “O Desenvolvimento do Conceito de Número na Humanidade: uma perspectiva histórico-cultural”	O desenvolvimento do conceito de número na humanidade; a pré-história dos números; como o homem aprendeu a contar; o registro dos números: o sistema de numeração indo-arábico.	40h	Todos os professores do Sistema de ensino e coordenadores.	---
	“Pressupostos Básicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”	pressupostos básicos da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica; desenvolvimento humano; processos funcionais; periodização à luz da Psicologia Histórico-Cultural.	40h	Todos os professores do Sistema de ensino e coordenadores.	---
	Curso EaD – O Desenvolvimento do Conceito de Número na Humanidade: uma perspectiva histórico-cultural	O desenvolvimento do conceito de número na humanidade; a pré-história dos números; como o homem aprendeu a contar; o registro dos números: o sistema de numeração indo-arábico.	40h	Professores: • da educação infantil, • do ensino fundamental 1 e 2, • <b><u>da educação especial</u></b> e • da educação de jovens e adultos	---
2018	A Brincadeira de Papéis na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil	Periodização do desenvolvimento infantil: a práxis pedagógica na atividade guia da educação infantil.	15h	Professores: • da educação infantil e <b><u>da educação especial.</u></b>	---
	EaD – O Ensino de Matemática conforme a	Aaspectos teóricos e práticos da atividade pedagógica do	100h	Professores: • da educação infantil,	P02

	Perspectiva Histórico-cultural: do currículo à prática – 100h	Currículo Comum para o ensino dos saberes nos quatro eixos da Matemática: números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma/geometria e tratamento da informação; conceitos relacionados ao ensino de Matemática para o Ensino Fundamental I na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico Cultural – Teoria da Atividade; Atividade Orientadora de Ensino (AOE).		do ensino fundamental 1 e 2, <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>da educação especial</u> e</li> <li>• da educação de jovens e adultos.</li> </ul>	P03 P05
2019	Curso EaD – Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial: implicações teóricas e práticas.	Estudo sobre as especificidades da Educação Especial articulada com os fundamentos da teoria histórico-cultural; planejamento da prática pedagógica que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	40	<b><u>Professores da educação especial.</u></b>	P02
	Curso EaD – Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial: implicações teóricas e práticas.	Estudo sobre as especificidades da Educação Especial articulada com os fundamentos da teoria histórico-cultural; planejamento da prática pedagógica que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	40h	Professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>• da educação infantil, do ensino fundamental 1 e 2,</li> <li>• <b><u>da educação especial</u></b> e</li> <li>• da educação de jovens e adultos.</li> <li>• Gestores (diretores, vice e coordenadores)</li> </ul>	

\*A formação não tem carga horária pois, é realizada em momentos de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), portanto não é certificado.

**Anexo 07**

**RESULTADO DA ATIVIDADE PROPOSTA NO 2º ENCONTRO DA  
ATIVIDADE FORMATIVA**

**Organizando a escola para 2019.**

Para distribuir os alunos mencionados, pensamos inicialmente em organizar a as turmas da seguinte forma:

<b>Organograma das salas</b>			
<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Idade</b>	<b>Aluno</b>
1ºA	Manhã	6 anos	Síndrome de Down, sem mais informações, pois iniciará no ensino fundamental em 2019.
1ºB	Tarde	7 anos	Sem laudo de deficiência. Iniciando a escolarização no ensino fundamental, permaneceu 02 anos na Educação Infantil a pedido da família por meios judiciais.
2ºA	Manhã	7 anos	Diagnóstico de TEA resistente a mudanças na rotina e no ambiente, com sensibilidade auditiva, não apresenta déficit cognitivo.
2ºB	Tarde		
3ºA	Manhã	8 anos	Deficiência intelectual, não alfabetizado, comportamento desafiador, recusa regras.
3ºB	Tarde	8 anos	Deficiência múltipla, cadeirante, sem comunicação oral
4ºA	Manhã	9 anos	Transtorno de aprendizagem – dislexia.
4ºB	Tarde	9 anos	Baixa visão, muito comunicativo.
5ºA	Manhã	10 anos	Muita facilidade de aprendizagem na área de matemática, porém muito retraído socialmente.
5ºA	Manhã	11 anos	Deficiência intelectual, não alfabetizado, porém muito bem socializado.
5ºB	Tarde	10 anos	Usa muleta para se locomover, devido a paralisia cerebral.

<b>Práticas pedagógicas</b>	
1º ano	Avaliação diagnóstica inicial, adaptação ao novo ciclo, ensino multissensorial, favorecendo a todos, trabalho em conjunto com especialistas em Ed. especial.
2º ano	Avaliação diagnóstica inicial, trabalho de sensibilização com a sala, rotina visual, trabalho em conjunto com especialista.
3º ano	Avaliação diagnóstica inicial, comunicação alternativa/aumentativa, estímulos visuais, estratégias de habilidades sociais, trabalho em conjunto com especialistas.
4º ano	Avaliação diagnóstica inicial, ampliação das atividades, estratégias orais, trabalho em conjunto com especialista.
5º ano	Avaliação diagnóstica inicial, adequações de práticas pedagógicas de

	acordo com a avaliação e Plano de Ensino Individualizado
Ed. especial	Avaliação dos alunos público alvo da educação especial e atendimentos no AEE.

### **Espaços e momentos**

Oferecer acessibilidade, rodízio de espaços dentro de uma rotina pré-estabelecida, organizar entradas, lanches e saída de acordo com a especificidade de cada turma.

### **Organização administrativa**

Elaboração e ficha de matrícula mais detalhada;  
Sensibilização da equipe escolar quanto ao papel de cada um no processo educativo;  
Organização do plano de gestão participativo (PPP);  
Promove momentos de troca de experiências entre equipe escolar.

**Anexo 08****RESULTADO DA ATIVIDADE PROPOSTA NO 2º ENCONTRO DA  
ATIVIDADE FORMATIVA****Repensando a organização da escola para 2019**

*Após a realização das leituras indicadas no primeiro dia de formação, algumas considerações à cerca da organização inicial fazem-se necessárias.*

*Em um primeiro momento, valorizar as habilidades destacadas das crianças, como a facilidade em matemática pontuada na criança com Altas Habilidades/Superdotação entre outras.*

*Nas práticas pedagógicas, não as distribuíram por série como na atividade da semana anterior, que as mesmas não tiveram apoio teórico, mas, distribuíram de forma geral, sugerindo que as práticas e estratégias podem ser realizadas com e para todos os estudantes da escola, visto que assim sendo feito, todos os alunos podem se beneficiar, promovendo desenvolvimento em grupo e individualmente.*

*Ressaltamos a importância do processo de mediação para que as crianças possam avançar em seus processos de aprendizagem, principalmente por meio do desenvolvimento das funções superiores, que as permitirão sair do estágio primitivo para um mais complexo. Funções estas que estão diretamente ligadas com a aprendizagem, visto que não são natas, precisam ser ensinadas, e sujeitas a uma mediação de qualidade, programada e intencional.*

*Outro ponto a ser valorizado, promovido e incentivado é o trabalho colaborativo entre a equipe escolar, especialmente entre professores anteriores, atuais e especialistas, com trocas de experiências, estudos e discussões de casos em ATPC.*

*Há ainda que se fazer um trabalho de pesquisa e estudo junto ao Plano de Gestão (PPP), para construção de uma identidade séria e valorizado do sujeito da inclusão na construção de uma escola pautada na perspectiva inclusiva, como propõe a teoria e legislação abordada no Currículo Comum do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.*

*Destacamos na leitura dos textos e dentro da teoria adotada pela proposta de ensino do município, as funções superiores que segundo Vigostsky, e que pensamos estarem intrinsecamente relacionadas ao ensino sistematizado mediado pelo sujeito (professor) tais como, a linguagem, o cálculo, a criatividade, a atenção, a memória*

*voluntária, a comparação, o gesto, as artes, a tecnologia, a afetividade, levantar hipóteses, planejar, avaliar as próprias ações e as ações dos outros.*

*Concluimos que as leituras vieram ao encontro da fundamentação teórica das nossas escolhas, visto que tomamos como princípio a necessidade de considerar a possibilidade de desenvolvimento de todas as crianças, sejam elas deficientes ou não.*

# APÊNDICES

**Apêndice 01** –Roteiro orientador para a auxiliar de pesquisa realizar o EDC

**ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS POR MEIO DA ESTRATÉGIA DE ENTREVISTA COLETIVA DIALOGADA**

Todas as professoras participantes da pesquisa são concursadas e atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Bauru que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa mesmo tendo apenas informações sobre a temática e objetivo da pesquisa.

**24/08/2018 - ECD 1: Estabelecendo a interação e o papel do AEE**

✓**Temática:** Apresentação do projeto e seus objetivos, dos participantes e da prática pedagógica dos professores especialistas.

✓**Objetivos:**

- Conhecer a concepção dos professores especialistas sobre o AEE.
- Conhecer a prática no AEE desenvolvida pelos professores especialistas.
- Verificar se as práticas no AEE são uniformes.
- Conhecer a concepção de inclusão escolar dos participantes da pesquisa.

**Orientações:**

Organize a sala em círculo, de modo que todos os participantes estejam no campo visual do entrevistador e dos demais participantes.

Distribua o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura, preenchimento e assinatura dos participantes.

Distribua o questionário de dados pessoais e profissionais para os participantes e após o preenchimento recolha.

Posicione o gravador de voz, de modo que o áudio capte as respostas de todos os participantes. Explique a necessidade de registro das informações da entrevista coletiva dialogada.

Para estabelecer o primeiro contato com os participantes peça para cada um se apresentar falando o nome e a escola onde trabalha. Se apresente dizendo seu nome e a instituição que trabalha.

Explique aos participantes que eles fazem parte de um projeto de pesquisa desenvolvido por membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social.

Explane, **APENAS**, o objetivo geral da pesquisa.

Comente que a resposta, ao convite enviado por e-mail em junho, os habilitou participar da pesquisa, apenas os interessados foram convocados.

Elucide sobre a metodologia da entrevista coletiva dialogada, que será: a entrevistadora faz a pergunta disparadora e cada participante, em uma ordem sequencial, responde ao questionamento. Pode haver complemento/comentários sobre a respostas dos participantes. A entrevistadora poderá fazer novas questões, para que a resposta atinja o objetivo da pergunta.

### **Questões disparadoras:**

Faça uma pergunta de cada vez e aguarde que os participantes respondam. É importante que todos respondam, não é necessária uma ordem de respostas, mas todos devem responder todas as perguntas, mesmo que seja para dizer que não sabe responder ou que não quer responder. Procure deixar o ambiente tranquilo e acolhedor para que os participantes se sintam à vontade para responder as questões.

Esclareça que não existem respostas corretas, que o intuito é conhecer a prática pedagógica que envolve o AEE com alunos público-alvo da educação especial, em especial com o estudante deficiência intelectual.

### **Questões:**

1. O que você entende por inclusão escolar?
2. O que você considera fundamental para que a escola seja inclusiva?
3. Quais ações devem ser ainda tomadas para que se efetive a inclusão escolar?
4. Como é o envolvimento da equipe escolar com a inclusão escolar? (considere gestores, professores e pessoal de apoio separadamente)
5. Quais os seus sentimentos perante sua atuação na inclusão escolar?
6. Na sua opinião qual é o objetivo do AEE?
7. Como você organiza o AEE em sua rotina pedagógica?
8. Na sua atuação, em que medida a classe comum e o Atendimento Educacional Especializado se relacionam?

Ao finalizar as questões agradeça a participação de todos e lembre que na próxima semana, no mesmo local e mesmo horário, acontecerá o 2º GF.

**24/08/2018 - ECD 2: Deficiência Intelectual o que é? Como trabalhar?**

✓**Temática:** Deficiência intelectual

✓**Objetivos:**

- Verificar a compreensão da DI que os professores especialistas possuem.
- Conhecer a prática pedagógica dos professores especialistas frente as dificuldades apresentadas pelo estudante com DI.
- Conhecer a concepção de desenvolvimento humano articulado com a DI.

**Orientações:**

Organize a sala em círculo, de modo que todos os participantes estejam no campo visual do entrevistador e dos demais participantes.

Posicione o gravador de voz, de modo que o áudio capte as respostas de todos os participantes. Explique a necessidade de registro das informações da entrevista coletiva dialogada.

Retome a metodologia da entrevista coletiva dialogada, que será: a entrevistadora faz a pergunta disparadora e cada participante, em uma ordem sequencial, responde ao questionamento. Pode haver complemento/comentários sobre as respostas dos participantes. A entrevistadora poderá fazer novas questões, para que a resposta atinja o objetivo da pergunta.

**Questões disparadoras:**

Faça uma pergunta de cada vez e aguarde que os participantes respondam. É importante que todos respondam, não é necessária uma ordem de respostas, mas todos devem responder todas as perguntas, mesmo que seja para dizer que não sabe responder ou que não quer responder. Procure deixar o ambiente tranquilo e acolhedor para que os participantes se sintam à vontade para responder as questões.

Esclareça que não existem respostas corretas, que o intuito é conhecer a prática pedagógica que envolve o AEE com estudantes público-alvo da educação especial, em especial com o estudante deficiência intelectual.

**Questões:**

1. Quais características apresenta um estudante com DI?

2. Frente a estas características apresentadas, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante a intervenção com escolares com DI? E como você medeia essas dificuldades?
3. Diante da situação apresentada e dos processos de mediação, quais suas expectativas em relação ao desenvolvimento do escolar com DI?

<b>31/08/2018 - ECD 3: Avaliação do estudante com DI</b>
--

✓**Temática:** Avaliação inicial e da aprendizagem do estudante com DI

✓**Objetivos:**

- Verificar a concepção de avaliação dos professores especialistas.

**Orientações:**

Organize a sala em círculo, de modo que todos os participantes estejam no campo visual do entrevistador e dos demais participantes.

Posicione o gravador de voz, de modo que o áudio capte as respostas de todos os participantes. Explique a necessidade de registro das informações da entrevista coletiva dialogada.

Retome a metodologia da entrevista coletiva dialogada, que será: a entrevistadora faz a pergunta disparadora e cada participante, em uma ordem sequencial, responde ao questionamento. Pode haver complemento/comentários sobre a respostas dos participantes. A entrevistadora poderá fazer novas questões, para que a resposta atinja o objetivo da pergunta.

**Questões disparadoras:**

Faça uma pergunta de cada vez e aguarde que os participantes respondam. É importante que todos respondam, não é necessária uma ordem de respostas, mas todos devem responder todas as perguntas, mesmo que seja para dizer que não sabe responder ou que não quer responder. Procure deixar o ambiente tranquilo e acolhedor para que os participantes se sintam à vontade para responder as questões.

Esclareça que não existem respostas corretas, que o intuito é conhecer a prática pedagógica que envolve o AEE com estudantes público-alvo da educação especial, em especial com o estudante deficiência intelectual.

**Questões:**

1. Para você o que é avaliar?

2. Como você avalia seu estudante com DI no contexto do AEE?
3. Como você avalia o desenvolvimento do estudante com DI?
4. Qual o papel do AEE no processo de avaliação do estudante com DI?
5. Quais são os critérios de avaliação do desenvolvimento que você utiliza no contexto do AEE?
6. Quais são os seus procedimentos de avaliação?

<b>14/09/2018 ECD 4: TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL</b>
---

✓**Temática:** A teoria histórico-cultural articulada com a escolarização do estudante com Deficiência intelectual.

✓**Objetivos:**

1. Identificar o nível de conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural dos professores especialistas.
2. Verificar se os professores especialistas sabem o que são as Funções Psicológicas Superiores.
3. Verificar se os professores especialistas se responsabilizam pelo desenvolvimento do estudante com DI a partir das interações e práticas pedagógicas estabelecidas.

**Orientações:**

Organize a sala em círculo, de modo que todos os participantes estejam no campo visual do entrevistador e dos demais participantes.

Posicione o gravador de voz, de modo que o áudio capte as respostas de todos os participantes. Explique a necessidade de registro das informações da entrevista coletiva dialogada.

Retome a metodologia da entrevista coletiva dialogada, que será: a entrevistadora faz a pergunta disparadora e cada participante, em uma ordem sequencial, responde ao questionamento. Pode haver complemento/comentários sobre as respostas dos participantes. A entrevistadora poderá fazer novas questões, para que a resposta atinja o objetivo da pergunta.

**Questões disparadoras:**

Faça uma pergunta de cada vez e aguarde que os participantes respondam. É importante que todos respondam, não é necessária uma ordem de respostas, mas todos devem responder todas as perguntas, mesmo que seja para dizer que não sabe responder ou que não quer responder. Procure deixar o ambiente tranquilo e acolhedor para que os participantes se sintam à vontade para responder as questões.

Esclareça que não existem respostas corretas, que o intuito é conhecer a prática pedagógica que envolve o AEE com estudantes público-alvo da educação especial, em especial com o estudante deficiência intelectual.

### **Questões:**

1. O que você entende por THC?
2. Você sabe o que são as FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES?
3. Para você como se desenvolve as FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES?
4. Como a atuação do professores especialista pode contribuir com o desenvolvimento do estudante com DI?

**28/09/2018 – ECD 5: AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS**

✓**Temática:** Avaliação das reflexões propostas nos encontros da entrevista coletiva dialogada.

### ✓**Objetivos:**

- Verificar a percepção dos professores sobre os temas abordados durante os encontros do GF.

### **Orientações:**

Organize a sala em círculo, de modo que todos os participantes estejam no campo visual do entrevistador e dos demais participantes.

Posicione o gravador de voz, de modo que o áudio capte as respostas de todos os participantes. Explique a necessidade de registro das informações da entrevista coletiva dialogada.

Retome a metodologia da entrevista coletiva dialogada, que será: a entrevistadora faz a pergunta disparadora e cada participante, em uma ordem sequencial, responde ao questionamento. Pode haver complemento/comentários sobre as respostas dos participantes. A entrevistadora poderá fazer novas questões, para que a resposta atinja o objetivo da pergunta.

### **Questões disparadoras:**

Faça uma pergunta de cada vez e aguarde que os participantes respondam. É importante que todos respondam, não é necessária uma ordem de respostas, mas todos devem responder todas as perguntas, mesmo que seja para dizer que não sabe responder ou que não quer responder. Procure deixar o ambiente tranquilo e acolhedor para que os participantes se sintam à vontade para responder as questões.

Esclareça que não existem respostas corretas, que o intuito é conhecer a prática pedagógica que envolve o AEE com estudantes público-alvo da educação especial, em especial com o estudante deficiência intelectual.

**Questões:**

1. Como você avalia que os encontros de discussão que tivemos?
2. Você considera que houve aprendizagem a partir das reflexões propostas no GF?  
(Aponte 2 aspectos)
3. As discussões influenciaram em sua prática? Se sim, como? Se não por quê?

**Encerramento:**

Agradecer a participação de todos, retomar o objetivo geral e anunciar que iniciará uma nova etapa da pesquisa que será a formação a partir dos dados coletados nos encontros de entrevista coletiva dialogada.

## Apêndice 02 – Plano de organização da formação em serviço

DATA	TEMÁTICA	MATERIAL	ESTRATÉGIA
19/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inclusão escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● História virtual intitulada: <b>“Organizando a escola para 2019”</b> criada pela pesquisadora.</li> </ul>	<p>As participantes de forma colaborativa, entre elas, tinham que organizar a escola, a partir dos elementos que constituíam a história virtual, sem apoio de nenhum material, atendendo ao seguinte comando:</p> <p>Como vocês organizariam turmas para 2019, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Práticas pedagógicas</li> <li>● Turmas</li> <li>● Espaços/momentos</li> <li>● Administrativo</li> </ul>
<p>Entregar o texto final elaborado a partir das discussões sobre a HV</p> <p><b>Tarefa:</b> ler os textos disponibilizados para realização da próxima atividade no encontro posterior</p>			
26/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoria Histórico-cultural</li> <li>● Funções Psicológicas Superiores</li> <li>● Deficiência Intelectual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● situação emergente do cotidiano</li> </ul>	<p>As participantes de forma colaborativa tinham que analisar a organização anterior, agora com apoio teórico e realizar as mudanças necessárias na organização, pautadas nos conhecimentos adquiridos com as leituras realizadas</p> <p>Como vocês organizariam turmas para 2019, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Práticas pedagógicas</li> <li>● Turmas</li> <li>● Espaços/momentos</li> </ul> <p>Administrativo</p>
23/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoria Histórico-cultural</li> <li>● Funções Psicológicas Superiores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● jogo com intencionalidade pedagógica: Jogo da memória da THC e FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES(Apêndice 04)</li> </ul>	<p>Jogo separado em peças com termos da THC e peças com o significado dos termos.</p> <p>Jogo organizado em grupos separados (termos e significados) e cada participante deveria pegar uma peça do termo e uma do significado, ler e verificar se eram correspondentes, discutir com o grupo e decidir se era o não. Intervenção da pesquisadora quando necessário.</p>

**Apêndice 03** – História virtual: “*Organizando a escola para 2019*”- Tarefa**ORGANIZANDO A ESCOLA PARA 2019**

A Escola de ensino fundamental “*Paulo Freire*” de porte médio, possui 10 turmas sendo cinco salas em cada período, uma de cada ano. A escola também conta com salas de recursos multifuncionais funcionando nos dois períodos. Após o processo de remoção de diretores de escolas para o ano letivo de 2019, uma nova diretora assumirá a gestão da escola. Antecipando suas ações, solicitou à SME autorização para iniciar a organização escolar, entre elas, as turmas para o ano de 2019 e, reuniu algumas professoras para auxiliá-la nesta atividade, pois conhece pouco da realidade cultural da escola, sabe apenas que a escola está localizada na região periférica da cidade e muitos estudantes matriculados que se encontram em situação de vulnerabilidade, inclusive estudantes com as mais diferentes deficiências.

Historicamente pessoas que não se configuraram num padrão social foram marginalizadas pela sociedade com ações de eliminação, exclusão, tentativa de normalização, integração. O mesmo aconteceu no contexto escolar, nem sempre a prática pedagógica foi adequada às necessidades dos estudantes que demonstravam o distanciamento do que era esperado para os padrões educacionais acadêmicos.

A futura gestora da escola tem em seu histórico profissional, atuação pautada no princípio de equidade e, pretende, com a ajuda dos professores convidados, organizar as ações da escola de forma articulada que atenda as necessidades de todos dando apoio aos diferentes setores da escola.

Os casos de estudantes que chamam atenção da equipe escolar estão apresentados no quadro abaixo:

<b>ESTUDANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>CONDIÇÃO</b>
01 estudante	11 anos	Deficiência intelectual, não alfabetizado, porém muito bem socializado.
01 estudante	08 anos	Deficiência múltipla, cadeirante, sem comunicação oral.
01 estudante	06 anos	Síndrome de down, sem mais informações, pois iniciará no ensino fundamental em 2019.
01 estudante	09 anos	Baixa visão, muito comunicativo.
01 estudante	10 anos	Muita facilidade de aprendizagem na área de matemática, porém muito retraído socialmente.
01 estudante	07 anos	Diagnóstico de TEA resistente a mudanças na rotina e no ambiente, com sensibilidade auditiva, não apresenta déficit cognitivo.
01 estudante	10 anos	Usa muleta para se locomover, devido a paralisia cerebral.

01 estudante	07 anos	Sem laudo de deficiência. Iniciando a escolarização no ensino fundamental, permaneceu 02 anos na Educação Infantil a pedido da família por meios judiciais.
01 estudante	09 anos	Transtorno de aprendizagem – dislexia.
01 estudante	08 anos	Deficiência intelectual, não alfabetizado, comportamento desafiador, recusa regras.
Vários estudantes sem laudo de deficiência com dificuldades acentuadas de aprendizagem.		

Diante do fato apresentado, você foi convidada para compor um grupo seletivo de professores com o intuito de colaborar como especialista e, por possuir experiência diversas na área da educação, educação inclusiva, educação especial, além de experiências familiares e experiências extraescolares com a diversidade de forma geral, na organização da escola.

Para isso a tarefa é:

Como vocês organizariam turmas para 2019, considerando:

- Práticas pedagógicas
- Turmas
- Espaços/momentos
- Organização administrativa

Apêndice 04 – Jogo da Memória

 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>
 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>	 <p>GEPIS</p>

<b>TEORIA HISTÓRICO CULTURAL</b>	Pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, a criança é capaz de desenvolver as máximas qualidades humanas.	<b>PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA</b>	Trata-se de uma proposta pedagógica que objetiva a centralidade dos conteúdos e da escola, busca a valorização e a socialização dos conteúdos historicamente acumulados e pretende levar o indivíduo a pensar e a visualizar criticamente as contradições existentes na sociedade, da qual o mesmo faz parte.
<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA</b>	Década de 1980 (período de educação tecnicista), surge a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que se propõe, enquanto uma teoria educacional, contribuir para emancipar por meio do conhecimento, os sujeitos dominados.	<b>REPRESENTANTE/PIONEIRO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA</b>	Dermeval Saviani - Nascido em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antonio de Posse. Filósofo e Educador brasileiro. Idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. É professor emérito da UNICAMP.
<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL</b>	Vygotsky vivenciou a REVOLUÇÃO RUSSA DE 1917, na qual o cenário era de profunda crise. Havia grandes dificuldades, como: atraso econômico e cultural, recessão e escassez de alimentos.	<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	Resulta do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade.

<p><b>PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL</b></p>	<p>Vygotsky percebe contradições sociais e produz trabalhos em busca de uma psicologia para a construção de uma nova sociedade e de um novo homem. Junta-se a outros pesquisadores, formando a Escola de Vygotsky.</p>	<p><b>HUMANIZAÇÃO</b></p>	<p>O homem, ao libertar-se da dependência da hereditariedade, alcança um desenvolvimento sócio-histórico ilimitado, podendo prosseguir o desenvolvimento num ritmo desconhecido no mundo animal. A única aptidão inata do homem é a aptidão para a formação de outras aptidões. A criança nasce hominizada, mas ser humanizada.</p>
<p><b>REPRESENTANTES/PIONEIROS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L.S. Vygotsky (1886-1934)</li> <li>• A.N.Leontiev (1904-1979)</li> <li>• A.R.Luria (1902-1977)</li> </ul>	<p><b>GENERALIZAÇÃO</b></p>	<p>Identificação de propriedades gerais (essenciais) do objeto ou fenômeno, relacionando-as a outros objetos, nos quais tais propriedades também são identificadas.</p>
<p><b>PAPEL DA EDUCAÇÃO NA THC</b></p>	<p>É socializar às novas gerações o que de melhor a cultura humana já produziu (ciência, arte, filosofia), promovendo, assim, o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de analisar criticamente a realidade social e nela intervir.</p>	<p><b>FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES</b></p>	<p>Determinadas capacidades do nosso psiquismo desenvolvem-se como produto da vida social, e não biológica, pois a apropriação dos signos da cultura vai dando direção ao próprio desenvolvimento biológico do ser humano, determinando, a própria constituição cerebral e a qualificação dos sistemas funcionais.</p>

<p><b>MEDIAÇÃO</b></p>	<p>Atributo exclusivo do ser humano, pois somente o ser humano é capaz de ascender do imediato para o mediato, e estabelecer relações de mediações com a natureza e com outros seres humanos.</p>	<p><b>SENSAÇÃO</b></p>	<p>Qualidades isoladas dos objetos e dos fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. A captação de propriedades isoladas dos objetos, ou seja, captamos estímulos que nos excitam, induzindo-nos a uma resposta sensorial.</p>
<p><b>ATENÇÃO</b></p>	<p>É específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sob determinados estímulos em detrimento de outros.</p>	<p><b>LINGUAGEM</b></p>	<p>Representação de ideias e pensamentos com o objetivo de realizar a comunicação. Por meio dela utilizamos signos que nos trazem ideias. Capacidade de manipular símbolos verbais, mentais, gráficos, gestuais.</p>
<p><b>PERCEPÇÃO</b></p>	<p>Representação psíquica do conjunto propriedades do objeto que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos, conferindo-lhes uma imagem unificada.</p>	<p><b>PENSAMENTO</b></p>	<p>É a imagem do objeto sob a forma de ideia. Trânsito do particular ao geral e do geral ao particular. Parte da captação sensorial mediado pela linguagem, que o amplia imensamente criando nomes para o que só existe na mente.</p>

<p><b>MEMÓRIA</b></p>	<p>É uma função psíquica, legado da nossa organização. Sua função é otimizar a ação, para que não precisemos aprender tudo sempre. Faz parte da aprendizagem, desta forma, decorar é condição para aprender. É a função que nos permite instituir, formar, edificar a imagem evocada do que foi percebido, atentado, sentido.</p>	<p><b>APROPRIAÇÃO</b></p>	<p>Criar no homem aptidões novas, funções novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais.</p> <p>Desenvolver, uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.</p>
<p><b>IMAGINAÇÃO</b></p>	<p>A imaginação é a construção antecipada da imagem do produto da atividade. É a criação/transformação de novas imagens por meio da modificação mental das conexões entre elementos constitutivos da imagem.</p>	<p><b>OBJETIVAÇÃO</b></p>	<p>Reprodução e criação, no decurso da atividade dos homens, suas aptidões, seus conhecimentos, seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos.</p> <p>Significado social.</p>
<p><b>EMOÇÃO / SENTIMENTO</b></p>	<p>Sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro.</p>	<p><b>CONDIÇÕES OBJETIVAS</b></p>	<p>Realidade (social) a qual o sujeito está submetido</p>

<p align="center"><b>DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO</b></p>	<p>Está determinado por processos de apropriação das formas <b>histórico-sociais da cultura</b>, entendida por Vygotsky como “[...] o produto da vida social e da atividade social do homem.” (DAVIDOV, SHUARE, 1987, p. 5).</p>	<p align="center"><b>INTERNALIZAÇÃO</b></p>	<p>Toda função psíquica superior existe antes no plano externo, intersíquico, como relação social, para então converter-se em “órgão da individualidade da criança” - subjetividade, ou seja, firmar-se como conquista interna do seu psiquismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intersíquico</li> <li>• Intrapsíquico</li> </ul>
<p align="center"><b>CAPACIDADE ÚNICA DA CRIANÇA AO NASCER</b></p>	<p>Capacidade ilimitada de aprender, e nesse processo, desenvolve sua inteligência e sua personalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• com as gerações adultas e com as crianças mais velhas.</li> <li>• com as situações no momento histórico em que vive.</li> <li>• com a cultura a que tem acesso.</li> </ul>	<p align="center"><b>FUNÇÕES PSICOLÓGICAS</b></p>	<p>Capacidade ou propriedade de ação de que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva.</p>
<p align="center"><b>FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E METODOLÓGICA É DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO</b></p>	<p>O materialismo é compreendido como a realidade que existe objetivamente, independentemente da consciência humana que, conforme Marx, “tudo provém da matéria, inclusive o pensamento”. O homem se constitui a partir das questões do seu tempo, é um ser histórico, sendo a realidade um conjunto de fenômenos que se transformam. Em relação à dialética, nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, deve ser compreendido na sua totalidade, com a presença dos opostos, numa síntese de suas múltiplas determinações. Portanto,</p>	<p align="center"><b>SUBJETIVAÇÃO</b></p>	<p align="center">Sentido pessoal</p>

	a dialética é esse movimento das contradições.		
<b>CULTURA</b>	É tudo aquilo que o ser humano tem construído, ou seja, o que não se encontra de forma natural na natureza.	<b>FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES</b>	São naturais, garantidas pela natureza, e isso vale tanto para os animais quanto para o homem. Nosso aparato biológico já vem “equipado” com uma série de capacidades naturais necessárias inclusive à sobrevivência e perpetuação da espécie.
<b>DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO</b>	Determinado pelos fatores biológicos.		