



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**RICARDO TAVARES DE MEDEIROS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA**

**2023**

**RICARDO TAVARES DE MEDEIROS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andressa Mafezoni  
Caetano

**VITÓRIA  
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M488p Medeiros, Ricardo Tavares de, 1986-  
Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com  
deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental /  
Ricardo Tavares de Medeiros. - 2023.  
213 f. : il.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. educação especial. 2. práticas pedagógicas. 3. deficiência  
intelectual. 4. anos finais do ensino fundamental. I. Caetano,  
Andressa Mafezoni. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

RICARDO TAVA



Documento assinado digitalmente

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Data: 07/07/2023 17:23:47-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano

Aprovada em 7 de julho de 2023.

### BANCA EXAMINADORA:

---

**Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi**  
Universidade Federal de Santa Maria



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ANDRESSA MAFEZONI CAETANO - SIAPE 1813538 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 07/07/2023 às 16:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/744855?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211 Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Em 07/07/2023 às 16:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/744886?tipoArquivo=O>

Documento assinado digitalmente



FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Data: 07/07/2023 17:23:47-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

A Deus, o criador do universo, que guia meus caminhos e me capacita.  
A Alice, minha filha, que me inspira todos os dias com seu amor e doce sorriso.

## TE VER SUPERAR

Te quero ver com brilho nos olhos  
Te quero ver ressignificar  
Te quero a fé que move montanhas  
Te ver superar, te ver superar  
Que tal a gente começar por nós mesmos?  
Tentar simplificar  
Sentar um pouco e revelar os segredos  
Se desmistificar  
Há de haver um mar para atravessar sem medo  
Do sonho naufragar  
Há de haver amor pra ajudar no recomeço  
Estamos quase lá  
Te quero ver com brilho nos olhos  
Te quero ver ressignificar  
Te quero a fé que move montanhas  
Te ver superar, te ver superar  
Liberdade  
Um par de asas pra te alcançar  
Nunca é tarde  
Seguir viagem pra se encontrar  
Há de haver um mar para atravessar sem medo  
Do sonho naufragar  
Há de haver amor pra ajudar no recomeço  
Estamos quase lá  
Te quero ver com brilho nos olhos (te quero ver)  
Te quero ver ressignificar  
Te quero a fé que move montanhas  
Te ver superar, te ver superar  
Voar-ah-ah-ah  
Voar-ah-ah-ah  
Voar-ah-ah-ah  
Te ver superar  
Voar-ah-ah-ah  
Voar-ah-ah-ah  
Voar-ah-ah-ah  
Te ver superar

Compositores: Marcos Tulio De Oliveira Lara / Paulo Alexandre Amado Fonseca / Rogerio Oliveira De Oliveira / Marcio Tulio Marques Buzelin / Paulo Roberto Diniz Junior / Franklin Brito Araujo

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelas oportunidades que me deu ao longo da vida, por sempre estar comigo em todos os momentos. Toda boa dádiva e todo dom perfeito vêm do alto, descendo do Pai das luzes, em quem não há oscilação como se vê nas nuvens inconstantes (TIAGO, 1:7).

À minha mãe pelas orações, por seus esforços sendo mãe solo, por todos os ensinamentos, por sempre acreditar em seus filhos. Obrigado por me encorajar em minha caminhada acadêmica e profissional.

A minha pedrinha de brilhante, Alice, presente de Deus em nossas vidas, por sufocar a saudade e as lágrimas pela minha ausência nos momentos em que mais precisou de mim, muitas vezes fazendo cartinhas e jogando-as por debaixo da porta em meus momentos de estudo. Algumas vezes me acompanhando à universidade. Você é o maior incentivo do papai!

À minha esposa, Manoela, que me incentivou nesta jornada e cuidou com tanto amor e zelo da nossa filha nos momentos em que eu precisei me ausentar. Seu apoio foi muito importante pra mim. Agradeço a Deus por ter você ao meu lado!

Ao meu irmão Jean Carlos (in memoriam), cujo empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar. Aqui estão os resultados dos seus esforços, com muita gratidão.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Andressa Mafezoni Caetano, pela dedicação, respeito e carinho, com quem aprendi muito e com quem dividi meus momentos de dificuldades e superação durante esta jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (Fapes) e do Governo do Estado do Espírito Santo pela bolsa concedida, que me possibilitou um subsídio financeiro imprescindível durante o curso de Mestrado.

Aos meus queridos amigos, pelo incentivo na realização de um sonho em minha vida pelo apoio durante o processo formativo da pesquisa.

A minha amiga Gianni Marcela que ficou na torcida pela minha disputa por uma vaga no Mestrado e pela força nos momentos de estudos. Quando me encontrava nos

corredores da universidade, manifestava todo seu carinho com abraços fraternos.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira, Prof.<sup>a</sup> Dra. Andressa Mafezoni Caetano, Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi, por aceitarem fazer parte da pesquisa e pelos excelentes apontamentos. Grato pelos conhecimentos mediados.

A todos que contribuíram com este estudo meu muito obrigado!

## RESUMO

O estudo busca problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Elege como objetivos específicos: a) historicizar a política de educação especial em uma perspectiva inclusiva implementada pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, com destaque para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual; b) analisar o processo de inclusão desses sujeitos na escola pesquisada; c) problematizar questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da educação especial e estudantes com deficiência intelectual, visando ao direito de aprender na escola comum; d) constituir, como produto educacional, um caderno reflexivo (digital e impresso) sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Adota como referencial teórico os estudos de Vigotski (1991, 2019), as contribuições de Meirieu (2002, 2005) e de autores da área da educação especial. Apoiar-se em pressupostos qualitativos e no estudo de caso, recorrendo aos seguintes procedimentos: a) solicitação para a produção dos dados a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES; b) observação participante; c) entrevistas semiestruturadas. Realiza-se no contexto de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, com a matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual, envolvendo uma professora de Língua Portuguesa, uma de Matemática, um de Ciências e outro de Geografia, além da diretora, da coordenadora, do pedagogo e da docente da educação especial. Os dados foram produzidos no segundo semestre de 2022 e registrados em diário de campo e também por meio do gravador do celular. Como resultados, o trabalho verifica que: a Rede Municipal de Vila Velha/ES vem compondo políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar desde 2005; os dois estudantes participantes da pesquisa vivenciam processos de inclusão diferenciados na classe comum; a conceituação da deficiência intelectual, os modos como os planejamentos são realizados na escola, as metodologias e os

recursos didáticos utilizados, as articulações entre os professores do ensino comum e de educação especial e a formação continuada em contexto implicam as práticas pedagógicas e a acessibilidade ao conhecimento pelos estudantes com deficiência intelectual na turma pesquisada.

Palavras-chave: educação especial; práticas pedagógicas; deficiência intelectual; anos finais do ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

The study seeks to problematize the possibilities and challenges that cross the pedagogical practices mediated by common and special education teachers regarding the schooling of students with intellectual disabilities enrolled in the 7th year of elementary education at a school in the Municipal Network of Vila Velha /ES. It chooses as specific objectives: a) to historicize the special education policy in an inclusive perspective implemented by the Municipal Education Network of Vila Velha/ES, with emphasis on the schooling of students with intellectual disabilities; b) analyze the process of inclusion of these subjects in the researched school; c) problematize issues intrinsic to the pedagogical practices constituted between teachers of common education, special education and students with intellectual disabilities, aiming at the right to learn in regular schools d) create, as an educational product, a guidebook (digital and printed) with reflections on pedagogical practices from an inclusive perspective, with a view to including students with intellectual disabilities in the final years of elementary school. It adopts as a theoretical reference the studies of Vigotski (1991, 2019), the contributions of Meirieu (2002, 2005) and authors in the field of special education. It is based on qualitative assumptions and on a case study, using the following procedures: a) request for data production; b) participant observation; c) semi-structured interviews. It takes place in the context of a class in the 7th year of elementary school, with the enrollment of two students with intellectual disabilities, involving a Portuguese Language teacher, a Mathematics teacher, a Science teacher and a Geography teacher, in addition to the director, coordinator, pedagogue and special education teacher. The data were produced in the second half of 2022 and recorded in a field diary and using a cell phone recorder. As a result, it appears that the municipal network of Vila Velha/ES has been composing special education policies from the perspective of school inclusion since 2005; that the two students participating in the research experience different inclusion processes in the regular classroom; that the conceptualization of intellectual disability, the ways in which planning is carried out at school, the didactic resources and methodologies are used, the articulations between teachers of common

education and special education and continuing education in context imply the pedagogical practices and the accessibility to knowledge by students with intellectual disabilities in the researched class.

Key Words: Special education; pedagogical practices; intellectual disability; elementary school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa do Estado do Espírito Santo.....	66
<b>Figura 2</b> – Praia de Itaparica .....	67
<b>Figura 3</b> – Praia de Itapuã .....	67
<b>Figura 4</b> – Praia da Costa .....	67
<b>Figura 5</b> – Convento da Penha .....	68
<b>Figura 6</b> – Farol de Santa Luzia .....	68
<b>Figura 7</b> – Igreja do Rosário .....	69
<b>Figura 8</b> – Unidade de Ensino .....	71
<b>Figura 9</b> – Organização dos dados produzidos nas entrevistas .....	126
<b>Figura 10</b> – Atividade proposta do livro para a estudante em processo de alfabetização.....	132
<b>Figura 11</b> – Maquetes da Feira de Ciências.....	139
<b>Figura 12</b> – Estudante desenvolvendo o currículo da turma .....	143
<b>Figura 13</b> – Estudante trabalhando com massinha .....	144
<b>Figura 14</b> – Estudante com deficiência intelectual com seus pares, durante a produção/confecção dos jogos .....	148
<b>Figura 15</b> – Estudante com deficiência intelectual com seus pares na apresentação/mediação dos jogos .....	149
<b>Figura 16</b> – Estudante com deficiência intelectual responsável pela mediação/apresentação aos demais colegas do jogo “trilha da tabuada” .....	149
<b>Figura 17</b> – Professora de educação especial, pedagogo e a docente de Língua Portuguesa articulando estratégias para os estudantes com deficiência intelectual.....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Estudos que compõem a revisão de literatura .....	37
<b>QUADRO 2</b> – Professores, pedagogo, coordenadora e diretora escolar.....	64
<b>QUADRO 3</b> – Número de servidores em atuação no Núcleo de Educação Especial.....	106
<b>QUADRO 4</b> – Configuração do trabalho do professor de educação especial - deficiência intelectual .....	109

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1** – Profissionais da educação em atuação na escola ..... 71

**TABELA 2** – Ambientes da unidade escolar..... 72

**TABELA 3** – Número de estudantes matriculados na unidade de ensino..... 72

## LISTA DE SIGLAS

- AAIDD** – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
- AAMR** – Associação Americana de Retardo Mental
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID –10** – Classificação Internacional de Doenças
- CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- COVID-19** – Doença do Corona Vírus (Corona vírus disease)
- CRAPNEE** – Centro de Referência de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
- DSM - IV** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- MULTIVIX** – Instituição de Ensino Superior Privada
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- OPAS** – Organização Pan-Americana da Saúde
- PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Individual
- PMVV** – Prefeitura Municipal de Vila Velha
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGE/UFES** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
- PPGMPE/UFES** – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- QI** – Quociente de inteligência
- SGE** – Sistema de Gestão Escolar
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UMEF** – Unidade Municipal de Ensino Fundamental

**UMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: ENTRELACANDO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>35</b>
<b>4 A METODOLOGIA ADOTADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>55</b>
4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	55
4.2 O ESTUDO DE CASO.....	57
4.3 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	59
<b>4.3.1 Observação participante .....</b>	<b>60</b>
<b>4.3.2 A entrevista semiestruturada.....</b>	<b>61</b>
4.4 REGISTROS DA PESQUISA DE CAMPO.....	63
4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
4.6 O MUNICÍPIO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA.....	66
4.7 A ESCOLA QUE ACOLHEU O ESTUDO.....	70
4.8 A TURMA EM QUE OS DADOS DA PESQUISA FORAM PRODUZIDOS.....	75
4.9 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	77
<b>5 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>78</b>
5.1 REFLEXÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A RELAÇÃO DO SUJEITO - SOCIEDADE.....	79
5.2 MEDIAÇÕES DO CONHECIMENTO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	95
5.3 APROXIMAÇÕES DE MEIRIEU COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....99

**6 O DIÁLOGO COM OS DADOS DO PESQUISA..... 105**

6.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....105

6.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PESQUISADA.....116

6.3 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM, DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PESQUISADA..... 126

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 170**

**REFERÊNCIAS..... 181**

**APÊNDICES..... 196**

**ANEXOS..... 203**

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar; um trabalho incansável para descobrir como [...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo [...]. É um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos de aprendizagem [...]. Procurar, tentar quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de integridade [...] (MEIRIEU, 2002, p. 83).

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

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

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

Investigar as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva dialoga com o fato de a matrícula desses estudantes na escola comum ser sustentada por movimentos e normativas internacionais, nacionais e locais, que defendem a escola comum como espaço-tempo de todos. Internacionalmente, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que,

embora não sejam direcionadas somente para o fortalecimento do direito à Educação para as pessoas público-alvo da educação especial, impulsionaram um conjunto de políticas que favoreceram a matrícula, a permanência e a defesa pela aprendizagem desses sujeitos, objetivando a apropriação do conhecimento e o respeito às singularidades de aprendizagem de cada um desses estudantes.

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

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

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

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 corrobora o estabelecido na Constituição Federal de 1988 e ainda garante que o processo de

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

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

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Kassar e Rabello (2011) enfatizam a importância do direcionamento trazido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tendo em vista o caráter histórico desses serviços se constituírem apartados das escolas comuns e até substitutivos.

Dando continuidade aos movimentos constituídos em âmbito local para a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em 2015, por meio da Lei nº 13.146, conhecida como Lei

Brasileira de Inclusão, foi fortalecido o direito à educação para as pessoas público-alvo da educação especial na escola comum, no sentido de que:

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

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27, parágrafo único).

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

Tal prerrogativa reforça a necessidade de a referida rede de ensino constituir políticas locais de educação especial em uma perspectiva inclusiva, destacando-se a sua importância para a constituição das práticas pedagógicas, visando à acessibilidade curricular. Nesse contexto, o planejamento e a mediação dessas práticas se configurarem em ampliação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência, assim como momentos de formação continuada em contexto para os professores. Com esses movimentos, esses profissionais podem se sentir mais “[...] capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização consigam participar, que contribuam com experiências de sucesso” (JESUS, 2006, p. 100).

Além do Plano Municipal de Educação de Vila Velha/ES, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial do referido município chamam a atenção para

a constituição de uma educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como premissa a concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis. Para tanto, esse mesmo documento sinaliza que se faz necessário compreender que a educação especial deve ser:

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

As normativas e os movimentos aqui mencionados se constituíram em passos importantes para a defesa da escola comum como lócus de matrícula dos estudantes até então mencionados, assim como impulsionaram políticas estatais para as devidas condições de permanência e aprendizado na relação entre pares. Considerando que os pressupostos inclusivos reafirmam a formação humana em respeito à diversidade e diferença, tendo em vista o trabalho pedagógico em uma escola inclusiva, “[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências” (JESUS, 2009, p. 50).

Além disso, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (2022) evidenciam a necessidade de reestruturação das escolas para que os estudantes público-alvo da educação especial tenham o direito à educação garantida. Para tanto, as escolas foram convocadas a constituir mudanças diversas em sua estrutura, perpassando por sua configuração estrutural, curricular e atitudinal. Destacamos também: a necessidade de um repensar sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista os estudantes com deficiência demandarem currículos acessíveis; mediações do conhecimento com o devido respeito às suas especificidades de aprendizagem; reorganização do tempo escolar; e a criação e articulação de redes de apoio, principalmente aquelas constituídas por meio da colaboração entre professores do ensino comum e de educação especial.

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

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

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

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (MENDES; VIRALONGA, 2014, p. 141).

Quando falamos das práticas pedagógicas inclusivas, entendemos se tratar do trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante. O trabalho com as práticas pedagógicas envolve: (re)pensar o conteúdo a ser mediado; o modo como a aula será ministrada; os recursos didáticos necessários; as atividades; o apoio aos estudantes que

demandam uma atenção diferenciada; a articulação entre os profissionais da educação; o processo de avaliação; enfim o planejamento, a mediação do que foi planejado, o acompanhamento sistemático da escolarização do estudante e a avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

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

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

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

As práticas pedagógicas – significadas como a busca pelo planejamento, pela mediação do conhecimento, pela utilização de recursos didáticos diversificados e pela criação de apoios para que o estudante estabeleça sua relação com o conhecimento – se configuram como uma rica alternativa mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e tudo que foi historicamente produzido como cultura.

Estudos, como o de Gil (2020), Scaramussa (2021), França (2021) e Rosa (2022), ao analisarem o trabalho com as práticas pedagógicas, no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, verificam o quanto a escola precisa ainda ser repensada para promover processos de apropriação do conhecimento para os sujeitos mencionados. Falam de uma

etapa da educação básica com desafios que precisam ser enfrentados para que esses alunos tenham ampliadas suas oportunidades de aprendizagem.

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

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

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

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

Assim, o conhecimento se encontra organizado em disciplinas que pouco dialogam entre si, a carga horária de cada componente curricular limita o tempo a ser

dedicado para a aprendizagem, o tempo das aulas se encontra reduzido a um horário escolar, enquanto o calendário diz que o estudante tem um tempo-limite para aprender conteúdos diversos apresentados pelos seus professores para ser avaliado. Caso não obtenha sucesso, cabe a ele repetir todo o ano escolar, como se nada tivesse aprendido (GIL, 2020; SCARAMUSSA, 2021; FRANÇA, 2021; ROSA, 2022).

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

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

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

O cenário aqui retratado desvela a importância de se produzir investigações sobre as práticas pedagógicas mediante a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. É importante considerar o quanto

a produção do conhecimento em educação especial (VIEIRA, 2012; EFFEGEN, 2011; CORREIA, 2022; ROSA, 2022) defende currículos que se mostrem mais abertos de modo a tornar o conhecimento acessível, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 1991, p. 115).

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

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

É justamente o desejo de contribuir com as mudanças necessárias às práticas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental no tocante à escolarização do estudante com deficiência intelectual que nos motiva a constituir este estudo de mestrado que traz o seguinte problema de pesquisa: **que questões atravessam as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum, de educação**

## **especial e estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES?**

Para responder à problemática anunciada, delimitamos os objetivos deste estudo, conforme apresentado a seguir:

### **Objetivo Geral**

Problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

### **Objetivos específicos**

- a) Historicizar a política de educação especial em uma perspectiva inclusiva implementada pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, com destaque para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.
- b) Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada.
- c) Problematizar questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da educação especial e estudantes com deficiência intelectual visando ao direito de aprender na escola comum.
- d) Constituir, como produto educacional, um caderno reflexivo (digital e impresso) sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Considerando as discussões neste estudo, organizamos o texto em sete capítulos. No **primeiro**, temos a **Introdução** com discussões sobre os movimentos de inclusão escolar e as práticas pedagógicas que favoreceram o delineamento do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação.

No **segundo capítulo**, apresentamos a **trajetória acadêmica e profissional do autor** e seu envolvimento com o tema da pesquisa e, no **terceiro**, buscamos, na **revisão de literatura**, discussões de outros autores sobre o objeto da pesquisa.

Para dar seguimento ao estudo, temos, no **quarto capítulo**, o **percurso metodológico**. Assumimos a pesquisa qualitativa e o estudo de caso como base teórico-metodológica. Adotamos como procedimentos: a) pedido de autorização à municipalidade e à escola; b) aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – Ufes; c) observação do cotidiano escolar e da classe investigada; d) entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa.

No **quinto capítulo**, temos o referencial teórico que traz reflexões sobre a deficiência intelectual, as relações do sujeito com a sociedade, os processos de mediação, as práticas pedagógicas e a formação de professores. Para tanto, **dialogamos com Vigotski e Philippe Meirieu**, assim com autores dedicados a investigar a educação especial na escola comum. No **sexto**, trazemos a **análise dos dados** e, no **último capítulo (sétimo)**, as **considerações finais**, seguidas das referências.

## 2 MINHA<sup>1</sup> TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: ENTRELAÇANDO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Não pode o tema ser imposição alheia. Deve ele torna-se paixão, desejo trabalhado, construindo pelo próprio pesquisador. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza (MARQUES, 2006, p. 94).

Início este capítulo com a reflexão de Mário Osório Marques (2006), por entender que a minha trajetória acadêmica e profissional fomentou o entrelaçamento com a proposta de investigação desse estudo. Nas palavras do autor, o tema não pode ser imposto e, sim, constituído pela história de vida daquele que pesquisa. Assim sendo, acredito que o pesquisador é aquele que identifica um problema e, provocado por ele, busca analisar, compreender e investigar possíveis alternativas para enfrentá-lo.

Diante disso, ao ingressar no Curso de Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (Multivix), em 2008, pude vivenciar, no terceiro período, oportunidades de estágio extracurriculares, situação que favoreceu o acompanhamento das práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e dos que atuam na educação especial em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Vitória/ES.

Ao ingressar na função de estagiário nessa escola, fui direcionado a auxiliar os professores nos processos de ensino-aprendizagem com estudantes público-alvo da educação especial o que, para mim, foi desafiador, pois não tinha dimensão do que era essa modalidade e tampouco conhecimento sobre esse público e suas especificidades, bem como as políticas que viabilizam o acesso ao conhecimento curricular com o apoio do atendimento educacional especializado.

Diante desse cenário, destaco que aprendi bastante, ao longo de dois anos de estágio, com as experiências vividas com esses discentes e os professores. Nesse sentido, alguns movimentos marcantes estão vivos em minha memória: o contato diário com dois estudantes com deficiência intelectual, o que me permitiu

---

<sup>1</sup>Nesta parte do trabalho, foi usado o pronome na 1ª pessoa do singular por se tratar de memórias pessoais, porém, no decorrer do texto, emprego a 1ª pessoa do plural, por entender que, para a realização da escrita científica, é necessária a contribuição de um conjunto de vozes.

desconstruir paradigmas quanto à aprendizagem desses educandos, enfrentar estigmas de que eles estavam na escola para serem socializados e não para aprender e constituir com os professores da escola trocas mútuas de aprendizagem.

As experiências produzidas nesse período de estágio também me fizeram compreender a importância do planejamento coletivo para mediação de práticas pedagógicas inclusivas, tendo em vista que poucas vezes ocorriam discussões e planejamentos entre os professores do ensino comum e os de educação especial para colocar em análise os processos de avaliação da aprendizagem e as práticas pedagógicas. Muitas dessas atividades se realizavam pela via de práticas infantilizadas e, muitas vezes, distantes de um trabalho conjunto.

Essa experiência com o estágio (2009, 2010) despertou meu desejo de direcionar meu olhar e meus estudos para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, temática que se mostra como um desafio para as políticas educacionais e para os cotidianos escolares. Então, busquei a continuidade de meu processo formativo, cursando uma pós-graduação (lato sensu) em educação especial e inclusiva.

Pouco tempo depois, inscrevi-me no processo de designação temporária na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Fui convocado no ano de 2013. Assim, iniciei minha carreira profissional na função de professor pedagogo em uma escola de Ensino Fundamental I, compreendendo turmas de 1º ao 5º ano. Nesse período, pude, de fato, vivenciar (de forma mais densa) o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e os que atuam como especialista em educação especial.

As demandas advindas dos professores do ensino comum eram trazidas nos momentos de planejamentos, conselhos de classe e reuniões de cunho pedagógico. Eram tecidas por meio das indagações pautadas por discursos que advogavam: “Não tive formação para alfabetizar alunos com deficiência e não temos apoio dos professores especialistas em educação especial em sala de aula”. Nessa época, a escola dispunha de um profissional para atender a 16 turmas com estudantes que encontravam entraves para se apropriar dos conhecimentos mediados pelos professores.

A partir disso, busquei, na Secretaria Municipal de Educação, auxílio. Fui orientado a participar dos momentos de formação continuada e, ao ingressar no curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),<sup>2</sup> cujo principal objetivo era apoiar os professores que atuavam no ciclo de alfabetização (1° ao 3°) do Ensino Fundamental I, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e constituir reflexões teóricas importantes para o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência intelectual matriculados na escola em que eu trabalhava.

O PNAIC foi um movimento basilar para minha formação, porque me trouxe fundamentação para apoiar os professores nos processos de alfabetização dos estudantes, destacando-se aqueles que apresentavam uma trajetória de aprendizagem mais diferenciada, fazendo parte desse grupo alguns estudantes com deficiência intelectual. Cursei todo o programa, participando ativamente de todas as suas atividades formativas.

Ainda assim, percebia que algumas professoras eram resistentes quanto à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Por conseguinte, tal atitude refletia em suas ações docentes que se mostravam ainda distantes de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse ínterim, meu contrato de dois anos findou. No entanto, permaneceram indagações quanto ao processo de inclusão desses estudantes e a importância de investigar as práticas pedagógicas para assumi-las em uma perspectiva inclusiva, pela via do trabalho coletivo entre os professores do ensino comum e os de educação especial.

O desejo de investigar as práticas pedagógicas foi se fazendo presente em meu cotidiano de atuação e em meus momentos de estudo, fazendo-me sempre questionar: a articulação entre professores do ensino comum e de educação especial pode favorecer a apropriação do conhecimento sistematizado pelos

---

<sup>2</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com oferta de materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização; e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

estudantes com deficiência intelectual? Que práticas pedagógicas podem ser planejadas e mediadas por esses profissionais? Que ações são necessárias a essa articulação? Que contribuições às práticas pedagógicas inclusivas trazem para o direito de aprender na escola comum?

Seguindo nessa direção, no ano seguinte, participei novamente de um processo de seleção em caráter de designação temporária para o cargo de professor em educação especial – deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Uma vez convocado, pude compreender o quanto a questão das práticas pedagógicas inclusivas está atrelada a um conjunto de fatores que precisam ser analisados criticamente. Um deles diz respeito às dificuldades do professor do ensino comum e de educação especial em planejar e mediar às práticas pedagógicas pela via da colaboração.

Também pode ser destacado o processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual que se conflita com a formação dos professores e o pressuposto de que eles não se apropriam da leitura e da escrita. Cabe, ainda, evidenciar a resistência de alguns professores do ensino comum em garantir o direito de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, transferindo a prática educativa ao professor especialista.

A segregação e a não inclusão desses sujeitos nas atividades coletivas desvelam a falta de planejamento em equipe e as fragilidades na acessibilidade às atividades e ao currículo. Por isso tenho assumido reflexão sobre as práticas pedagógicas articuladas entre esses professores do ensino comum e os de educação especial como temática de investigação, por entendê-las como potente alternativa ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns.

Dando continuidade a essa narrativa sobre meu processo formativo e profissional articulado ao tema deste estudo de mestrado, saliento que, pouco tempo depois, a Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) abriu um concurso público para o provimento de cargos efetivos no Magistério em 2019. Participei da seleção para o cargo de Professor de Educação Especial/Deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas e fui aprovado e convocado em 2020. Nessa sequência, tenho buscado

vivenciar (em meu cotidiano) e investigar as práticas pedagógicas inclusivas pela via da parceria entre os professores do ensino comum e os de educação especial, adotando como espaço/tempo, os anos finais do ensino fundamental.

Como professor de educação especial, convivo com desafios diversos na busca por práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Vejo-me diante de atividades plurais. Algumas ainda são tradicionais; outras buscam caminhos alternativos para responder ao direito de aprender dos estudantes com deficiência intelectual. A escola é um espaço complexo, pois, se nela há práticas que ainda excluem os estudantes do trabalho pedagógico, podemos também perceber professores em movimento que reconhecem os desafios de mediar a aprendizagem com estudantes diversos, sem negar o direito que eles têm de aprender dentro de seus tempos e modos de apropriação do conhecimento.

Nessa esteira, as vivências, como pedagogo e professor de educação especial, retomam minha memória e trazem sempre as inquietações que carrego a respeito das práticas pedagógicas, visando à inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola comum, aqui, em destaque, os anos finais do ensino fundamental, etapa da educação básica em que tenho atuado nos últimos anos. Logo, instigado pela proposta do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, encontrei mais uma possibilidade de formação e de investigação sobre as práticas pedagógicas inclusivas, já que o referido programa assim se define:

O Programa de Mestrado Profissional em Educação, do CE/UFES, visa a formar profissionais da educação, tendo em vista o lugar essencial que esses profissionais ocupam nos sistemas educacionais, e, portanto, a capacidade que possuem para contribuir para o alcance do preceito constitucional relativo ao direito à educação para toda a população brasileira (PÁGINA VIRTUAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, 2023).

Diante dessa oportunidade de aprendizagem, tomei a decisão de participar do processo de seleção, no qual fui aprovado. No PPGMPE, encontrei mais uma oportunidade de formação continuada e de investigação sobre as práticas pedagógicas a fim de fortalecer o direito constitucional dos estudantes com deficiência intelectual de aprender na escola comum. Nessa perspectiva, busco

contribuir com a produção de conhecimentos que auxiliem nas questões que permeiam a educação dos sujeitos aqui mencionados, assim como no trabalho pedagógico planejado e mediado pelos professores, considerando esses profissionais como capazes de criar lógicas de ensino por meio da pesquisa e da inventividade docente.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 1989, p. 67).

Este capítulo se destina a trazer a revisão de literatura a partir dos estudos acerca das práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e os de educação especial nos anos finais do ensino fundamental, considerando o direito de aprender de estudantes com deficiência intelectual.

Para a constituição do capítulo, inicialmente, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além disso, complementamos a revisão de literatura com uma busca na página do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo, encontrando alguns trabalhos que coadunam com a nossa proposta de investigação.

Delimitamos o recorte temporal de 2008 a 2022 em virtude da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que visa a defender o direito à educação dos estudantes apoiado pela modalidade de ensino, sem discriminação, abarcando os princípios de acesso à escola comum, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada – ações a serem apoiadas pelo atendimento educacional especializado.

Entendemos que a PNEEPEI/2008 possibilitou um aumento substancial das matrículas no ensino comum dos estudantes público-alvo da educação especial, conseqüentemente, o fomento de investigações sobre temáticas diversas sobre a escolarização desses sujeitos, dentre elas, as práticas pedagógicas.

Para Gatti (2020), ao se falar da prática pedagógica, está-se referindo a um ato intencional em contexto, visando à criação das condições necessárias à aprendizagem. Para a autora, trata-se de atos culturais realizados por um coletivo de profissionais da educação, por sua vez associados a teorizações que dão respaldo e sentido ao que está sendo planejado e desenvolvido com os estudantes. Assim, estudar as práticas pedagógicas deve ser uma ação intrínseca à atuação do professor.

Diante disso, precisamos investigar a processualidade do conhecimento sobre as práticas pedagógicas envolvendo profissionais da educação e estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, considerando o desafio para as políticas educacionais de educação especial em uma perspectiva inclusiva, quando coloca tal etapa da educação básica em análise.

Nos espaços-tempos consultados, utilizamos, como descritores: *práticas pedagógicas, práticas inclusivas, educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e anos finais do ensino fundamental*. Buscamos trabalhar os referidos descritores em diferentes combinações. Elegemos como filtros: as Ciências Humanas como Grande Área de Conhecimento e a Educação como Área de Conhecimento e Concentração.

Considerando a combinação entre práticas pedagógicas, práticas inclusivas, educação especial, educação inclusiva e anos finais, as páginas consultadas nos remeteram a 26 estudos: duas teses e vinte e quatro dissertações. Após a leitura dos títulos, dos resumos e dos trabalhos, verificamos que alguns deles não contemplavam a intencionalidade desta pesquisa, pois tinham como foco as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil e no ensino médio.

Além disso, adotamos como critérios de exclusão: a) investigações que focalizavam as práticas pedagógicas somente em salas de recursos multifuncionais; b) que não focalizaram os anos finais do ensino fundamental; c) que não adotaram como eixo central o trabalho coletivo entre os professores do ensino comum e os de educação

especial; d) estudos que traziam como público-alvo outros estudantes que não aqueles com deficiência intelectual.

Portanto, passamos a dialogar com os estudos que coadunam com os critérios adotados para a revisão de literatura, quais sejam: as práticas pedagógicas, a inclusão escolar, a educação especial e os anos finais do ensino fundamental. Ademais, optamos por vasculhar as páginas consultadas para trazer estudos realizados nas cinco Regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste), tendo em vista tal preceito nos permitir compreender diferentes cenários tensionando as práticas pedagógicas em educação especial e adotando como eixo de análise a segunda fase do ensino fundamental. Diante disso, a presente revisão de literatura se constitui por meio de 12 estudos, dentre eles, 11 dissertações e uma tese, conforme explicitado no quadro que segue:

Quadro 1 – Estudos que compõem a revisão de literatura (continua)

N°	Autor	Ano	Publicação		Título	Instituição	Região que representa
			D <sup>3</sup>	T			
1	Alexandro Braga Vieira	2008	x		<b>Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
2	Marta Cleonice Costa Rêgo	2011	x		<b>Discurso de professores sobre a inclusão de alunos com deficiências em uma escola regular de Rio Branco - Acre</b>	Universidade Federal do Acre/AC	Norte
3	Michele Oliveira Rocha	2017	x		<b>Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6° ano</b>	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Sul
4	Francislene da Silva Faustino	2019	x		<b>A articulação entre o AEE e o professor de ensino de ciências e matemática: um estudo na microrregião de</b>	Universidade Federal de Itajubá/MG	Sudeste

<sup>3</sup> Para compreensão do leitor, a sigla “D” se refere às dissertações e a sigla “T”, às teses.

<b>Itajubá-MG</b>							
<b>5</b>	Silvania Maria da Silva Gil	2020	x		<b>Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental</b>	Universidade Católica de Santos/SP	Sudeste
<b>6</b>	Giseli Artioli Brito	2020	x		<b>A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual</b>	Universidade Federal de Goiás/GO	Centro-Oeste
<b>7</b>	Fabiana da Silva Amorim	2020	x		<b>Concepções pedagógicas e práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	Nordeste
<b>8</b>	Patrícia Vassoler Scaramussa	2021	x		<b>O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
<b>9</b>	Beatriz Segantini França	2021	x		<b>Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual</b>	Universidade Federal de São Carlos/SP	Sudeste
<b>10</b>	Letícia Batista Silva Berger	2021	x		<b>Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
<b>11</b>	Maiandra Pavanella da Rosa	2022		x	<b>Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo</b>	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Sul
<b>12</b>	Leiva Ayres do Prado	2022	x		<b>Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro/PR	Sul

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Iniciamos a revisão de literatura com a investigação de Vieira (2008) que buscou constituir práticas pedagógicas com professores dos anos finais do ensino fundamental, visando ao trabalho com a leitura e a escrita com estudantes que apresentavam deficiência intelectual, por sua vez matriculados em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Apoiado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, Vieira (2008) constituiu momentos de formação continuada em contexto com os profissionais envolvidos na investigação, culminando no planejamento e na realização de projetos e de práticas pedagógicas de modo a explorar diferentes gêneros textuais em diálogo com os conteúdos curriculares almejando o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no trabalho pedagógico da classe comum.

Buscou fundamentação teórica na matriz histórico-cultural, em Paulo Freire e em Philippe Meirieu para refletir sobre as contribuições que as práticas pedagógicas trazem para a inclusão dos estudantes aqui mencionados. Dentre os resultados da investigação, verificamos a importância da articulação entre o professor do ensino comum e o de educação especial, o trabalho com projetos pedagógicos, a relevância da acessibilidade curricular e o acompanhamento do pedagogo nas atividades realizadas com o coletivo da classe comum.

Além do estudo citado, temos também o trabalho de Rêgo (2011) que tratou de uma pesquisa com enfoque no discurso de professores acerca da inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo como lócus uma escola estadual do município de Rio Branco-Acre. Para tanto, buscamos aproximações entre esse estudo e nossa temática de investigação, trazendo as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, pensando nos estudantes com deficiência intelectual.

Rego (2011) adotou a pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos: questionários e entrevistas, por sua vez realizados com 14 professores, incluindo duas de educação especial. Identificou como maiores desafios da unidade de ensino: a) a formação inicial e continuada do profissional em educação; b) as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva desses sujeitos; c) as concepções diversas sobre inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, pois alguns docentes detinham a crença de que as instituições especializadas seriam o ideal; d) a falta de políticas públicas e de redes de apoio para o trabalho em sala de aula.

Sobre o apoio para o trabalho coletivo, os docentes pontuaram que as duas professoras de educação especial não eram suficientes para o quantitativo de

estudantes apoiados pela modalidade de ensino e matriculados na escola analisada. Com isso tal cenário implicava: o planejamento; as relações entre docentes, professores e alunos; e as práticas pedagógicas em sala de aula. Diante disso, Rêgo (2011) chama a atenção para a importância de parcerias entre os professores do ensino comum e os de educação especial, situação que fortalece a troca, a comunicação e a mediação das práticas pedagógicas.

Para a autora, essa troca entre o docente do ensino comum e o de educação especial é significativa, pois os primeiros alimentam a crença de que não estão devidamente capacitados ou preparados para promover a acessibilidade curricular para o educando com deficiência intelectual. A articulação entre esses profissionais pode trazer possíveis respostas às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, estimulando esses sujeitos a buscar alternativas para os desafios que atravessam o seu fazer diário com os discentes em sala de aula.

Diante disso, entendemos o quanto as articulações se fazem relevantes. Ademais, a presença do professor de educação especial oportuniza somar forças para o trabalho coletivo, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como ações e estratégias em uma constante criação e reinvenção das práticas no ensino comum.

Além disso, foi possível analisar a inclusão escolar dos estudantes matriculados na escola investigada. Foi pontuado, pela autora, o quanto é necessário respeitar as singularidades discentes, as diferentes possibilidades de comunicação e ensino, além da importância de investir na capacitação dos profissionais da educação e na implementação de melhores condições de trabalho para esses sujeitos. Desse modo, compreendemos que as políticas públicas são fundamentais para a concretização de uma escola que respeite as diferenças, rechaçando toda e qualquer forma de discriminação.

Dando continuidade, trazemos o estudo de Rocha (2017), que analisa as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa e Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental, adotando o estudo de caso em uma turma de 6º ano com a presença de duas estudantes com deficiência intelectual. Assim como o estudo anterior, a

presente dissertação apoia-se na perspectiva histórico-cultural, no entanto é embasada no conceito de mediação em Vigotski.

Desse modo, foi possível compreender a respeito das práticas pedagógicas mediadas pelas professoras participantes e a dualidade entre elas. A tentativa da docente de Língua Portuguesa foi explorar, por meio da mediação, conteúdos para que as estudantes se apropriassem do conhecimento com a utilização de diversificados recursos. Para tanto, ela procurou ampliar os métodos de ensino, explorando rotas alternativas para o ensino e aprendizagem. Ganharam destaque aulas dinâmicas, outros ambientes, utilização de recursos didáticos diversos e interações que potencializaram a aprendizagem.

A professora da outra disciplina explorava práticas pedagógicas por um método mais tradicional de ensino, por exemplo, as aulas expositivas e dialogadas, sem o apoio de outros recursos e estratégias para além do que convencionalmente encontramos em muitas escolas (quadro, giz, livro didático, atividades xerografadas, dentre outros). A docente, ao ser questionada sobre o direito de aprendizagem das estudantes com deficiência intelectual e sobre as práticas pedagógicas, sinalizava: “Não tive formação inicial e continuada para trabalhar com estudantes com deficiência”. Além disso, atribuía a responsabilidade pela mediação da aprendizagem à professora de educação especial que atuava no contraturno, na sala de recursos.

Analisando a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa, somos levados a refletir sobre a busca por caminhos didáticos alternativos para a constituição do conhecimento pelos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista a mudança na prática pedagógica simbolizar movimentos constituídos para planejar, mediar, acompanhar, avaliar e apoiar esses sujeitos que têm o direito de apropriação do conhecimento curricular assim como o atendimento às suas especificidades de aprendizagem.

Para tanto, assim como o estudo de Vieira (2008), há a defesa pela presença do profissional especializado em educação especial como apoio ao professor regente, pois ambos podem desenvolver trabalhos coletivos em uma perspectiva de colaboração para fortalecer as práticas pedagógicas no ensino comum. Além disso,

o uso de recursos e de estratégias diferenciadas se colocava como alternativa para facilitar a apropriação do conhecimento pelos dois estudos até então mencionados.

O trabalho de Faustino (2019) também foi eleito para esse diálogo que constitui a revisão de literatura, pois teve como foco a prática pedagógica inclusiva articulada entre os professores de educação especial e os do ensino comum, tendo como locus os anos finais e o ensino médio, precisamente em aulas das disciplinas Ciências e Matemática. A investigação foi realizada nas cidades que compõem a microrregião de Itajubá-MG, de modo que ocorreu em 26 escolas públicas. Salientamos que nosso olhar para a revisão foi direcionado para os resultados acerca das práticas pedagógicas nos anos finais, considerando ser esse o foco de nosso estudo.

Assim, a autora buscou analisar a existência da parceria entre esses profissionais com os objetivos de identificar, registrar e compartilhar como se constituíram as práticas pedagógicas mediadas entre eles. Para tanto, adotou a pesquisa qualitativa, tendo como principal procedimento a utilização de questionários fechados. Diante disso, os dados evidenciaram a fragilidade de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva por parte dos professores de Ciências e Matemática. Muitos advogavam a responsabilidade pelos estudantes com deficiência intelectual para os profissionais que atuavam na modalidade de educação especial.

Diante disso, Faustino (2019) chama a atenção para uma questão que o preocupou: a identificação de poucas práticas pedagógicas inclusivas de ensino de Ciências e Matemática. Os dados do estudo da autora sinalizaram que pouco mais de 10% dos professores entrevistados declararam planejar e mediar práticas pedagógicas que considerassem as trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Para a autora, “[...] é um número consideravelmente pequeno e que alerta para uma situação de negligência na educação dos alunos PAEE na microrregião de Itajubá” (FAUSTINO, 2019, p. 105).

O estudo trouxe outro fator importante ao evidenciar que os gestores e os pedagogos das escolas analisadas pouco se envolviam com os processos inclusivos dos estudantes e com as práticas pedagógicas. Os resultados apresentados

referem-se à análise de 106 questionários, 89 respondidos por professores de ensino de Ciências e Matemática e 17 pelos professores de educação especial.

Diante disso, refletimos que se faz necessária a aproximação entre esses profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, diminuindo o distanciamento entre eles, o que implica a escolarização desses estudantes. Ademais, esse estudo nos fez lançar nossas lentes para o envolvimento de todos os profissionais da educação sobre o direito de aprender dos estudantes público-alvo da educação especial, inclusive a gestão da escola e da equipe técnico-pedagógica, considerando, em nossa investigação, o discente com deficiência intelectual.

Prosseguimos com os estudos de Gil (2020), que propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino comum em uma escola de São Paulo/SP, buscando analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

A investigação se debruça na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2009), dentre outros autores que aprofundam questões com base nos dispositivos legais referentes à educação especial, na perspectiva de educação inclusiva (JANNUZZI, 2004; MANTOAN, 2004; KASSAR, 2012), buscando trabalhos que versam sobre as práticas pedagógicas.

Destacamos que a investigação se desenvolveu por meio das seguintes etapas: a) revisão bibliográfica; b) aplicação de questionário com a participação de 16 professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental com 26 questões fechadas; c) observação de sala de aula; d) entrevistas.

Foi possível verificar, em relação à organização das práticas pedagógicas, que os professores investiam e buscavam desenvolver práticas voltadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência de maneira mediada, planejada e organizada intencionalmente. Entretanto, o atendimento educacional especializado era realizado por uma professora de educação especial itinerante que ia à escola duas vezes por semana, no turno matutino. Nesse contexto, o atendimento era realizado em uma

sala de leitura, sem estrutura e sem materiais específicos. Além disso, não havia interlocução com os docentes do ensino comum.

Chamamos a atenção para uma questão que perpassa a história dos estudantes público-alvo da educação especial, também verificada nas narrativas de alguns profissionais que participaram do estudo: eles acreditavam que deveria existir um currículo diferenciado para tais sujeitos e que o ideal seria que eles estivessem em escolas específicas. Sobre tal situação, os estudos de Jesus *et al.* (2012) chamam a atenção para a importância de escolas inclusivas que considerem o direito de cada estudante acessar o currículo comum e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem.

Para a autora, os processos de inclusão escolar são decorrentes de uma educação acolhedora e para todos. Para tanto, é preciso adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores e considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares. Ao contrário, configuram redes de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. “Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula” (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

Sobre as representações sociais dos professores em relação às suas práticas, mesmo sem formação inicial e continuada em educação especial, em uma perspectiva inclusiva, eles buscam inovar suas práticas, contudo sinalizam ser preciso ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, tendo em vista ser um desafio atender às especificidades de aprendizagem que eles trazem para o coletivo da escola comum.

Diante das análises apresentadas, refletimos sobre a importância dos professores de educação especial no ensino comum para o fortalecimento do trabalho coletivo. Ademais, este estudo toca em uma situação complexa, pois, ao mesmo tempo em que chama a atenção para as fragilidades na formação inicial e continuada, sinaliza que os professores dos anos finais buscaram caminhos alternativos para

desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, mesmo sem formação na área. Tal questão fala simultaneamente da necessária constituição de políticas de formação de professores e, ao mesmo tempo, lembra que muitos docentes buscam reinventar seus saberes-fazer para fazer movimentos pedagógicos tentando envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem mediados na escola comum.

Brito (2020) também nos auxilia nessa revisão de literatura, quando problematiza as questões que envolvem as práticas pedagógicas, a inclusão escolar e os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, tendo como pano de fundo os anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e realizada por meio de um estudo de campo que busca apoio na matriz histórico-cultural, ou seja, nos estudos de Vigotski, isso por entender que a pessoa com deficiência tem sua historicidade marcada por uma relação conflitante na sociedade que insiste em ressaltar os limites desses sujeitos, ao invés de suas possibilidades.

Os dados deste estudo apontam ser possível verificar que as práticas pedagógicas trabalhadas na escola investigada, nas turmas envolvidas do 7º ao 9º ano, com cinco estudantes com deficiência intelectual, foram pautadas em atividades sem acessibilidade curricular, com uma única atividade para todos. Os professores do ensino comum e o de educação especial pouco desenvolveram um trabalho articulado em uma perspectiva inclusiva, mesmo reconhecendo a importância desse profissional. A autora diz (em suas observações) que os estudantes em questão, muitas vezes, ficam à mercê de atividades reduzidas e infantilizadas e, por vezes, sem sentido em detrimento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Ademais, é preciso considerar uma questão pertinente à inclusão desses sujeitos: o fato de estarem na sala de aula comum. Tal questão deveria ser o motor para a escola se reorganizar para promover a apropriação do conhecimento curricular e o atendimento às especificidades de aprendizagem, porém os estudantes são invisibilizados por alguns profissionais no que tange às práticas pedagógicas. Ao analisar a presença desses discentes verificaram-se práticas segregadoras, por exemplo, estudantes isolados em canto ou no fundo da sala ou, ainda, segregados nos momentos de recreio.

Assim, o estudo de Brito (2020), nas pesquisas de Gil (2020), aponta fragilidades na formação inicial e continuada. Com isso as investigações nos ensinam o quanto as políticas públicas necessitam garantir melhores condições de trabalho e de formação docente para que os profissionais da educação possam refletir sobre a necessidade de inovação em suas práticas pedagógicas, pensando na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, com vistas ao fortalecimento da qualidade da educação para os sujeitos aqui mencionados.

Este estudo nos convida à seguinte premissa: o caminho para a constituição de práticas pedagógicas, em uma perspectiva inclusiva, em uma efetiva inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual ainda é longo, mas é possível. Precisamos avançar nas políticas públicas e em um conjunto de outros fatores, como o enfrentamento às barreiras atitudinais. Portanto, é importante estabelecer um olhar mais profundo, empático e cuidadoso para a educação especial em uma educação inclusiva, que não se resume somente aos estudantes público-alvo da educação especial, mas busca a defesa de todos à educação na igualdade/diferença.

Amorim (2020), em seu trabalho, analisou as concepções pedagógicas e as práticas docentes que permeiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II em turmas do 7º e 8º anos. Lança mão da concepção interacionista da perspectiva de Vigotski. A autora adota a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico por entender que esse método auxilia nas concepções pedagógicas e também nas práticas dos professores que, por sua vez, implica o cotidiano vivido pelos sujeitos que dele fazem parte.

A autora conclui que os professores do ensino comum desenvolvem suas práticas pedagógicas pela via de métodos repetitivos, dissociados de caminhos alternativos. Toca nos processos avaliativos e sinaliza o quanto as avaliações escritas elaboradas para os estudantes com deficiência intelectual não contemplaram a perspectiva de inclusão. Ademais, a falta de planejamento conjunto com a professora de educação especial dificulta um trabalho colaborativo, fazendo com que o professor do ensino comum se veja sozinho e as ações da educação especial apartadas do desenvolvimento mais integral dos estudantes.

Sobre a concepção pedagógica dos docentes acerca da inclusão dos estudantes, foi possível identificar linhas de pensamento múltiplas. Um grupo trazia um olhar biologizante que se materializava em ideias, como: trata-se de um problema genético, congênito, portanto havia a crença de que os alunos com deficiência não conseguem aprender no mesmo ritmo que uma criança considerada normal. Verificou, ainda, que muitos acreditavam que a aprendizagem do estudante com deficiência é um pouco menor do que a dos outros discentes.

Em contrapartida, alguns desses docentes acreditam que tais estudantes eram capazes de aprender, respeitando suas especificidades e seus ritmos diferentes de apropriação do conhecimento. Mesmo assim, segundo a autora, é possível perceber “[...] sinceridade nos professores ao afirmarem que suas práticas deixam a desejar e que precisam buscar mais processos de formação continuada, que possam auxiliá-los na inclusão dos alunos” (AMORIM, 2020, p. 130).

Diante disso, compreendemos que mediar práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva ainda é um desafio para os profissionais da educação. Convivemos com um cenário com muitas tensões: concepções biologizantes e atividades sem sentido e significado ainda presentes na escolarização desses estudantes, como visto no estudo referido. Além disso, enfatizamos a necessidade de formação. Mesmo convivendo em um cenário “duro”, os professores tentam envolver os alunos no trabalho pedagógico, nem sempre contando com o apoio do atendimento educacional especializado.

É preciso, ainda, considerar que falamos de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, em disciplinas que pouco conversam entre si, com agravante que saíram de seus cursos de graduação com debates frágeis sobre os processos de ensino-aprendizagem, ainda mais sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva. Diante disso, torna-se urgente pensar em políticas de formação e redes de apoio articuladas para que esses profissionais se sintam capazes de atender aos alunos diversos que estão matriculados na escola comum. Ressaltamos o desejo expresso por esses profissionais por processos formativos para a melhoria de suas práticas pedagógicas no contexto do ensino comum.

Outro trabalho analisado é de autoria de Scaramussa (2021), que abordou o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do atendimento educacional especializado e os da sala de aula comum. Tratou-se de pesquisa qualitativa, tendo como base o estudo de caso do tipo etnográfico, sendo realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha/ES.

Tendo como apoio teórico Lev Semionovitch Vigotski, a pesquisa enfatizou a importância da interação social nas vivências coletivas como forma de transformar o outro, o meio e a si mesmo. Além disso, problematizou o quanto as práticas pedagógicas necessitam do trabalho docente articulado e de ações colaborativas visando à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial.

Os resultados demonstraram que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa ainda é um desafio para alguns professores que enfrentam entraves para a promoção de parceria entre o atendimento educacional especializado e a sala comum, situação que desvela a necessidade de maior interação entre os profissionais, investimento na formação continuada e constituição de políticas públicas voltadas a criar melhores condições de trabalho docente e de aprendizagem para os estudantes.

Apesar de alguns professores desenvolverem práticas pedagógicas de modo articulado com os docentes de educação especial, outros não potencializam as ações colaborativas, permanecendo com as práticas tradicionais e individualizadas. Percebemos também que, para o enfrentamento do desafio, várias ações vêm sendo constituídas, dentre elas, o planejamento coletivo.

A autora compreende que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa potencializa as práticas pedagógicas e encontram maiores alternativas para atender às singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. O referido estudo reforça nosso interesse em adensar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental, considerando a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista uma multiplicidade de questões que atravessam o processo, podendo ser destacadas: o necessário

diálogo entre os professores que atuam com diferentes disciplinas; o fortalecimento dos apoios por parte dos pedagogos; a maior abertura dos currículos para atendimento aos itinerários de aprendizagem; a articulação entre a classe comum e as redes de apoio; a constituição de processos de avaliação mais formativos, dentre outras.

Continuando com as discussões, temos a dissertação de França (2021), cujo trabalho consiste em um estudo de caso que aborda a respeito das práticas pedagógicas na disciplina Ciências, em frente à inclusão escolar de uma estudante com deficiência intelectual, matriculada na turma no 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada.

Para a autora, faz-se necessário questionar se o objetivo das práticas pedagógicas, diante da inclusão escolar, é adequar os estudantes ao ensino tradicional ou planejar e mediar ações pedagógicas que atendam a toda diversidade de estudantes, inclusive os com deficiência. Diante disso, os resultados do trabalho explicitaram que, na escola investigada, as práticas pedagógicas estavam pautadas em uma proposta de ensino padronizado, tendo em vista a adesão pelo sistema apostilado.

A escola também não dispunha de profissionais especializados em educação especial, situação que também dificultava o trabalho coletivo em uma perspectiva de colaboração. França (2021) pontua que, embora diante do processo de ensino e aprendizado constituído por meio de apostilas, a professora tentava garantir a acessibilidade curricular para a estudante com deficiência intelectual, mesmo que de modo solitário, por meio de atividades, além da apostila.

Compreendemos que as práticas pedagógicas, em uma perspectiva de inclusão do estudante com deficiência intelectual, devem transcender a reprodução de certos mecanismos didáticos muito presentes nas escolas. O sistema apostilado ou certa dependência com os livros didáticos, por exemplo, precisam ser colocados em análise e fortalecer a inventividade e a criatividade docente para o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, contexto que demanda um conjunto de fatores, como: investimento na formação do professor; criação de redes

de apoio; fortalecimento do trabalho coletivo; garantia de espaços/tempos de planejamento; e defesa da escola como um ambiente inclusivo.

Apreciamos também a dissertação de Berger (2021), que se utiliza do estudo de caso para pensar as práticas pedagógicas por meio do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os de educação especial, tendo como lócus de investigação turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

A autora buscou fundamentação teórica nos estudos de Philippe Meirieu, visando a contribuir com a constituição de práticas pedagógicas para favorecer o envolvimento dos estudantes na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado. No que tange ao trabalho dos professores participantes, foi possível verificar que as práticas pedagógicas aconteciam em contornos parcialmente inclusivos, pois os docentes encontram dificuldades em planejar coletivamente, devido a conflito na organização dos horários.

Segundo a autora, por meio das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas com os professores, foi possível constatar questões que implicam as práticas pedagógicas, dentre elas, a falta de espaço para o planejamento coletivo. Muitos diálogos entre os docentes aconteciam pelos corredores e nos momentos de atividades em sala de aula, pela via do improvisado. Com isso a falta de tempo para planejamento coletivo e barreiras quanto ao diálogo e interação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado se colocam como desafios às práticas pedagógicas e à aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial.

Este trabalho nos provocou pensar sobre a importância dos planejamentos entre os profissionais da educação, a organização dos horários para que oportunize a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, a constituição de projetos político-pedagógicos que definam a educação especial como parte da escola e a articulação de ações para que os professores encontrem maiores possibilidades de ensinar e os estudantes de aprender.

Continuando com a revisão de literatura, o estudo de Rosa (2022) é trazido por objetivar conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, com professores de educação especial e do ensino comum, direcionando o olhar da pesquisadora para as experiências que os professores participantes vivenciaram nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa com base epistemológica, teórica e metodológica no pensamento sistêmico.

Assim sendo, em consonância com o pensamento sistêmico, a pesquisa foi metodologicamente inspirada na cartografia, valorizando o acompanhamento de processos. No que tange às questões pedagógicas, está fundamentada na Pedagogia Diferenciada de Meirieu (2002, 2005). A produção dos dados ocorreu a partir de conversas em grupos e também individuais com 26 professoras de educação especial que atuam na sala de recursos multifuncionais. Com isso, foi possível compreender que o Atendimento Educacional Especializado realizado nas salas de recursos ganhou centralidade e se tornou o principal serviço relacionado com a educação especial nas unidades de ensino de Santa Maria/RS.

Diante disso, foi possível verificar que as práticas pedagógicas, em uma perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, foram constituídas primordialmente nas salas de recursos, distanciando possibilidades de diálogos entre os professores do ensino comum e os da educação especial. Assim, os únicos momentos de encontros entre esses profissionais ocorriam em conversas nos corredores, no horário de intervalo, de forma paralela e em reuniões pedagógicas. Além disso, foi possível identificar fragilidades nos momentos específicos destinados à articulação e à colaboração entre as áreas de conhecimento curricular dos anos finais do ensino fundamental.

Portanto, o estudo de Rosa (2022) desvela a importância de práticas pedagógicas em uma visão inclusiva entre os profissionais que atuam nos anos finais. Sendo assim, podemos pensar que desenvolver processos de colaboração no contexto escolar, com o apoio de professores de educação especial aos professores do ensino comum em sala de aula, pode ser uma aposta que venha ultrapassar as paredes da sala de recursos multifuncionais. A colaboração de maneira mais ampla

(para além do contraturno) favorece o trabalho coletivo em diferentes espaços e vivências escolares. Além disso, implica o rompimento com determinadas barreiras históricas que dificultam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum.

Finalizando a presente revisão, trazemos o estudo de Prado (2022), que teve como objetivo discutir os desafios e as inquietações que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas ao longo do processo de transição de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, adotando, como ponto de análise, uma escola do município de Prudentópolis, interior do Estado do Paraná.

Segundo a autora, o estudante com deficiência intelectual matriculado no nível de ensino analisado, de modo geral, encontra-se também em um momento de transição no seu desenvolvimento entre a infância e a adolescência. Essa transição implica o sucesso escolar, pois ele convive com transformações, tanto biológicas quanto emocionais e cognitivas. Além disso, o fato de lidar com várias disciplinas, muitos professores e mudanças na organização dos materiais escolares acaba por adensar os desafios nos processos de apropriação dos conteúdos pelos educandos, aqui em destaque para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Os dados da investigação corroboram tal situação quando sinalizam que a falta de diálogo e de articulação entre os professores do 5º e do 6º ano e também os de educação especial dificultou a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Sinaliza ainda quanto a falta de formação inicial e continuada na área de educação especial potencializa práticas segregacionistas, pois os docentes, ao analisarem seus processos formativos, não se sentem capazes de organizar a sala de aula comum para que o estudante com deficiência intelectual se aproprie do que é ensinado aos demais alunos, ficando, quase sempre, à mercê de atividades que não dialogam com o currículo da classe em que está matriculado.

Esse cenário é preciso ser analisado de modo crítico, pois o aluno vai avançando entre os anos escolares sem a devida relação com os conteúdos curriculares. Com isso a escola passa a lidar com a seguinte dúvida: ensino-lhe o que é proposto para

a turma, mesmo ele requerendo outros conteúdos, ou trabalho o que parece demandar no momento?

Tal questionamento nos leva a dialogar com Padilha (2007) quando reforça a necessidade de a escola se organizar para mediar o conhecimento com o aluno na busca por produção de sentidos, desvencilhando-se do pressuposto de que ele não tem direito de aprender. Portanto, a escola medeia a aprendizagem de uma pessoa e não de uma deficiência.

Para a autora, para mediar os processos de apropriação do conhecimento, considerando o fato de que o humano aprende, é importante que os professores busquem conhecer os estudantes com quem trabalham para entender como eles estão inseridos no mundo simbólico, como interagem e aprendem. Com isso, esses profissionais podem planejar as atividades, reconhecendo os conhecimentos prévios e aqueles que pretendem alcançar no transcorrer do período letivo, respeitando os tempos de aprender de cada sujeito.

Prado (2022) pontua que as ações desarticuladas entre os docentes, somadas às fragilidades na formação inicial, existem e precisam ser superadas. Dialogando com a citação de Padilha (2007), ousamos dizer que, para trazer possíveis respostas aos questionamentos abordados, é imprescindível a constituição de políticas públicas comprometidas em garantir aos professores condições de assumir a responsabilidade em buscar novos conhecimentos, metodologias, instrumentos e mecanismos a fim de favorecer a constituição de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, bem como para o processo de transição dos sujeitos nos níveis e etapas de ensino. Para tanto, salientamos a importância de as escolas aderirem a essa temática tão necessária a essa etapa da educação básica (a transição dos alunos), considerando os estudantes público-alvo da educação especial no processo.

Diante das discussões na revisão de literatura, podemos enxergar possibilidades com mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino comum e de educação especial quando passam a atuar de modo colaborativo,

assumindo a consciência do direito de aprender do estudante com deficiência no ensino comum.

Além disso, os estudos analisados apontam sobre a importância de investimento das políticas públicas em educação no tocante à formação inicial e continuada, visando a fortalecer os pressupostos da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva. Destacamos também razões e benefícios do trabalho coletivo no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas no ensino comum, pois os estudantes se deparam com contextos de aprendizagem com uma variedade de alternativas para facilitar a acessibilidade curricular.

Sendo assim, a proposta de nossa pesquisa reforça a constituição de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva entre professores do ensino comum e da educação especial, tendo como horizonte a inclusão de estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Destarte, a partir da necessidade de tais constituições, é importante que a escola incentive todos os professores para uma aproximação com o tema sobre práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que se reconhece que os estudantes com deficiência requerem caminhos alternativos, acessíveis e ancorados no direito à educação.

## **4 A METODOLOGIA ADOTADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS**

Apresentamos, neste capítulo, os aspectos metodológicos nos quais fundamentamos a pesquisa de mestrado. Para tanto, ele está organizado em seções que dialogam entre si: a) a pesquisa qualitativa; b) os pressupostos do estudo de caso; c) os procedimentos adotados para a produção dos dados; d) o processo de registro dos dados; e) o campo de pesquisa (apresentação do município e da escola e, em seguida, de uma turma do 7º ano em que o estudo de caso foi constituído; f) os participantes; g) o processo de organização e análise dos dados.

### **4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA**

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

Desse modo, o ato de realizar pesquisa envolve o estudo de um problema que nos convoca ao planejamento, realização da produção dos dados, organização, categorização e análise desse material e escrita do relatório de investigação, visando a responder a certa questão do cotidiano social. Sendo assim, “[...] o ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15).

Assim, neste estudo de mestrado, buscamos refletir sobre o questionamento que delinea o problema de pesquisa, qual seja: que questões atravessam as práticas pedagógicas entre professores do ensino comum, de educação especial e estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES?

Esse questionamento suscita o interesse em problematizar de que modo podemos produzir conhecimentos sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva entre os profissionais da educação, tendo em vista o fortalecimento dos

processos de ensino e aprendizagem de estudante com deficiência intelectual no ensino comum matriculado nos anos finais do ensino fundamental.

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

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

Diante disso, o pesquisador deve atentar para a trajetória de seu trabalho, certo de que existe uma gama de complexidade nesse caminho, pois “[...] o processo é muito maior que o produto” (LUDKE; ANDRÉ, 2020 p. 13). Portanto, faz-se necessário ponderar na investigação os fatos observados com cautela e nunca de modo imediato. Diante disso, mostra-se importante também considerar que os fatos precisam ser analisados a partir de um referencial teórico consolidado.

Sobre a pesquisa qualitativa, Richardson (1999, p. 102) destaca:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Por esse motivo, a pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, mas pela profundidade com que o estudo é realizado. A tarefa do pesquisador deve estar ancorada no intuito de servir como mediador argucioso e ativo para que os conhecimentos desvelem caminhos a partir do aprofundamento investigativo. Por isso Ludke e André (2020) alertam sobre a necessidade de o investigador estar

atento aos modos como o campo investigado traz elementos para a compreensão do estudo e não presumir convicções e nem advogar aprioristicamente respostas, ideias, valores e preferências.

#### 4.2 O ESTUDO DE CASO

Desenvolvemos esta pesquisa, adotando o estudo de caso como metodologia, por possibilitar maior conhecimento sobre o tema proposto, pois, conforme Ludke e André (2020, p. 20), tal método:

[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Nessa condição, destacamos alguns pressupostos do referido método com base no que sinalizam as autoras acima citadas sobre o estudo de caso. Um primeiro deles diz que o método elege certo elemento para investigação, favorecendo a compreensão sobre os fatores que o constituem. Com isso possibilita a descoberta de questões que podem subsidiar novos processos de investigação. Outro pressuposto é que, ao analisar a situação em particular, podem-se articular interpretações sobre o objeto analisado com questões mais amplas que as afetam. Por isso não podemos perder de vista os comportamentos, as percepções e as interações presentes nesta análise.

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

De acordo com Gil (2002, p. 54), o estudo de caso permite:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias;

e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Diante do exposto, a metodologia do estudo de caso contribui com a presente pesquisa, na medida em que leva o pesquisador a manter a postura reflexiva sobre os fatos, necessitando estar atento às novas possibilidades de descobertas na identificação das respostas necessárias para a compreensão do fenômeno estudado. Nesse sentido, consideramos que “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p. 21).

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

Yin (2005) relata que esse percurso metodológico requer habilidades do pesquisador: que ele seja capaz de formular boas questões; interpretar com cautela as respostas; e ser um bom ouvinte para não interpelar os participantes ou até mesmo registrar suas próprias convicções, crenças ou ideologias. Outra habilidade fundamental é ter noção dos assuntos em estudo, isto é, compreender a finalidade da investigação, sendo perspicaz e, ao mesmo tempo, flexível, tomando como base a imparcialidade, pois essas habilidades permitirão uma construção e resultado de uma pesquisa fidedigna aos fatos ocorridos.

Nesse sentido, Ludke e André (2020), Gil (2002) e Yin (2005) afirmam que o contato direto entre o pesquisador e os participantes merece atenção cuidadosa, pois o estudo de caso requer um período relevante para a produção dos dados, tendo em vista permitir extrair, assim como observar, refletir, dialogar, descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar teorias, práticas e examinar representações. Todas essas manifestações permitem ao pesquisador compreender não só os fenômenos existentes na investigação, mas

também evoluir para descortinar novas relações nas experiências escolares em seu cotidiano.

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

Diante disso, faz-se necessário delimitar o foco da investigação para que haja consistência no estudo produzido. Portanto, o tempo é uma questão relevante no processo investigativo, assim, selecionar e priorizar os aspectos mais substanciais torna o trabalho valioso e organizado, resultando em uma pesquisa pertinente que aperfeiçoa o tempo do pesquisador.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos metodológicos são utilizados para que o pesquisador tenha condições de caminhar em direção à construção dos dados, portanto é uma parte da investigação de fundamental importância por implicar a produção do conhecimento científico. Além disso, incide sob o aspecto conciso em torno do processo percorrido durante o exercício do pesquisador para que se mantenha a fidelidade, a qualidade e a complexidade do trabalho realizado.

Sendo assim, concordamos com Michel (2009, p. 64), quando fala sobre as técnicas de produção de dados, afirmando que elas “[...] são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados [...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa”.

Nessa direção, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo aprovado com o Parecer nº 5.103.800 (ANEXO A). Ressaltamos também que a

investigação foi consentida pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. Por meio de documento formal, relatamos a intenção de investigação e deixamos uma cópia da solicitação autorizada pelo Secretário de Educação (APÊNDICE A). Apresentamos também a pesquisa para a escola eleita como campo de investigação. Desse modo, os professores e a equipe técnica da unidade de ensino foram convidados a participar do processo de investigação, assinando o Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (APÊNDICE B).

Nesse contexto, para a produção dos dados, desenvolvimento e alcance dos objetivos, este estudo utiliza os seguintes procedimentos para sua constituição: a) observação participante do cotidiano escolar; b) realização de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C).

#### **4.3.1 A observação participante**

Observar é um mecanismo que, desde a tenra infância, faz parte do cotidiano do ser humano. Auxilia-nos a conhecer o outro, os objetos, o mundo, a lembrar lugares, as histórias e muitas situações. À vista disso, compreendemos que observar se torna um instrumento que transcende o ato de enxergar, visto que possibilita examinar situações de maneira minuciosa.

Nessa via, podemos observar o fenômeno estudado compreendendo que tal ação favorece a noção real do ser ou do ambiente natural como fonte direta dos dados. Por assim dizer, a observação se torna uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade (MICHEL, 2009). Por isso é importante levar em consideração a obtenção dos dados e o que precede para tal: a organização, a idealização e os acontecimentos específicos sobre o que se pretende analisar.

Neste estudo, a observação participante é compreendida como uma possibilidade de o pesquisador aprender a olhar e entender o campo pesquisado, mas também dele participar, dialogando, retirando dúvidas e criando relações com esse cotidiano a partir de situações que nele vão se desenhando no transcorrer da pesquisa. Portanto, consiste em um procedimento potente para a investigação científica, na medida em que leva o pesquisador a se concentrar nos aspectos da realidade para

que torne o trabalho com sentido e com teor rigoroso, situação que implica o fazer, o organizar, o selecionar, o identificar, o concentrar e o planejamento cuidadoso para aprender a trabalhar com esses elementos.

À vista disso, Ludke e André (2020) dizem que a observação participante deve atender para um caminho pessoal. É um exercício extremamente minucioso que corresponde à seriedade dos aspectos que abarcam essa fase da pesquisa, portanto é necessário o olhar atento do pesquisador para não deixar escapar elementos relevantes à compreensão do caso estudado, situação que demanda dedicação de tempo à atividade. Diante disso, as autoras afirmam que essa técnica (a observação participante) ocupa um espaço importante nas pesquisas do campo da educação, pois precisamos observar para conhecer mais de perto o que acontece nas escolas para a produção de conhecimentos que possibilitem novas alternativas aos desafios que emergem das práticas educativas.

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

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

#### **4.3.2 A entrevista semiestruturada**

Além da observação participante, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento nos permite fortalecer os mecanismos para a

produção dos dados deste trabalho, pois o diálogo com cada participante da pesquisa possibilita conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas, planejadas e mediadas no cotidiano escolar e refletir sobre elas.

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

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

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

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

É importante destacar que utilizamos tal procedimento em concordância com Freitas (2002, p. 29), quando afirma que a entrevista semiestruturada propicia um contato amistoso com os participantes, pois “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. Nesse sentido, buscamos uma relação de profissionalismo com base na ética e para a produção de dados para evitar a perda da objetividade, o que poderia prejudicar a análise dos dados.

Nesse caminho, o roteiro de entrevista contou com questões pertinentes à problemática central da pesquisa. Sendo assim, nossa intenção era manter o

cuidado, a sensatez, a ética e o respeito com os entrevistados para deixá-los à vontade e cientes sobre a sua participação. Cabe frisar que eles foram previamente informados sobre a pesquisa e obtiveram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 196/96 (BRASIL, 1996).

Assim sendo, as entrevistas, primeiramente, foram realizadas com os professores do ensino comum, consecutivamente, com os de educação especial e, logo depois, extensiva ao pedagogo, coordenadora e diretora. Foram produzidas individualmente, de modo presencial na biblioteca da escola. Cada uma durou em torno de trinta minutos, sendo transcritas para posterior análise. A utilização da entrevista semiestruturada, como procedimento para a produção de dados, permitiu-nos refletir que:

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

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

#### 4.4 REGISTRO DA PESQUISA DE CAMPO

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

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

Anotamos no diário de campo: as aulas, as conversas formais e informais, as reuniões, os planejamentos, o conselho de classe, além das impressões e das reflexões do pesquisador sobre os fatos ocorridos na investigação. Com o celular, gravamos as entrevistas. Como apontam Gil (2002), Lüdke e André (2020), por meio dos registros, é possível analisar um vasto campo de informações pertinente à pesquisa e, nesse sentido, também as expressões do inesperado, as falas, os gestos, os costumes e as ações inerentes às práticas dos participantes. Importou-nos observar e historiar movimentos que nos permitiram defender um ambiente que valorizasse a inclusão, a participação e as relações dos professores na constituição de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma turma do Ensino Fundamental II.

#### 4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

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

Quadro 2 – Professores, pedagogo, coordenadora e diretora escolar (continua)

<b>Área de atuação</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de atuação na educação</b>	<b>Tempo de experiência com estudantes com deficiência intelectual</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Licenciatura em	30 anos	20 anos

	Letras Português e Literatura – Estácio/ES e especialização em Séries Iniciais - Cesap/ES		
<b>Matemática</b>	Licenciatura em Pedagogia e Matemática – Uniube e especialização em Gestão Escolar, Matemática/ Uniube/MG	9 anos	9 anos
<b>Ciências</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas – Ufes e especialização em Gestão Escolar – Universidade Castelo Branco/ES	30 anos	30 anos
<b>Geografia</b>	Licenciatura em Geografia – Faculdade Castelo Branco/ES e especialização em Educação Especial – Cesap	23 anos	7 anos
<b>Atendimento Educacional Especializado</b>	Licenciatura em Pedagogia – Ufes e especialização em Educação Especial – Cesap	2 anos	2 anos
<b>Pedagogia Pedagogo</b>	Licenciatura em Matemática – Ufes e especialização em Matemática – UFRJ	26 anos	18 anos
<b>Coordenação de Turnos</b>	Licenciatura em História – Ufes e especialização em História do Brasil – Cesap	10 anos	10 anos
<b>Diretora escolar</b>	Licenciatura em Pedagogia – Funcab e especialização Psicopedagogia – Cândido Mendes/RJ	22 anos	15 anos

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Assim sendo, participaram do estudo um total de oito profissionais da educação, todos em atuação nos anos finais do ensino fundamental no turno matutino. No caso

da diretora escolar, ela organiza sua carga horária de trabalho para atender à escola em seus três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

#### 4.6 O MUNICÍPIO EM QUE A PESQUISA FOI REALIZADA

O estudo foi desenvolvido em Vila Velha/ES. Destacamos que é o município mais antigo do Espírito Santo, fundado em 23 de maio de 1535, com o nome de Vila do Espírito Santo, pelo português Vasco Fernandes Coutinho, donatário da Capitania do Espírito Santo. Foi sede da capitania até 1549, quando a capital foi transferida para Vitória. Com isso o município passou a ter o nome atual.

Para melhor localização, expomos, a seguir, o mapa do Espírito Santo com o município de Vila Velha em destaque na Figura 1.

Figura 1 – Mapa do Estado do Espírito Santo e do Município de Vila Velha



Fonte: Incaper - Legenda - Regiões Climatologicamente Homogêneas do ES (2022).

A maioria da população vila-velhense reside na área urbana. A cidade possui grande porte industrial. É o maior centro comercial do Espírito Santo. Ressaltamos que é a cidade mais populosa do Estado, superando a capital. Está a 5km da capital do Estado e possui 32 quilômetros de litoral, sendo praticamente recortado por praias, as quais constituem importantes ícones turísticos e paisagísticos do município, como a Praia de Itaparica, Itapoã e Praia da Costa. Expomos, a seguir, as principais praias do município de Vila Velha em destaque nas figuras.

Figura 2 – Praia de Itaparica



Fonte: Google (2019).

Figura 3 – Praia de Itapoã



Fonte: Google (2019).

Figura 4 – Praia da Costa



Fonte: Google (2019).

Por ser o município mais antigo do Estado, Vila Velha possui construções do século XVI (como o Convento da Penha e a Igreja do Rosário) e do século XIX (Farol de Santa Luzia). Trazemos, a seguir, imagens para evidenciar esses pontos importantes da cidade.

Figura 5 – Convento da Penha



Fonte: Site do Convento da Penha (2022).

Figura 6 – Farol de Santa Luzia



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES (2022).

Figura 7 – Igreja do Rosário



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES (2022).

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Vila Velha desempenha um papel importante no município. Cabe a esse órgão compor políticas para a educação infantil e o ensino fundamental (1º ao 9º ano), transversalizando a educação de jovens e adultos (EJA), a educação do campo, a educação especial e a educação étnico-racial. A Rede possui 116 escolas: 44 unidades de educação infantil (UMEI) e 72 unidades de educação fundamental (UMEF). Algumas unidades de ensino foram construídas em 2022 e outras estão projetadas para 2023. Assim, o número de escolas será ampliado, pois mais 16 escolas, já em construção, serão entregues pela Secretaria Municipal de Obras à Secretaria Municipal de Educação (PMVV, 2022).

Com cerca de 5.000 mil profissionais do magistério, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha atende a um total de 50.258 alunos (PMVV, agosto de 2022), tendo como missão garantir à população um ensino público gratuito e de qualidade, assegurando a universalização do acesso à educação formal, visando ao pleno exercício da cidadania, a níveis mais elevados do ensino e à inserção no mercado de trabalho.

A Rede Municipal de Ensino de Vila Velha atende a aproximadamente 1.800 estudantes público-alvo da educação especial que contam com o apoio dos professores especializados em educação especial e com métodos pedagógicos

específicos nas salas de recursos multifuncionais, nos momentos de atendimento educacional especializado (AEE). A educação especial na municipalidade fica sob a responsabilidade do Núcleo de Educação Especial, composto por profissionais da área da Educação, da Saúde e da Assistência Social, adotando, como perspectiva de atendimento, o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e os de educação especial em sala de aula.

Segundo a Secretaria de Educação, são 362 professores para a educação especial distribuídos em todas as escolas da rede que contam com a matrícula de estudantes com deficiência. Além disso, dispõe de 51 salas especializadas, difundidas nas unidades de ensino do município. O local é para a realização dos atendimentos especializados para os estudantes da educação especial no contraturno, de forma a complementar e suplementar seu processo de escolarização. Além de profissionais capacitados e habilitados para as aulas regulares, os estudantes público-alvo da educação especial também são atendidos por cuidadores escolares, o que antes ocorria somente nas unidades municipais de educação infantil (Umei). Ressaltamos que, nos anos de 2021 e 2022, foram convocados para atuar na modalidade da educação especial novos profissionais/professores especializados, ofertando um quadro ainda maior de educadores para atender aos estudantes em questão.

#### 4.7 A ESCOLA QUE ACOLHEU O ESTUDO

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

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

Tabela 1 – Profissionais da educação em atuação na escola

Unidade de ensino fundamental	Matutino	Vespertino	Noturno
Professores de educação especial	03	04	01
Professores do Ensino comum	22	22	12
Coordenadores	02	02	01
Pedagogos	02	02	01
Bibliotecária <sup>4</sup>	01	-	-
Assistente administrativo	02	02	01
Cozinheiras	04	04	01
Auxiliares de serviços gerais	04	04	02
Cuidadores	02	02	
Vigilantes/porteiro	01	01	01

Fonte: PPP da unidade escolar e dados da secretaria da escola da unidade de ensino em 8-7-2022.

Nessa rota, trazemos algumas informações pertinentes à geografia da unidade de ensino, iniciando pela imagem da faixa da escola e de um quadro demonstrativo de seus espaços físicos.

Figura 8 – Unidade de ensino que acolheu a pesquisa



Fonte: Autor da pesquisa (registro em 8-7-2022).

<sup>4</sup> Essa profissional atende aos três turnos, organizando e perfazendo uma carga horária de 30 horas semanais.

Quanto aos espaços físicos, a escola conta com os seguintes ambientes:

Tabela 2 – Ambientes da unidade escolar

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

Fonte: Secretária escolar e PPP da unidade de ensino.

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

Tabela 3 – Número de estudantes matriculados na unidade de ensino

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

Fonte: Autor da pesquisa (2022).

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

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

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

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

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

Sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum da referida unidade de ensino, verificamos que alguns professores expressam uma certa atitude de medo, resistência e responsabilidade pelo processo de aprendizagem na educação especial. No entanto, consideram que é no dinamismo e na complexidade das interações do ser humano no seu dia a dia, com pessoas e objetos que o cercam, que ocorre seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso estabelecer mediações entre professor e aluno. Por essa razão, a análise, nesse processo de inclusão, enfatizou a importância de não se perder de vista o dinamismo e a complexidade das interações que ocorreram na vida do estudante com deficiência intelectual no ensino comum.

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

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

que nela trabalham para realizar o processo de produção de dados. Assim, optamos pelo Estudo de Caso nesta pesquisa de mestrado nessa classe.

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

#### 4.8 A TURMA EM QUE OS DADOS DA PESQUISA FORAM PRODUZIDOS

Como dito, o Estudo de Caso se realiza em uma turma do 7º ano do ensino fundamental com a matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual. A turma é composta de 29 estudantes: 10 meninas e 19 meninos com idade entre 12 e 13 anos. Há uma predominância masculina. Percebemos que os meninos se articulam melhor na realização de atividades coletivas, mas com grupos bem delineados entre eles. As meninas são mais introvertidas, porém se destacam na participação e na realização das atividades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ansioso e um pouco nervoso, pois, não quer que seus colegas pensem que não consegue realizá-las. No caso da estudante, as relações entre pares são poucas e ela demanda maior apoio por não estar alfabetizada.

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

#### 4.9 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para produção dos dados, trabalhamos com os seguintes procedimentos: transcrição das entrevistas gravadas que se juntaram aos dados registrados em diário de campo sobre os momentos de observação da turma em que a pesquisa foi realizada. Após esse momento inicial, realizamos uma leitura de todo o material produzido e outras leituras mais apuradas para seleção dos dados que dialogam com a problemática de pesquisa deste estudo de mestrado.

Cumprido esses procedimentos, organizamos os dados em três eixos, de modo a responder aos objetivos específicos delineados, quais sejam: a) historicidade da política de educação especial do município de Vila Velha/ES; b) processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada; c) reflexões sobre as práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e o de educação especial, visando ao direito de aprender na escola comum, por intermédio de momentos de observação e entrevistas com os participantes do estudo.

Esse material analisado pelo pesquisador, com as contribuições da revisão de literatura, dos aportes teóricos da matriz histórico-cultural e de autores da educação especial, busca contribuir com a escolarização de estudantes com deficiência

intelectual nos anos finais do ensino fundamental pela via de práticas pedagógicas inclusivas.

## 5 REFERENCIAL TEÓRICO

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VIGOTSKI, 1991, p. 55).

Abrimos este capítulo com a provocação trazida por Vigotski<sup>5</sup>(1991). O autor alerta sobre a capacidade de o ser humano aprender por meio da cultura, do desenvolvimento da linguagem, dos instrumentos socialmente constituídos e da relação entre pares. Com isso podemos entender que apropriação do conhecimento é uma atividade mediada que se realiza pela criação de caminhos pedagógicos capazes de promover a interação entre o objeto a conhecer e o sujeito que busca aprender.

Diante disso, trazemos, nesta parte da dissertação, o diálogo teórico que sustenta a defesa por práticas pedagógicas que considerem a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. As práticas pedagógicas são compreendidas como atos desenvolvidos pelo professor para a mediação do conhecimento, visando a facilitar a aprendizagem, ação que perpassa o planejamento, os procedimentos didáticos, a elaboração de atividades, o acompanhamento aos estudantes, a constituição de redes de apoio e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, considerando a temática central deste estudo, organizamos o capítulo da seguinte maneira: a) reflexões teóricas sobre a deficiência intelectual, conjugada a problematizações sobre a relação entre o sujeito e a sociedade; b) processos de mediação; c) práticas pedagógicas e a formação dos professores. Para tanto, buscamos respaldo nos estudos da matriz histórico-cultural, trazendo as contribuições de Lev Semionovitch Vigotski. Além disso, dialogamos com Phillippe Meirieu (2002, 2005). Esses autores nos impulsionam a pensar em práticas pedagógicas que considerem a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, o

---

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

que requer pensar a escola como espaço-tempo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento como elemento que propicia o desenvolvimento do sujeito como constituído na cultura e na história, proporcionando o vínculo dessa pessoa com a sociedade.

Para tanto, em Vigotski (1991, 2019), trazemos o conceito de mediação transversal a reflexões sobre a defectologia e a relação entre sujeito e sociedade. Em Meirieu (2002, 2005), buscamos aproximações entre os conceitos de educabilidade, solicitude e momento pedagógico com as práticas pedagógicas para pensá-las na inter-relação com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

## 5.1 REFLEXÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A RELAÇÃO DO SUJEITO – SOCIEDADE

Para pensarmos na mediação do conhecimento com estudantes que apresentam deficiência intelectual, pela via das práticas pedagógicas inclusivas, consideramos ser necessário refletir sobre como esses sujeitos foram historicamente tratados e como o conceito relativo à sua condição foi forjado ao longo dos tempos. Estudos produzidos no campo da História da Educação Especial (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004; BRIDI, 2011; AGUIAR 2015) sinalizam que vários foram os tratamentos sociais atribuídos a essas pessoas no transcorrer da humanidade.

Esses estudos evidenciam que, no período primitivo, essas pessoas eram exterminadas, já que se colocavam como um “peso” para o grupo social a que pertenciam. Na Idade Antiga, eram sacrificadas, pois as leis romanas não eram favoráveis às pessoas que nasciam com alguma deficiência. Assim, essa condição era significada como “castigo de Deus”. Para os supersticiosos, um sujeito com tal condição era visto como feiticeiro e bruxo, enquanto, em Esparta, ele era lançado nos precipícios por não trazer um corpo belo e forte para as guerras. Segundo Pessotti (1984, p. 12), indivíduos com deficiências “[...] eram considerados subumanos, o que legitimava sua eliminação ou abandono”.

Na Idade Média, de acordo com os autores aqui mencionados, quando o sujeito apresentava alguma deficiência, ele era jogado nos esgotos, pois continuava sendo significado como um castigo de Deus e um ser diabólico que precisava ser purificado. Era ainda destinado à tortura e à fogueira. Com o Cristianismo, as questões fraternas e a piedade alocaram esses sujeitos como “filhos de Deus” que deveriam ser acolhidos em igrejas ou conventos. Com isso, o sujeito com deficiência passou de coisa à pessoa, mas sem uma igualdade civil de direitos (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004; BRIDI, 2011; AGUIAR 2015).

Com o passar dos tempos, outros tratamentos sociais a eles foram destinados. Na Idade Moderna, declinaram de “expressão do pecado” para alguém que possuía uma doença/enfermidade. Diante disso, apresentar uma certa deficiência simbolizava necessitar de cuidados médicos. Como afirma Pessotti (1984, p. 15), “[...] o louco e o idiota já não são criaturas tomadas pelo diabo e dignos de tortura e fogueiras por sua impiedade ou obscenidade. São doentes ou vítimas de forças subumanas cósmicas, ou não dignos de tratamento e complacência”.

Para Lobo (2015), ao se conceber a pessoa com deficiência como alguém que possuía uma doença, recorreu-se aos preceitos da Medicina para que os “tratamentos” pudessem ser disponibilizados. Segundo a autora, a partir da concepção de deficiência como sinônimo de doença, a referida área do conhecimento ganhou espaço, fazendo emergir um conjunto de diagnósticos que serviram para classificar/enquadrar a pessoa em quatro grupos: o idiota, o demente, o imbecil e o louco.

Assim, essa pessoa passou a ser vista como alguém que tem o cérebro afetado, o que implica sua incapacidade de aprender e de estabelecer relações sociais, necessitando, para tanto, de intervenções clínicas, já que ter uma deficiência simbolizava possuir uma enfermidade. Sobre a classificação desses sujeitos, Lobo (2015, p.58) apresenta a seguinte distinção:

A primeira diferença se estabeleceu entre o louco e o idiota, ambos afetados no cérebro ou no intelecto, ambos transgressores da norma, mas

distintamente quanto à evolução: a loucura evoluía, agravava-se ou podia curar-se; a idiotia era definitiva e incurável. A segunda foi feita entre o idiota e o demente: embora quase sempre incurável, a demência era tardia, acidental, resultado da evolução dos delírios, e guardava vestígios de inteligência do passado, o idiota não tinha passado, porque seu tempo de desenvolvimento parara sem deixar rastro [...]. A terceira diferença, bem menos precisa, se estabeleceu entre o idiota e o imbecil, distinção que teria eficácia mais tarde no discurso médico-legal sobre a responsabilidade de atos, na seleção para o trabalho dentro e fora dos estabelecimentos psiquiátricos, nas ameaças quanto ao efeito da mestiçagem e na consequente justificativa para a incapacidade da maioria da população para a aprendizagem escolar e as tarefas 'nobres' de cunho intelectual.

A partir dessa concepção clínica de significar a pessoa, esses sujeitos não eram tratados como sujeitos histórico-culturais. Na época, faltava a compreensão do desenvolvimento humano como “[...] a relação entre as bases biológicas do comportamento e as condições sociais dentro das quais e através das quais a atividade humana ocorre” (VIGOTSKI, 1998, 165). Com isso, passaram a ser subtraídos de suas famílias e enclausurados em clínicas e hospitais psiquiátricos para tratamentos. De acordo com Lobo (2015), esses ambientes eram insalubres e serviam para internar o sujeito e retirá-lo da sociedade.

Segundo os estudos da referida autora, com a delegação da Medicina do tratamento dessas pessoas, ocorreu expressiva criação de estabelecimentos especializados, destacando-se os hospícios para loucos e os idiotas, assim como os internatos especiais para surdos e cegos, além do caráter médico que os hospitais começavam a apresentar. Jannuzzi (2004) diz que as crianças tidas como “lesadas” passaram a despertar a atenção da Medicina, sendo recolhidas em alguma instituição. Para a autora, há referência, em 1874, da “[...] presença de deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira [...], então intitulado Asilo para Alienados São João de Deus, em Salvador, Bahia” (JANNUZZI, 2004, p.14).

Lobo (2015, p. 250) corrobora a discussão da citada autora ao problematizar que com a entrega da pessoa com deficiência à Medicina:

[...] as separações institucionais ocorreram também nos saberes, especialmente o médico-psiquiátrico das apropriações classificatórias das alienações, com suas subclassificações, e mais tarde, no início do século XX, a produção da criança anormal, que passou a compor definitivamente os discursos e as práticas médico-pedagógicas.

Os estudos de Bridi (2011) também trazem discussões sobre a entrada da Medicina na história das pessoas com deficiência. Segundo a autora, esse contexto contribuiu para a conceituação da deficiência como condição meramente biológica que sinaliza/valorava o que faltava e o que fazia desviar o sujeito. A partir dessa linha de compreensão, os diagnósticos passaram a direcionar a identificação da pessoa, tendo como instrumento de aferição manuais internacionais de classificação das doenças que contribuíram para que a deficiência fosse moldada à lógica da enfermidade (BRIDI; BAPTISTA, 2014).

Diante disso, a autora destaca os seguintes documentos que passaram a ser utilizados para a classificação/diagnóstico da pessoa com deficiência: a) o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana; b) a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS); c) a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), também publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001; d) a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Segundo Bridi e Baptista (2014, p. 502),

[...] os sistemas CID-10 e CIF são reconhecidos pela OMS como sistemas complementares, na medida em que a informação sobre o diagnóstico (CID-10) somada à funcionalidade (CIF) proporciona um quadro mais amplo sobre a saúde e as possibilidades do indivíduo.

Como podemos perceber, passa-se a falar de “saúde” da pessoa com deficiência como se tal condição significasse uma doença. As preocupações sobre as implicações dos impactos desse olhar clínico-terapêutico sobre as pessoas com deficiências também se mostraram presentes nas produções de outros autores. Aguiar (2015) e Duarte (2018) problematizam que a entrada da Medicina como área que corrigiria os desvios/enfermidades das pessoas com deficiências, somados aos modos desiguais como viviam/eram tratadas pela sociedade, contribuiu para que

esses sujeitos fossem considerados como inaptos à vida social e forjadas várias denominações para classificá-los.

Para as autoras, na atualidade, utiliza-se o conceito de deficiência intelectual para identificar uma pessoa que apresenta comprometimentos cognitivos e que demanda atenção diferenciada nos processos de apropriação do conhecimento. No entanto, várias outras conceituações foram forjadas no transcorrer da história. Podemos encontrar, na literatura da área da Educação Especial (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004), definições e terminologias, como a oligofrenia, o retardo mental e a deficiência mental até se chegar à deficiência intelectual. Todos esses conceitos, social e clinicamente, resumiam/resumem o sujeito a uma condição orgânica/biológica pautada na falta e no déficit.

Buscando entender cada uma dessas conceituações, encontramos nos manuais adotados para a classificação das doenças, a defesa de que o indivíduo com o diagnóstico de oligofrenia trazia déficit de inteligência por meio da tríade: debilidade, imbecilidade e idiotia. Segundo Jannuzzi (2004), o termo vem do grego “pouca inteligência”, sinalizando que uma pessoa com tal condição era alguém que precisava dos encaminhamentos médicos e não pedagógicos, já que estava doente e “inapta” a aprender.

Avançando mais na busca pela compreensão das mudanças conceituais, chegamos à terminologia “retardo mental”. Para Aguiar (2015), de acordo com esses mesmos manuais de classificação de doenças, tratava-se de um sujeito revestido de incapacidades definidas por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento social. Essas “disfunções” afetam as habilidades adaptativas conceituais, as atividades sociais e a vida prática do sujeito, manifestando essas incapacidades antes dos 18 anos de idade, segundo publicações da Associação Americana de Retardo Mental.

Além da oligofrenia e do retardo mental, o conceito de deficiência mental também transitou pelos processos de identificação da pessoa, quando assim diagnosticada.

Para Bridi (2011), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) conceituaram a deficiência mental como sinônimo de retardo mental. Com isso falam de um sujeito que apresenta funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comportamento adaptativo comprometido. Aguiar afirma que (2015) o conceito deficiência mental traz a compreensão de que toda a mente do indivíduo está comprometida e não somente as questões intelectuais são atravessadas por algumas barreiras.

Cabe destacar estudos produzidos por Duarte (2018) que informam os parâmetros adotados para a constituição do diagnóstico da deficiência mental. Na área clínica, foi adotado o quociente de inteligência (QI) para a classificação do sujeito, o que permite chegar aos seguintes níveis de desvios: a) retardo mental leve (F70); b) retardo mental moderado (F71); c) retardo mental grave (F72); d) retardo mental profundo (F73).

Cada uma dessas condições é resultado da aferição de níveis de conhecimentos produzidos por testes padronizados, desmerecendo estudos que trazem outras linhas de pensamento, como os produzidos a partir dos pressupostos da matriz histórico-cultural que afirma: não basta somente concluir que a criança possui certa deficiência. “Isso é o mesmo que dizer ‘está enferma’ e não curá-la” (VIGOTSKI, 2019, p. 196), significando apenas delimitar o problema e não solucioná-lo.

Essa linha de pensamento nos permite compreender quanto os manuais clínicos simplificam a pessoa a uma condição orgânica, não reconhecendo que “[...] é impossível apoiar-se no que falta a uma determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é” (VIGOTSKI, 2019, p. 180).

Essa provocação do autor mantém-se atual, inclusive, mediante a dependência das escolas para os diagnósticos clínicos. Fazendo relação da discussão com as práticas pedagógicas, visando à inclusão de estudantes com deficiência intelectual

nos anos finais do ensino fundamental, há de se problematizar os modos como os laudos impactam os processos de ensino e aprendizagem e como eles poderiam ser utilizados para se conhecer o sujeito e a escola para que ela se organize de forma a constituir as condições necessárias para que o indivíduo venha a aprender com seus pares na classe comum (BRIDI, 2013).

Para Vigotski (2019), há de se ter o cuidado para não criar a ideia de que pessoas com deficiência constituem um todo homogêneo. Segundo o autor, os modos como a deficiência intelectual se expressa na vida das pessoas não podem colocá-las no mesmo nível, pois cada uma delas é uma estrutura complexa. Assim, para entendê-las, é “[...] necessário observar o desenvolvimento da criança com atraso mental, e não a natureza dos processos patológicos que constituem sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2019, p. 196).

Os estudos aqui mencionados problematizam que, no transcorrer da história da humanidade, o conceito de deficiência mental também foi associado a outros campos semânticos: pessoas retardadas, débeis, inválidas, incapacitadas, anormais, excepcionais e portadoras de deficiência. Todas essas conceituações trazem uma carga pejorativa e estigmatizante do sujeito, visto como incapaz de aprender e de estabelecer relações sociais.

Segundo Vigotski (2019), a deficiência não só muda a atitude do sujeito em relação ao mundo, assim como influencia as relações com as pessoas. No entanto, há de se pensar que, dependendo das oportunidades dadas a esses sujeitos, esse cenário pode se agravar ou minimizar. Para o autor, a deficiência também necessita ser compreendida como uma questão social, pois o “tamanho” da dificuldade de uma dada pessoa é proporcional às barreiras/limitações sociais a ela impostas. No caso das deficiências socialmente constituídas, “[...] devem ser buscadas não em desígnios naturais ou supostas limitações funcionais, mas, sim, na presença de barreiras que obstaculizam o acesso a direitos tidos como fundamentais e componentes do ser social” (PICCOLO, 2022, p. 7).

Diante disso, educar essa pessoa significa incorporá-la à vida e criar caminhos alternativos para que ela possa superar obstáculos, sejam os trazidos pela sua condição, sejam os produzidos socialmente por não se reconhecer a pluralidade humana como possibilidade de manifestação da existência (AMARAL, 1998). Por isso é necessário abandonar ideias que simplificam sujeitos em deficiências e promover contextos que eliminem barreiras, sejam elas atitudinais, sejam estruturais, sejam cognitivas, dentre outras, tendo em vista afetarem a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa.

Se os conceitos até então apresentados (oligofrenia, retardo mental, deficiência mental) fizeram parte da história da pessoa com deficiência, outras terminologias também foram sendo incorporadas ao processo. De acordo com os estudos de Bridi (2011) e Aguiar (2015), com o avanço da pesquisa na área de Ciências Humanas, com o adensamento das lutas pelos direitos sociais para as pessoas com deficiências e a realização de vários movimentos (internacionais, nacionais e locais), o conceito de deficiência mental passou a ser colocado em análise.

Vários movimentos contribuíram para essa mudança paradigmática. Destacamos a aproximação da Educação, da Psicologia e da Sociologia com as questões relativas à Educação Especial. Também contamos com a publicização de documentos voltados a defender direitos sociais para os sujeitos aqui mencionados – como a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6-10-2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), e a realização de eventos, como Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, em 2001, no Canadá, por recomendação da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AGUIAR, 2015).

A defesa dessa mudança paradigmática se justificou pelo fato de o conceito “deficiência mental” produzir um jogo semântico capaz de levar à compreensão do cérebro/mente todo comprometido. Na contramão desse pensamento, a deficiência

intelectual relaciona-se com questões intelectuais, ou seja, as aprendizagens. Com isso a então Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR) adotou a conceituação deficiência intelectual, considerando-a não mais como um traço absoluto do sujeito e sim como uma condição que interage com o seu meio ambiente físico e humano. Essa mudança conceitual implicou a própria definição da entidade que passou a se denominar “Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento” (AAIDD, 2007).

Para Aguiar (2015), essa nova conceituação ainda traz como referência os testes de QI, no entanto apresenta uma ampliação da deficiência intelectual a partir de uma visão multidimensional, considerando diferenças culturais, sociais, linguísticas, familiares e educacionais, além das alterações motoras, sensoriais e emocionais na constituição do diagnóstico. Segundo a autora, mesmo com tal mudança, a escola e a sociedade ainda mantêm um olhar clínico sobre a pessoa com deficiência intelectual, buscando incapacidades pautadas na relação clínico-terapêutica, afastando esses sujeitos dos processos de apropriação do conhecimento.

Os estudos mencionados alertam que, além de as questões explicitadas terem contribuído para essa mudança paradigmática, avanços no campo da Psicologia trouxeram outras possibilidades para entendermos as relações da pessoa com deficiência intelectual e a sociedade. Destacamos os estudos da matriz histórico-cultural, conduzidos por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), psicólogo bielorrusso que dedicou sua obra a entender o desenvolvimento humano, a aprendizagem e o papel das relações entre sujeito e sociedade, movimentos que originaram uma linha de pensamento denominada “sócio-interacionismo”.

A partir dos estudos da matriz histórico-cultural, conclui-se que as práticas pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista de aprendizagem buscam apoio em duas questões fundamentais: a) todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna; b) o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, até porque essa solidão é impossível (GIUSTA, 1985).

Para Vigotski (2019), o homem e o seu desenvolvimento se realizam dentro de uma perspectiva sociocultural. Com isso, o humano se constitui sujeito na interação com o meio social em que está inserido, pois internaliza as produções culturais historicamente constituídas, mas também nelas intervém e as transforma. Diante disso, defende que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são dois processos que se interpenetram, portanto, indissociáveis, por se constituírem reciprocamente.

Vigotski (1991) chama a atenção para a necessidade de se entender o homem como um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural. Para o autor, o humano é constituído pela cultura que ele próprio cria, sendo determinado nas interações sociais. Em outras palavras, por meio da relação com o outro e com ele próprio que o indivíduo vai se constituindo sujeito. Além disso, é na linguagem que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos.

Diante disso, o autor compreende que a atividade mental é exclusivamente humana, resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais. Trata-se de uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por instrumentos e signos. Nesse contexto, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, da memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

É justamente essa linha de pensamento que possibilitou Vigotski (2019) propor uma abordagem diferente em relação à deficiência intelectual. Ao conceber o humano como sujeito que se constitui no social e na cultura, também a produzindo, pôde argumentar que as dificuldades cognitivas das pessoas com deficiência intelectual não eram simplesmente resultado de uma incapacidade inata ou biológica, mas sim consequência da falta de oportunidades de aprendizagem e de interação social adequada.

O autor – ao dedicar atenção ao estudo da defectologia<sup>6</sup> – busca compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que possuem uma deficiência, objetivando defender a tese de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

Nesse sentido, o fator fundamental no desenvolvimento complicado por um defeito de uma criança é que a insuficiência orgânica teria um duplo papel: o defeito como uma limitação, debilidade, diminuição do desenvolvimento e, por outro lado, o defeito como estímulo ao desenvolvimento a partir das dificuldades provocadas (VIGOTSKI, 2019). Para que o “defeito” se coloque como estímulos, devem ser ofertadas condições para que o sujeito venha superar obstáculos e constitua caminhos alternativos para aprender e desenvolver suas relações sociais com seus pares.

Relacionando essa discussão trazida pelo autor com os processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, entendemos o quanto as práticas pedagógicas podem se colocar como caminhos alternativos para que esse sujeito possa se apropriar dos conhecimentos mediados na escola, o que requer um novo olhar sobre a condição do indivíduo e a busca incessante por recursos, estratégias, metodologias, redes de apoio e acompanhamento sistemático dos processos de aprendizagem na classe comum.

Assim, o autor não desmerece que as condições orgânico-biológicas fazem parte da constituição do sujeito, no entanto é a apropriação da cultura que afeta incisivamente a formação desse indivíduo. Diante disso, segundo Vigotski (2019), é inadmissível pensar que as crianças com deficiências são menos inteligentes e requerem programas educacionais simplificados. Esses sujeitos (como qualquer outro) devem acessar o que há de mais rico produzido pela humanidade em termos culturais, o que possibilitará a elevação do nível qualitativo cognoscitivo, criando outras possibilidades de significação do mundo.

---

<sup>6</sup> É o estudo do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência.

Para Prestes (2010), é preciso considerar a capacidade de o humano se transformar, por isso importa ampliar as possibilidades de aprendizagem para que esse indivíduo possa criar processos adaptativos, superar impedimentos/barreiras produzidos pela deficiência e se desenvolver como sujeito histórico-cultural. A autora aponta que os estudos de Vigotski sobre a defectologia evidenciam ser necessário pensar o desenvolvimento humano sob uma perspectiva mais ampla para não considerar apenas uma concepção puramente quantitativa afetada por um defeito.

Diante disso, buscamos refletir sobre a importância das relações entre o sujeito e a sociedade. Compreendemos que o desenvolvimento do indivíduo está atrelado aos processos de ensino e aprendizagem, não lineares, mas que se realizam em diversos campos da constituição do sujeito. Assim, podemos considerar que a convivência com o outro supõe construção, desconstrução e reconstrução de cada um, possibilitando o desenvolvimento das questões afetivas, cognitivas, sociais e motoras, tendo em vista que os homens se tornam humanos nas relações que estabelecem com seus pares.

Com isso, o humano é um sujeito que muda ao longo da sua história particular e social de existência. Para Rigon, Asbar e Moretti (2010, p. 13), mais do que uma inquietação teórica, refletir sobre as relações do homem e a sociedade em seu processo de humanização “[...] é uma forma de buscar compreender a própria essência humana”.

Segundo Oliveira (1995), pautada nas ideias de Vigotski, a convivência entre pares contribui para o aprendizado e o desenvolvimento do humano. Para tanto, é preciso considerar o processo sócio-histórico de cada sujeito, pois os comportamentos sociais reverberam nos hábitos humanos que são aprendidos e adotados a partir da convivência em grupo. Por isso, o isolamento social compromete o aprendizado e as relações da pessoa com seus pares.

Essa provocação nos rememora à inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola comum, pois a convivência com outros sujeitos que trazem outras

trajetórias de desenvolvimento e de aprendizagem favorece a troca de conhecimento e de experiências historicamente vividas. Além disso, convoca o professor a analisar criticamente as práticas pedagógicas para pensá-las de modo tal que um estudante possa auxiliar o outro na realização das atividades curriculares mediadas com a classe comum, contexto que requer pensar na problematização trazida por Mafezoni e Mello (2019, p. 111), quando dizem que:

[...] é necessário iniciarmos uma nova fase na educação especial brasileira, que se traduza no direito de aprender em sala de aula. Essa nova fase exige uma visão diferente sobre os alunos atendidos pela educação especial, que caminhe em direção a olhá-los como sujeitos que têm potencialidades e podem se beneficiar do processo de escolarização. Della Fonte (2012) afirma que o encontro com os diversos modos não antagônicos de se fazer humano é um impulso de desenvolvimento e de aprendizagens. Portanto, o direito à aprendizagem passa por um novo olhar do outro a partir de uma nova educação especial.

Avançando no debate, cabe também pensar o humano como alguém que estabelece suas relações com os outros na sociedade a que pertence. É dentro de certo tempo histórico que o indivíduo se constitui sujeito, produz e se apropria de seus meios de existência. Trata-se de uma relação que se interpenetra. É na sociedade que o humano se relaciona, adquire cultura historicamente produzida e colabora com essa produção. Dessa forma, constitui/altera a sociedade e suas relações com os outros, sendo também constituído/modificado por essa produção. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que o sujeito altera/muda seus modos de existência, conforme são criadas e inventadas novas condições/produções humanas e encontros com seus pares.

Os estudos de Padilha (2022, p. 114), pautados na matriz histórico-cultural, ao apontarem a relação homem e sociedade, ensinam que:

[...] o ser humano não é apenas um organismo inserido em um contexto social, mas é o próprio conjunto das relações sociais, sendo a sua natureza mental a representação da totalidade dessas relações internalizadas e transformadas em estruturas e funções individuais. Deduz-se daí que não se trata de qualquer meio e de qualquer coletivo na formação da consciência de cada um dos indivíduos. Há de se analisar as reais condições de vida; as reais condições de existência humana.

Nesse sentido, Vigotski (1991) sinaliza que os aspectos tipicamente humanos do comportamento e as características de cada pessoa se formam ao longo da história do indivíduo e a partir dos vários “nascimentos culturais” que esse sujeito vivencia. Diante disso, o autor nos convoca pensar que a relação entre o sujeito e a sociedade se realiza de maneira contínua. Não se trata de uma questão determinada e imutável que envolve apenas processos de maturação biológica ou genética. O meio – entenda-se algo muito amplo que envolve cultura, sociedade, práticas e interações – é fator de máxima importância no processo do desenvolvimento humano.

Em face ao exposto, o autor compreende que o homem não nasce pronto, mas se desenvolve a partir das interações sociais e culturais que experimenta ao longo da vida. Dado isso, a cultura é um elemento fundamental para a formação do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas adquirem conhecimentos e modos de se relacionar com os outros, movimentos que permitem esse sujeito interagir com o mundo simbólico e social.

Para Vigotski (1991), a interação com o meio está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, segundo o autor, o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, pois, a partir do momento em que a pessoa se apropria dos diferentes aportes culturais produzidos nos espaços-tempos em que transita, ela vivencia vários nascimentos culturais. Por isso, para além da formação biológica do sujeito, é preciso compreender a sua constituição cultural/social. Diante disso, não há desenvolvimento do sujeito histórico-cultural como homogêneo, linear e estático. Cada sujeito vai modificando suas estruturas psíquicas, a partir da apropriação das várias culturas, experiências, linguagens, instrumentos e relações que estabelece com seus pares nos vários contextos sociais nos quais vai convivendo no transcorrer de sua existência.

É justamente o reconhecimento da pessoa como alguém que se desenvolve e se constitui sujeito na cultura que leva o autor a teorizar sobre as funções psicológicas superiores. Trata-se de processos voluntários, ações conscientes, mecanismos

intencionais que dependem de processos de aprendizagem. Surgem por intermédio da interação entre indivíduos, do desenvolvimento da linguagem, da convivência social e da apropriação dos aportes culturais. Falamos da memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção que se intercambiam e formam um sistema psicológico com funções que se relacionam entre si. Drago e Azevedo (2020) sinalizam que as funções psicológicas superiores são consideradas “superiores”, porque envolvem processos mentais mais avançados e sofisticados, portanto fundamentais para o desenvolvimento humano.

De acordo com Padilha (2022), algumas funções psicológicas superiores são adquiridas gradualmente à medida que a criança se envolve na sociedade e na cultura, ou seja, em atividades culturais e sociais. Essa linha de pensamento nos leva a concordar com Rigon, Asbar e Moretti (2010), ao analisarem a importância do processo educativo na apropriação da cultura, na constituição do sujeito e no desenvolvimento das funções psicológicas. Para o autor, as funções psicológicas são constituídas na/pela cultura em que as pessoas vivem. Diante disso, a escola pode se colocar como um espaço-tempo capaz de favorecer o desenvolvimento dessas funções e o professor ser significado como mediador que cria caminhos alternativos para que a aprendizagem se efetive.

Diante do exposto, consideramos que as relações sujeito e sociedade permitem ao indivíduo realizar ações diversas. Nesse processo, existe uma gama de possibilidades construídas pelas condições psicológicas que já lhe são próprias. No entanto, destacamos a importância de pensar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da criação de condições para o seu devido desenvolvimento. A linguagem, segundo Vigotski (1991), por exemplo, é uma função psicológica que surge a partir da interação social e cultural entre as pessoas. Para dela se apropriar, é preciso que o sujeito se envolva na cultura e nas relações com seus pares. À medida que o ser humano se apropria da linguagem, ele se torna capaz de usar essa ferramenta psicológica para pensar e interagir com outras pessoas.

Quando pensamos no sujeito com deficiência intelectual em processo de escolarização, é necessário considerar que a linguagem se coloca como um elo entre esse sujeito, o professor, os colegas de classe e o conhecimento a ser apropriado. Por intermédio da linguagem, ele pode interagir/dialogar com o professor e a turma, apropriando-se do que é ensinado/mediado, sinalizando suas linhas de pensamento e dúvidas, além de acessar os apoios necessários à aprendizagem. Essa função mediadora da linguagem reitera os pressupostos defendidos por Vigotski (1991), quando afirma que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e que a linguagem envolve a interação entre a internalização de conhecimentos e as experiências culturais, assim como a externalização desses conhecimentos por meio da ação e da comunicação.

Segundo Padilha (2007), o autor relaciona o pensamento com a linguagem, porque, para ele, não há possibilidades de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem mediação, necessariamente, entre o mundo cultural e o biológico. Assim, a linguagem estabelece relação com o desenvolvimento do pensamento. Diante disso, podemos entender que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre à medida que ela se apropria dos aportes culturais produzidos historicamente pela sociedade da qual faz parte, assim como pelo desenvolvimento da linguagem. Desse modo, pode-se entender que a cultura é parte essencial do processo de desenvolvimento humano, assim como a construção da subjetividade do indivíduo está intrinsecamente ligada à relação que ele estabelece com o ambiente cultural em que vive (PRESTES, 2010).

Segundo Vigotski (1991, p. 31):

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Considerando os processos de desenvolvimento/aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, entendemos que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento para a cognição. É por meio dela que o pensamento se desenvolve. Sendo assim, as pessoas podem dialogar sobre ideias abstratas e conceitos, permitindo a criação e a apropriação do conhecimento.

Nesse contexto, dentre as várias possibilidades de linguagem, a apropriação da leitura e da escrita deve ser reconhecida como um conhecimento necessário ao desenvolvimento/aprendizagem dos sujeitos aqui mencionados, até porque, para Vigotski (1991, p. 45), “[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos”. Conforme o autor, “[...] conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Segundo Vigotski (1991), a linguagem estabelece significativa importância no processo de interação da pessoa com o mundo, porque possibilita ao indivíduo compreender e interagir com o ambiente que nos rodeia. Assim, compreendemos, na visão do autor, que a linguagem e a cultura permitem que os seres humanos sejam capazes de desenvolver suas funções cognitivas, cada vez mais complexas, como a resolução de problemas, o raciocínio abstrato e a tomada de decisões.

No caso deste estudo de mestrado, entendemos o quanto a escola e seus profissionais podem constituir contextos para que estudantes com deficiência intelectual desenvolvam suas funções cognitivas, ação que requer processos de mediação, temática que passaremos a discutir no tópico que segue.

## 5.2 MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando refletimos sobre a trajetória da pessoa com deficiência intelectual, vimos, até então, os tratamentos sociais atribuídos e como vários movimentos contribuíram

para pensarmos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem desse sujeito. Dentre as correntes teóricas que buscaram entender esse indivíduo, temos os estudos da matriz histórico-cultural que o compreende como alguém que se constitui na/pela cultura e não reduzido a uma condição orgânica.

Essa corrente de pensamento possibilita entender que esses sujeitos, assim como qualquer outra pessoa, se apropriam do conhecimento pela via de ações mediadas. Para Vigotski (1991, 2019), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Com isso, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Segundo Oliveira (1995), a mediação é o elemento central para compreender o processo de apropriação do conhecimento, tendo em vista o homem não se relacionar com o mundo de forma direta, mas, fundamentalmente, de forma mediada.

De acordo com Vigotski (2019), a mediação é fundamental para o humano estabelecer relações com o meio, com os outros e com o próprio conhecimento. Ela se realiza por intermédio de instrumentos e signos, como a linguagem, os símbolos, as ferramentas e as tecnologias. Segundo o autor, a mediação é um processo que se efetiva em três níveis: a social ocorre por meio das interações entre indivíduos; a semiótica com o auxílio de signos, como a linguagem; e a instrumental, pela via das ferramentas e das tecnologias socialmente constituídas.

A utilização dos signos e dos instrumentos é o que distingue o humano dos outros animais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. São instrumentos culturais mediadores entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que ele está inserido. A partir da compreensão de que a apropriação do conhecimento é uma ação mediada, emerge a necessidade de refletir sobre o papel social da escola e do professor. No caso da escola, há de se entender que a construção do conhecimento ocorre inicialmente no plano externo e social. Diante disso, cabe a essa instituição promover meios para que o sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, pela via de práticas pedagógicas que promovam a mediação entre a pessoa e o que ela necessita aprender.

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

Para Caetano (2009, p. 119):

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

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

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

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

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

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

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

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

Nessa linha de raciocínio, Vigotski (2019, p. 181) diz que escolas que se preocupam com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nutrem a seguinte compreensão:

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

A concepção de professor como mediador se coloca como essencial para os processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Vigotski (2019, p. 198) aponta que o abandono/negligência desse profissional pode gerar para esses educandos várias consequências, pois “[...] seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social e um abandono pedagógico”. Nesse sentido, emerge a defesa desse profissional como pesquisador de práticas pedagógicas capazes de fortalecer a educabilidade humana, a solicitude e a vivência de momentos pedagógicos, conceitos que passaremos a discorrer a partir das contribuições pedagógicas de Philippe Meirieu.

### 5.3 APROXIMAÇÕES DE MEIRIEU COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A defesa de práticas pedagógicas comprometidas com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual também nos aproxima das pesquisas de Meirieu (2002, 2005), pedagogo francês dedicado a estudar as teorias da Educação na lógica da defesa da escola como espaço-tempo de todos. Na obra “O cotidiano da escola e da sala de aula”, o autor apresenta sua concepção de escola ao afirmar que uma unidade de ensino que exclui não pode ser chamada de escola, tendo em vista tal instituição ter como fundamento, o direito de aprender dos estudantes, cada um trazendo as suas diferenças para a sala de aula.

Meirieu (2002, 2005) argumenta que tal defesa é alimentada pela perspectiva da educabilidade humana, motor do funcionamento da escola. Com isso, entende que o

processo de humanização se efetiva mediante a condição de o humano aprender, portanto não existe sujeito que não apresente condições de aprendizagem, necessitando, muitos estudantes, de caminhos alternativos para a apropriação do conhecimento.

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

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

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

A solicitude – por prever que sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem buscam como objetivo comum a mediação e a apropriação do conhecimento – favorece o diálogo entre pares e o compromisso do professor em trabalhar

pedagogicamente para que o estudante possa se desenvolver, até porque, para Meirieu (2002), é pela via do conhecimento que o humano constitui seu vínculo social. Assim, o autor defende “[...] uma tradição de solicitude em relação à criança que devemos ajudar a crescer e sobre a qual o adulto deve debruçar-se, em sentido próprio e em sentido figurado, para ouvir o que ele tem a lhe dizer e estabelecer com ela uma educação que não seja treinamento” (MEIRIEU, 2002, p. 98).

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

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

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

Diante disso, o momento pedagógico é o estante em que o professor se depara com o estudante concreto que se recusa a participar dos processos de ensino e aprendizagem que medeiam em sala de aula, mas, ao reconhecer a importância

entre o conhecimento e o vínculo social, refaz seu planejamento e passa a desenvolver práticas pedagógicas para trazer esse aluno para o que pretende ensinar na classe. A vivência do momento pedagógico convoca o professor a buscar métodos e práticas pedagógicas capazes de promover a interação entre o que se pretende ensinar e o que o estudante tem direito de aprender na escola. Para o autor, o momento pedagógico é:

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

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

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

Na escola comum, a vivência de momentos pedagógicos com estudantes com deficiência intelectual se coloca como desafio, tendo em vista naturalizar-se o

pressuposto de que os conhecimentos curriculares são inacessíveis para esses sujeitos, processo que se realiza sem a análise crítica do quanto práticas pedagógicas inclusivas apontam caminhos alternativos para se promover a acessibilidade curricular na profícua relação com o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de pessoas que apresentam algum tipo de comprometimento de ordem intelectual, física ou sensorial.

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

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

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

Dentre as várias possibilidades de se investir na formação dos professores, autores como Gatti (2008) e Nóvoa (2019) defendem a escola como espaço-tempo de atuação docente, mas também de formação em contexto. Por meio dessa

perspectiva de formação, podem-se criar oportunidades para o docente relacionar os fundamentos da Educação e os conhecimentos produzidos pelas pesquisas da área com as questões que emergem dos contextos escolares. Com isso, prática e teoria se interpenetram/retroalimentam, produzindo novas-outras teorias educacionais.

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

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

## 6 O DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA

Para a continuidade deste estudo, trazemos o capítulo de análise dos dados sobre as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e os de educação especial, no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Minayo (2002, p. 17) compreende que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Esse problema origina a constituição de dados que são analisados na tratativa da produção do conhecimento científico. Assim, organizamos os dados deste estudo em três eixos para contemplar seus objetivos: a) reflexões sobre a política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar adotada pela Rede Municipal de Vila Velha/ES e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual; b) processos de inclusão desses sujeitos na escola pesquisada; c) reflexões sobre as práticas pedagógicas em consonância com a temática central.

### 6.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES passou a implementar políticas de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, a partir de 2005, quando realizou o primeiro concurso público com vagas para professores em atuação na modalidade de ensino. Antes disso, os estudantes eram encaminhados para instituições filantrópicas ou recebiam atendimentos no Centro de Referência de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (Crapnee)<sup>7</sup> da referida rede.

---

<sup>7</sup> Os estudantes com deficiências eram encaminhados para esse espaço-tempo que realizava intervenções clínico-pedagógicas em substituição à escola

Com o concurso público e o movimento de inclusão desses estudantes nas escolas comuns, várias orientações político-pedagógicas foram constituídas para apoio às classes comuns. Além do Crapnee, em 2005, foi criado o Núcleo de Educação Especial que, segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (VILA VELHA, 2022) se configura em um setor da Secretaria Municipal de Educação que objetiva produzir políticas/orientações para as unidades de ensino em cumprimento às legislações vigentes e fornecer atendimento de estimulação pedagógica por intermédio de equipe multidisciplinar, no contraturno (MORAES, 2010).

Esse Núcleo, nos anos de 2022 e 2023, apresentou uma composição constituída por servidores (efetivos e contratados), organizados em uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e professores do ensino comum e de educação especial), conforme o quadro que segue:

Quadro 3 – Número de servidores em atuação no Núcleo de Educação Especial em 2022 e 2023

<b>FUNÇÃO</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Professores</b>	06	06
<b>Pedagogos</b>	02	02
<b>Psicólogos</b>	05	05
<b>Assistentes sociais</b>	03	02
<b>Fonoaudiólogos</b>	07	06

Fonte: Organização do pesquisador a partir de dados do Núcleo de Educação Especial (2023).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (2022), a modalidade de ensino se pauta nos princípios da preservação da dignidade, do respeito à diversidade e singularidade humana, do exercício da cidadania e do direito social à educação. Conforme nos faz pensar Meirieu (2002), assume o desafio de reconhecer a educabilidade humana como base do processo educativo, o que requer o trabalho com a pedagogia diferenciada, qual seja, aquele que adota o acesso ao currículo por meio de caminhos pedagógicos alternativos.

Com isso, busca preservar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola comum, ação pautada nos seguintes objetivos:

I - construir uma escola inclusiva que propõe, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), práticas curriculares que favoreçam o acesso de todos ao conhecimento, sem restrições, e que promovam ações favorecedoras das interações sociais no contexto da escola;

II – promover condições de acessibilidade física, de mobiliário, de recursos didáticos e pedagógicos, de comunicação e de informação, provendo as escolas com recursos humanos e materiais necessários;

III – identificar as necessidades educacionais de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, garantindo-lhes os atendimentos necessários nessa dimensão e, quando for o caso, por meio da articulação de políticas de atendimentos intersetoriais (VILA VELHA/ES, 2022, p. 9).

O referido Núcleo assume (com as escolas) o compromisso de reconhecer os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos não reduzidos a uma condição orgânica. Para Vigotski (2019), a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade cria condições para que o indivíduo encontre caminhos alternativos para enfrentar determinadas problemáticas produzidas pelo defeito biológico. Para o autor, o enraizamento da criança na civilização está condicionado pela criação das funções e aparatos correspondentes às suas necessidades de aprendizagem, por isso é importante recorrer a signos, instrumentos e linguagens diferenciados para que esse sujeito possa aprender tal qual a criança sem deficiência (VIGOTSKI, 2019). O debate é comungado por Meirieu (2002), quando alerta que a apropriação desses conhecimentos é imprescindível para a vinculação do sujeito à sociedade.

A Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES adota, como estudantes público-alvo da educação especial, os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Para a inclusão escolar desses sujeitos, as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial de Vila Velha apontam o professor da modalidade como capaz de apresentar conhecimentos político-didático-pedagógicos para a docência, assim como saberes específicos para sua área de atuação, exercendo atividades de modo interativo e interdisciplinar na sala de aula comum, nas de recursos multifuncionais e

nos ambientes domiciliares (VILA VELHA, 2022). Tal demanda desvela a necessidade de esse profissional ter se apropriado desses conhecimentos na formação inicial e na continuada.

O documento salienta que o professor de educação especial deve apresentar conhecimentos de gestão de sistemas inclusivos para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre educação e outras áreas, tendo como horizonte a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos à saúde, à promoção de ações de assistência social, ao trabalho e à justiça. Em análise ao documento, é possível verificar as atribuições dos professores de educação especial em consonância com o estabelecido pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Segundo Vigotski (2019), a formação do professor deve incluir o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a experiência prática em sala de aula. O autor defende que os docentes devem ser formados para atuar como mediadores, buscando estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes. Por isso, enfatiza a importância da formação contínua, situação que fomenta ações didáticas no cotidiano escolar que está em constante movimento. Dessa forma, incentiva os professores a continuar aprendendo e aprimorando as práticas pedagógicas e a formação em contexto ao longo carreira da docente.

A carga horária do professor de educação especial é de 25 horas semanais, exceto para as escolas de tempo integral, que requer 40 horas. A Rede Municipal de Vila Velha/ES adota uma perspectiva de atendimento educacional especializado que se desdobra entre o trabalho colaborativo e as intervenções específicas nas salas de recursos multifuncionais, conforme detalharemos na Categoria 4, que trata das articulações do ensino comum e do especial. Para tanto, as escolas recebem professores para a primeira perspectiva de atendimento educacional especializado e outros para a segunda.

De acordo com Baptista (2011, 2013), esses serviços não podem ser direcionados para um sujeito visto como aquele que desvia, nem mesmo finalizado em espaços-tempos únicos. Na concepção do autor, o atendimento educacional especializado adota a perspectiva de ação pedagógica em educação especial, criando suporte em todas as atividades que envolvem os estudantes, seja do turno, seja do contraturno. No caso dos profissionais que exercem suas atividades com os estudantes com deficiência intelectual, segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial, eles estão assim organizados no (Quadro 4):

Quadro 4 – Configuração do trabalho do professor de educação especial: deficiência intelectual

<b>Deficiência Intelectual</b>			
<b>Função Colaborativa</b>			Salas de Recursos Multifuncionais
<b>Educação Infantil</b>	Anos Iniciais e 1º seguimento (EJA)	Anos Finais e 2º seguimento (EJA) e escolas de Tempo Integral	
<b>Até 8 alunos</b>	Até 6 alunos	Até 4 alunos	Até 20 alunos

Fonte: Extraído das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (2022).

No que se refere aos processos de identificação dos estudantes, a rede de ensino adota como parâmetro os laudos médicos que podem ser apresentados pelas famílias na matrícula ou no transcorrer da escolarização. Na ausência do laudo, é realizada avaliação pedagógica individualizada pelos professores de educação especial por meio de um relatório descritivo que contém questões pedagógicas e comportamentais do estudante. Segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial, esse profissional tem até 30 dias, a partir do primeiro contato com o discente, para elaborar a avaliação.

De acordo com Jesus *et al.* (2015), a avaliação de identificação dos estudantes com deficiência intelectual perpassa pelo laudo e, na ausência dele, um ciclo de investigação é constituído: pelo professor do ensino comum, o pedagogo, o

docente de educação especial até se acionar as famílias para encaminhamento do discente aos sistemas de saúde.

As discussões de Bridi (2011, 2013) e Aguiar (2015) problematizam o quanto os diagnósticos precisam adotar novas rotas. Muitas vezes, diagnostica-se o estudante com deficiência intelectual como se ele fosse o único a ser avaliado. A partir das provocações das autoras, entendemos que as escolas e os sistemas de ensino precisam ser avaliados para implementar as ações necessárias para a apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos mencionados. Trata-se de um novo paradigma avaliativo que amplia o espectro da avaliação para todos os elementos que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem, considerando os pressupostos de uma escola/educação inclusiva, possibilitando que se avalie o currículo, as demandas de formação, a articulação das redes de apoio, dentre outros.

A escola, de posse dos instrumentos avaliativos, encaminha os estudantes para os apoios dos serviços da educação especial. No turno comum, são acompanhados em sala de aula pelos professores especializados e cuidadores. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse segundo grupo de profissionais deveria apoiar, na alimentação, locomoção e higienização, os discentes com maiores comprometimentos e com tais demandas, mas esse encaminhamento não é seguido pelas unidades/sistema de ensino municipal de Vila Velha, que assumem os cuidadores como apoio pedagógico, mesmo sem formação e conhecimentos docentes, conforme demonstra o estudo de Borges (2022).

Esse reordenamento das funções dos cuidadores tem produzido “dependência” das escolas com esses profissionais. Conforme discute Borges (2022), em muitas unidades, atrela-se a contratação deles à permanência do estudante na escola. Estudo realizado por Vieira, Martins e Mariano (2020) verificou os modos como os cuidadores são incorporados às redes de apoio pedagógicas, fragilizando os atendimentos, o lugar do professor de educação especial e a acessibilidade ao conhecimento. Segundo os autores, observa-se:

Cria-se um círculo vicioso: a família do aluno se mostra satisfeita, tendo em vista ter alguém 'cuidando' de seu filho na escola; os professores também se mostram mais aliviados já que podem 'delegar' a alguém a tarefa de 'cuidar/controlar' o sujeito que desvia; os cuidadores se veem 'valorizados' porque "gostam" das crianças e se sentem com a 'missão/vocação' de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheçam a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos didáticos que a ação requer); e a gestão municipal entende que em tempos de 'cortes' de gastos, a política de cuidadores se coloca amplamente interessante, pois, embora os professores não sejam tão bem remunerados, paga-se até três cuidadores com os vencimentos de um professor com especialização (VIEIRA; MARTINS; MARIANO, 2020, p. 55-56).

Além da constituição de apoios ao turno comum, como dito, muitas vezes, em uma relação de dependência com os cuidadores, no contraturno, os estudantes recebem apoio quando se realiza o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Conforme nos faz pensar Meirieu (2002), esses ambientes podem ajudar a escola a vivenciar momentos pedagógicos com estudantes público-alvo da educação especial, quando agregam ações, pensamentos e atitudes que defendem a acessibilidade curricular como um direito social. Destacamos que algumas escolas possuem salas de recursos multifuncionais e outras estão em processo. A constituição dessas salas se deu por meio de parceria entre o Ministério de Educação e da Secretaria de Educação, necessitando que essa ação seja continuada para atendimento às demais unidades de ensino.

Segundo dados do Núcleo de Educação Especial, a Rede Municipal conta com 116 escolas, mas somente 73 possuem salas de recursos multifuncionais. Diante disso, os estudantes que não contam com essa política em suas escolas de origem realizam os atendimentos em uma escola próxima à sua residência. Além do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, no município de Vila Velha/ES, há duas instituições filantrópicas que disponibilizam serviços para os estudantes com deficiência intelectual, situação que traz conflitos em relação ao financiamento.

Para Bueno (2016), essas instituições propagaram o caráter assistencialista na história da educação especial brasileira e uma perspectiva de benevolência, favor e proteção para uma parcela da população desassistida das políticas estatais, dada a

insurgência da deficiência como um defeito biológico que reduz o sujeito à incapacidade de aprender.

Assim, podemos entender que a política do atendimento educacional especializado é atravessada por desafios, levando em consideração o quantitativo de sala de recursos multifuncionais e a filantropia presente na municipalidade. Segundo as normativas vigentes (BRASIL, 2009, 2011), esse serviço se coloca como complementar/suplementar aos currículos e, diante disso, ficam dúvidas sobre como as escolas irão cumprir tal demanda, uma vez que os professores do ensino comum e os de educação especial atuam em turnos distintos, já que a maioria possui 25 horas de trabalho, exercendo suas funções em mais de uma rede de ensino. Essa situação se mostra mais complexa quando analisamos escolas que não contam com as salas de recursos multifuncionais, o que leva o professor se deslocar para outra escola para compreender o que deverá ser complementado/suplementado.

As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial sinalizam que a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual toma como base o direito à aprendizagem, o que reforça a acessibilidade ao currículo e o atendimento às especificidades de aprendizagem. Para tanto, a Rede Municipal de Vila Velha/ES aposta em ações colaborativas entre os profissionais da educação. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022), o ensino colaborativo é a aquele que se realiza entre o professor do ensino comum e o de educação especial, visando à acessibilidade curricular e ao atendimento às especificidades de aprendizagem.

É importante reafirmar os momentos de planejamento como movimentos necessários para os docentes planejar e mediar práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando que os estudantes com deficiência intelectual encontrem condições para a aprendizagem individual e entre pares. A partir do planejamento coletivo, objetiva-se organizar as aulas para que os educandos acompanhem e se apropriem dos conhecimentos, ações que desafiam as políticas de educação especial na Rede de Ensino. Meirieu (2002, 2005) chama a atenção para a importância do planejamento no delineamento dos pressupostos da pedagogia diferenciada que

leva o professor a buscar descobrir procedimentos didáticos para trabalhar a coletividade da classe na intrínseca relação com as especificidades dos estudantes.

O cenário explicitado evidencia o quanto o sistema de ensino e as escolas necessitam conjugar os conhecimentos curriculares às experiências que os estudantes estabelecem com o meio social em que estão inseridos, principalmente, por se considerar que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, 1991, p. 94).

As atividades planejadas pelos professores de ensino comum e de educação especial dão suporte à realização do Plano de Atendimento Educacional Especializado, também chamado na municipalidade de Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) (ANEXO B), que deve contemplar: a) a caracterização do aluno com a identificação de suas potencialidades e necessidades de aprendizagem; b) a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados no cumprimento do plano estabelecido; c) o tipo de atendimento, conforme as trajetórias educativas do aluno (VILA VELHA, 2022).

Destacamos a importância do registro para o planejamento, mediação e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, o registro escolar se coloca como desafio. De um lado, a municipalidade apresenta documentos a serem preenchidos, promovendo sobrecarga de trabalho docente. De outro lado, os professores se mostram resistentes ou realizam os registros mediante cobranças do órgão central. Estudo produzido na área da educação especial (JESUS *et al.*, 2019) aponta que o registro da vida escolar do estudante e do Plano de Desenvolvimento Individual se coloca como desafio para muitas redes de ensino, no entanto é preciso direcionar merecida atenção para esses procedimentos, considerando que:

O plano deve tomar como ponto de apoio o currículo da turma e expressar as ações do atendimento educacional especializado como forma de envolvimento dos estudantes nas ações planejadas e desenvolvidas pelos

professores na sala de aula comum, bem como no atendimento educacional especializado (contraturno). Nem de longe esse plano é organizado sem grandes enfrentamentos/barreiras, pois, no imaginário escolar, os docentes de Educação Especial e/ou os demais serviços de apoio são (muitas vezes) os únicos responsáveis pelos estudantes (JESUS *et al.*, 2019, p.13).

O registro é importante por sistematizar os percursos de planejamento, aprendizagem e a vida escolar do estudante. A acessibilidade curricular é o motor que leva o professor a registrar objetivos, procedimentos, mediações e processos de apropriação do conhecimento por um sujeito com o direito de aprender. O registro rompe com a formalidade de atender a preceitos do órgão central ou da escola para ser uma possibilidade de o professor acompanhar os processos formativos dos estudantes em sala de aula.

Vigotski (2019) nos ajuda a entender que, ao registrar o ensino “especial”, deve-se atrelá-lo ao trabalho educativo geral para alcançar a apropriação da cultura de modo mais amplo e os interesses das crianças. O ensino comum e os espaços de apoio devem ser complementares para a mediação dos aportes culturais necessários ao desenvolvimento de qualquer sujeito na inter-relação com o atendimento às especificidades de aprendizagem de cada indivíduo.

A Rede Municipal de Vila Velha/ES convive com desafios que atravessam a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, destacando-se as barreiras atitudinais, a dependência aos laudos, as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, a necessidade de articulação entre docentes do ensino comum e os de educação especial, os investimentos na acessibilidade curricular, dentre outros. Destaca-se, também, a necessidade de assessoria às escolas, principalmente, quando muitos profissionais acreditam em processos de avaliação pautados no avanço automático entre os anos escolares, sem a apropriação do conhecimento.

Para Anache e Martinez (2007), a avaliação deve ser entendida como parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo se colocar como um instrumento de transformação das práticas pedagógicas, sendo imprescindível para

provocar reflexões e a construção de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de promover a acessibilidade curricular de todos.

Para o enfrentamento dessas barreiras, a Rede de Ensino vem investindo na formação continuada, ação com desafios, tendo em vista ser um dos maiores sistemas de ensino capixaba, pois, conforme já demonstrado, conta com 113 unidades de ensino entre educação infantil e ensino fundamental (BORGES, 2022). Com expressivo número de professores que necessitam de ampliação do arcabouço teórico-prático sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, Vila Velha/ES se vê desafiada a implementar alternativas para promover a formação continuada e não reduzi-la a palestras com grande ajuntamento de pessoas, sem agregar conhecimentos às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Para Vigotski (2019), o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um mediador que auxilia o estudante nessa apropriação, levando em conta suas particularidades e necessidades. Por isso Meirieu (2002) entende esse profissional como aquele que articula teoria e prática, pois a distância dessa relação compromete a inventividade pedagógica e o reconhecimento do docente como mediador capaz de promover o vínculo social entre o aluno e a sociedade pela via do conhecimento.

Padilha (2021), concordando com os autores mencionados, entende que a formação do professor deve incluir conhecimentos teóricos e práticos que o ajudem a compreender os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, por isso enfatiza a importância da compreensão das necessidades e particularidades dos alunos.

Esse cenário se mostra mais complexo quando analisamos os anos finais do ensino fundamental, considerada a formação inicial dos professores nas licenciaturas, a organização curricular, o número de salas de aula, de estudantes pelos quais o professor se responsabiliza e as políticas de avaliações de larga escala que promovem ranqueamento entre as escolas e cobranças por resultados, conflitandose com a defesa de escolas inclusivas. Para Meirieu (2002, 2005), uma escola

inclusiva é aquela que se esforça para promover as aprendizagens, considerando que educar significa a reflexão contínua e constante sobre o ato de ensinar.

As questões explicitadas nos permitem apresentar o contexto em que se desenrola a educação especial na municipalidade em que esta pesquisa foi realizada. Podemos dizer de um município que vem dedicando atenção para o direito à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns, convivendo com desafios, assim como ações político-pedagógicas para enfrentá-los, buscando promover acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, resguardando o atendimento às singularidades de cada estudante, mas com a necessidade de estudos que colaborem com a análise da política pública implementada e com a projeção de outras ações comprometidas com o fortalecimento do direito de aprender na escola comum.

## 6.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PESQUISADA

Apresentada a educação especial na perspectiva da inclusão escolar na municipalidade, adentramos o contexto da escola pesquisada. Para discutir as práticas pedagógicas realizadas por professores do ensino comum e da modalidade da educação especial, é importante problematizar como se realizam os processos de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais. A análise se reporta ao turno matutino, tendo em vista ser nele que constituímos a produção dos dados.

A unidade de ensino, no turno investigado, conta com sete estudantes com deficiência intelectual: a) dois no 4º ano; b) três no 5º; c) dois no 7º ano do ensino fundamental. A partir dos momentos de observação do cotidiano escolar, de entrevistas e consulta ao Plano de Desenvolvimento Individual, a identificação dos discentes com deficiência intelectual para os serviços da educação especial se realiza de modo plural. Em primeiro lugar, é na matrícula, por meio dos laudos médicos informados pelas famílias. Verificamos, também, que, no transcorrer do ano

letivo, alguns estudantes passam a ser avaliados como possuindo alguma suspeita para encaminhamento aos serviços especializados. Conforme Bridi (2011, 2013), os laudos não podem ser bases para definir a aprendizagem discente, tendo em vista se constituírem a partir das oportunidades pedagógicas mediadas.

Muitas vezes, os professores do ensino comum sinalizam que determinados estudantes apresentam dificuldades na leitura e na escrita, adotando-as como instrumento de identificação da deficiência intelectual, conforme também problematiza o estudo de Vieira (2008) realizado na municipalidade e trazido na revisão de literatura. Assim, nivelam o aprendizado em detrimento da idade/conteúdo/série, dizendo que o aluno deve ter algum problema neurológico, porque não acompanha a turma, não apostando em sua educabilidade, conforme ensina Meirieu (2002).

Contra-pondo-se a essa perspectiva, os estudos da matriz histórico-cultural problematizam que:

[...] toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKI, 1991, p. 105).

Os momentos de observação do cotidiano escolar, entrevistas e consulta ao Plano de Desenvolvimento Individual permitiram-nos compreender que outros profissionais atribuem à questão comportamental indicativo à identificação do estudante com deficiência intelectual. Afirmam que algumas características/estereótipos demonstram tal condição. Alunos com “dificuldade na aprendizagem” também são rotulados como os que apresentam a condição mencionada. Para Vigotski (2019), as crianças (com ou sem deficiências) reagem às dificuldades com as quais se deparam e à própria deficiência, por isso é importante conhecer como esses sujeitos se desenvolvem e quais são suas reações em frente ao desenvolvimento e dificuldades com que se deparam. Assim, as questões comportamentais podem ser

indicadores que sinalizam os modos como os discentes externam seus processos de incompreensão sobre o que lhes é ensinado.

Na escola pesquisada, corre-se o risco de classificar qualquer necessidade de apoio por parte do aluno como indício para encaminhamento aos serviços da educação especial. Com isso, há encaminhamentos para os processos de identificação, desvinculando-os de uma investigação densa e genuína. Esse cenário nos faz recordar Meirieu (2005), quando alerta sobre a importância de o professor ignorar certos elementos da vida do estudante para se libertar de determinismos e constituir novas possibilidades de relação entre pares e de apropriação do conhecimento. Além disso, o rótulo do olhar, muitas vezes, considera o aluno como indisciplinado, gerando desconforto entre os professores. Por conseguinte, o estudante passa a ser visto como possuindo deficiência intelectual (AGUIAR, 2015).

Mediante as suspeitas levantadas, os professores do ensino comum buscam auxílio dos docentes de educação especial para uma possível avaliação. A partir disso, faz-se uma anamnese, apoiando-se em um documento denominado Avaliação Pedagógica Inicial Individualizada (ANEXO C), utilizando-se de atividades de leitura e escrita, buscando informações no histórico do discente disponível no Sistema de Gestão Escolar<sup>8</sup> ou em relatórios realizados anteriormente. Nessa avaliação, é importante recorrer a estratégias cuidadosamente planejadas e implementadas levando em consideração as necessidades e particularidades dos alunos para que possam ter acesso a uma aprendizagem efetiva (VIGOTSKI, 1991).

Atrelado a esses fatos, outros dispositivos são adicionados à identificação. O docente de educação especial com os professores do ensino comum e o pedagogo convidam a família para dialogar. Relatam questões da aprendizagem, do comportamento, das observações e da avaliação realizada, conforme pudemos verificar nos momentos de observação e entrevista.

---

<sup>8</sup> Trata-se de um sistema informatizado e em rede utilizado para registro sistemático da vida escolar dos estudantes.

Além disso, busca-se conhecer o processo histórico e cultural do estudante a partir das experiências vividas com a família, cenário problematizado pelo estudo de Jesus *et al.* (2015) que também envolveu a Rede Municipal de Vila Velha/ES e trouxe dados sobre a situação retratada. Nessa avaliação, cabe pensar, conforme problematiza Vigotski (2019, p. 183-184), que “[...] a criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos do seu desenvolvimento”.

Com isso a escola compõe informações que são utilizadas para o relatório pedagógico apresentado aos serviços de saúde, mediante consulta médica. Nesses momentos de diálogos, os responsáveis têm a oportunidade de relatar questões da vida familiar e estudantil do discente, sendo orientados a buscar auxílio clínico, apresentando a escola um relatório com informações pertinentes ao desempenho acadêmico e às relações entre pares.

Sobre as questões explicitadas, Will e Caetano (2022) problematizam que os diagnósticos clínicos não podem direcionar a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. A Nota Técnica nº04/2014 sinaliza a avaliação diagnóstica que leva os sistemas de ensino a compreender as necessidades dos estudantes e as políticas para seu atendimento. A partir dessa premissa, a avaliação pode ser utilizada para melhoria do aprendizado discente e das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Para Vigotski (2019), não podemos reduzir uma pessoa a um determinado defeito. É preciso conhecer não só as necessidades detectadas e o que foi afetado por uma determinada deficiência, mas também quem é esse sujeito. Para o autor, esse indivíduo tem uma história social e singular e se desenvolve em um determinado meio. Para compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, além de conhecer a condição da pessoa, é preciso assumi-la como sujeito histórico e cultural com direito à aprendizagem.

Sabemos que não é simples o acesso ao atendimento médico para fins da composição do diagnóstico, visando à identificação do estudante com deficiência intelectual para a maioria das famílias. Esses serviços são pouco ofertados no Sistema Único de Saúde (SUS). Muitos responsáveis se deparam com questões burocráticas, como a demora nos agendamentos das consultas. A Rede Municipal de Vila Velha/ES conta com o Núcleo de Educação Especial que dispõe de uma equipe multidisciplinar. Quando as demandas dos estudantes podem ser atendidas com as especialidades do setor, as famílias encontram maiores possibilidades de atendimento. Na contramão, quando não há disponibilidade, o Núcleo encaminha a família para o Sistema Único de Saúde.

A nosso ver, o Núcleo de Educação Especial faz um trabalho importante com as unidades de ensino, buscando parcerias com a Secretaria de Saúde, a fim de avançar nos processos de identificação dos estudantes. Mediante dificuldades encontradas pelas famílias para o diagnóstico e os atendimentos clínicos, as instituições especializadas levam as famílias a matricular os alunos no atendimento educacional especializado nela realizado, destacando as intervenções médicas e as dificuldades de acesso à rede pública de saúde.

De acordo com Silva e Mendes (2021), trabalhos multiprofissionais na área da educação especial possibilitam que indivíduos com diferentes profissões, campos do saber e formações atuem colaborativamente, necessitando ter como propósito o direito de aprender do estudante com deficiência intelectual na escola comum. Entender essa ação desarticulada das questões educacionais dificulta as relações, fragmenta as atividades, fragiliza a acessibilidade curricular e não possibilita um olhar mais global sobre o discente.

No que se refere à atuação pedagógica realizada na sala de aula comum com os estudantes identificados, a escola conta com três professores especializados que realizam o trabalho colaborativo. Eles atuam 25 horas semanais e buscam organizar essa carga horária em atividades de planejamento com os professores do ensino

comum, organização de atividades e apoio à sala de aula, objetivando “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (MEIRIEU, 2005, p. 24).

O número de estudantes por professor que realiza o trabalho colaborativo da área de deficiência intelectual segue as orientações do Núcleo da Educação Especial de Vila Velha/ES: quatro estudantes para cada professor na escola pesquisada. Os professores de educação especial atendem a setes estudantes com deficiência intelectual e nove discentes com autismo. Diante desse cenário, verificamos a necessidade de mais um professor de educação especial para atender às orientações/normativas pelo próprio município, tendo em vista cada docente acompanhar cinco a seis discentes.

Esses professores buscam se organizar para atendimento aos sujeitos mencionados da seguinte maneira: um mesmo docente atende a estudantes incluídos na mesma turma ou em um mesmo ano escolar. Tomamos por base as discussões de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), quando entendem que o planejamento entre os professores do ensino comum e o de educação especial se coloca como premissa para a ação colaborativa. Essa articulação necessita estar vinculada ao Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista que a inclusão escolar requerer mudanças na filosofia da escola e nas atribuições dos profissionais da educação, o que significa maiores possibilidades de se pensar o currículo, as práticas pedagógicas e a formação continuada em contexto.

Feita a identificação dos alunos, são elaborados os horários dos atendimentos na classe comum. Tenta-se apoiar esses sujeitos nas disciplinas, sempre que possível. Quando o professor da educação especial não se encontra em uma classe, por prestar apoio em outra, o discente fica sob a responsabilidade do professor do ensino comum. A Rede Municipal de Vila Velha/ES não dispõe de outros apoios pedagógicos, como estagiários. Há, na escola, duas cuidadoras que são envolvidas

no trabalho em sala de aula. Trata-se de uma ação complexa, dada à falta de formação e desvio de função. Para Vargas (2021, p. 48), “[...] o que se necessita, contudo, é definir as funções, principalmente dos cuidadores, garantindo trabalho pedagógico sempre mediado por professores capacitados e docentes especializados, como preconiza a lei”.

Realizados os horários de apoio à classe comum, o pedagogo os confere e o docente de educação especial lança a informação no Sistema de Gestão Escolar (SGE), ficando disponível para a Rede de Ensino. Cumprida essa etapa, os espaços-tempos de planejamentos se colocam como necessários para que os apoios trabalhem articulados aos docentes do ensino comum. Segundo Meirieu (2005), nos momentos de planejamentos, podemos pensar, além do que ensinamos, no modo como ensinamos, movimento que coloca o professor como mediador do conhecimento, possibilitando reflexões teóricas que permitam uma leitura crítica da realidade e o delineamento de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Na escola pesquisada, os momentos de planejamento entre os professores do ensino comum e os de educação especial se realizam com atravessamentos. Como investigamos um turno do 6º ao 9º ano, a perspectiva de formação inicial dos professores, os modos como concebem o currículo, a didática, a prática pedagógica e os processos de avaliação afetam os momentos de planejamento.

Há docentes sensíveis e abertos aos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, enquanto outros são mais fechados e resistentes, levando muitos professores de educação especial a realizar negociações com os professores do ensino comum para planejar, visando a conhecer o que é trabalhado com a turma para apoiar os discentes com deficiência intelectual. A análise sobre os modos como os planejamentos são realizados na escola nos leva a entender ser preciso planejar para um sujeito que aprende e não para um indivíduo reduzido a limitações e deficiências, pois, como compreende Vigotski (2019, p. 320):

A ideia ingênua que define que a criança, quanto menos educação tiver, menos necessita dela, é muito incorreta. Se se *mede a criança com atraso mental com a régua que lhe corresponde*, então, seu avanço, com ajuda da

educação especialmente organizada, na realidade, proporciona resultados mais significativos e palpáveis que a educação da criança normal.

Para registro do planejado, a escola conta com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), já explicitado neste texto. Nele são registrados conteúdos, metodologias, recursos, objetivos e a avaliação. Dependendo da condição do aluno e de sua trajetória de escolarização, os conteúdos podem ser os mesmos da turma, garantindo caminhos alternativos para a acessibilidade. No caso dos alunos com maiores comprometimentos ou com defasagem idade/conteúdo/série, os conteúdos passam a ser mais específicos, distanciando-se do que se é explorado em sala de aula com os seus pares.

No transcorrer da pesquisa, foi possível constatar que a inclusão do aluno com deficiência intelectual é permeada por desafios e movimentos para envolvê-lo nas aulas. Como se trata de uma turma de 7º ano do ensino fundamental, pairam dúvidas se alguns estudantes darão conta dos conteúdos, necessitando a escola instituir cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura” (MEIRIEU, 2002, p. 175). Quando o aprendiz com deficiência intelectual se aproxima da aprendizagem esperada pela escola, o envolvimento dele na aula se torna mais factível. Muitas vezes, mediante discrepâncias na relação idade, conteúdo, série e sujeitos em processo inicial de alfabetização nos anos finais do ensino fundamental, os professores se perguntam quais conteúdos mediar.

Cabe destacar que a acessibilidade curricular é um desafio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Alguns professores buscam planejar atividades com o docente de educação especial. Outros responsabilizam o professor especializado para tal tarefa. Podemos dizer que há movimentos para promover atividades acessíveis e contextos que simplificam a escolarização em atividades simplórias. Podemos também notar a recorrência a atividades de alfabetização ou extraídas de livros que trazem o pacote de exercícios distantes do currículo em que o aluno se encontra matriculado.

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

Em sala de aula, o professor de educação especial acompanha o aluno com deficiência intelectual, assistindo às aulas e auxiliando nas atividades propostas. Quando necessário, mediante ausência de planejamento coletivo, organiza atividades considerando os conteúdos da turma, visando a processos de ensino e aprendizagem apropriados à realidade intelectual do estudante. Existem também cenários em que são apresentadas atividades que não dialogam com o currículo da classe em que o discente estuda, contexto que nos recorda Meirieu (2002), quando entende que o processo de mediação do conhecimento necessita considerar o currículo e certa obstinação didática para torná-lo acessível ao discente.

Na sala de aula pesquisada, alguns alunos, às vezes, precisam de auxílio para interação em grupo. Outros são mais despojados e se enturmam sozinhos. O professor de educação especial busca estar próximo ao aluno, fazendo com que os caminhos percorridos dialoguem com as especificidades. Além dos apoios à classe comum, a unidade de ensino conta com uma sala de recurso multifuncional. Nela atua uma professora de educação especial, com carga horária de 50 horas, para contemplar as especificidades de aprendizagem dos discentes, ou seja, realizar intervenções complementares ao currículo escolar, conforme preceitua a PNEEPEI/2008. Atende somente aos alunos da escola, tendo em vista as demais unidades de ensino (vizinhas) contar com o espaço-tempo especializado.

Nesse ambiente, a docente organiza os atendimentos de modo individual. Os discentes apresentam frequência satisfatória. Ela registra os planejamentos e as intervenções no PDI, ficando disponíveis no Sistema de Gestão Escolar. Há uma decisão político-pedagógica da Rede de Ensino em alocar uma docente com 50 horas com a intenção de facilitar o trabalho pedagógico realizado com os estudantes no turno e no contraturno. A professora encontra possíveis condições de conhecer o

trabalho da classe comum para propor ações complementares no turno inverso à escolarização. Para Baptista (2011, 2013), os espaços-tempos mencionados necessitam ser assumidos como pedagógicos e não como ambientes de reprodução de estigmas historicamente projetados nas pessoas com deficiências.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, constatamos que a unidade de ensino convive com desafios presentes em muitas escolas que contam com estudantes com deficiência intelectual. Podemos dizer que há um cenário complexo composto por dúvidas, movimentos e desafios. Para a avaliação da aprendizagem, os docentes recorrem a provas, exercícios individuais e coletivos, trabalhos, dever de casa, dentre outros. Há professores que buscam promover a acessibilidade das avaliações, assim como procedem no transcorrer das aulas.

Buscam explorar os mesmos conteúdos curriculares da turma, a partir de práticas e utilização de recursos pedagógicos diferenciados. Para Meirieu (2002, 2005), a pedagogia diferenciada é um dispositivo necessário à democratização da educação por levar à compreensão de que as pessoas aprendem em formas e ritmos diferenciados e necessitam de procedimentos que atendam aos seus itinerários na construção da aprendizagem.

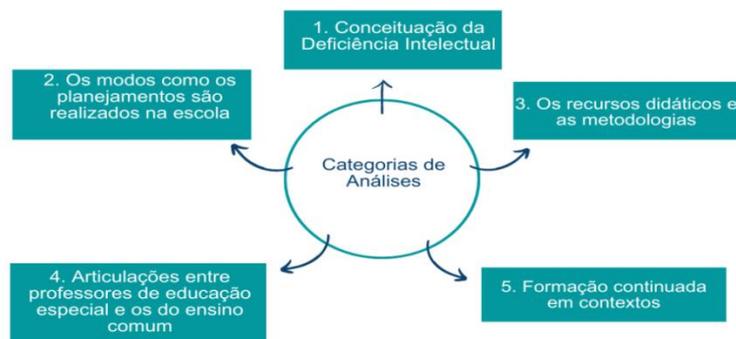
Além do exposto, alguns professores carregam mitos de que os laudos garantem a aprovação automática e uma legislação que respalda o processo. Além disso, a concepção social de deficiência intelectual, ancorada na falta e nas limitações, projeta o pressuposto de que o aluno não aprende, portanto não necessita ser avaliado. Padilha (2022) chama a atenção para o fato de que o laudo não dará indicativos do que será trabalhado com o estudante e muito menos da prática pedagógica necessária. É na relação dialógica, entre professor-aluno-conhecimento, sobre como se aprende e como se pode ensinar, que as possibilidades podem emergir.

Mediante os modos como os professores lidam com a avaliação do estudante com deficiência intelectual, cabe entender, na lógica de Vigotski (1991, 2019), que a escola necessita romper com resistências e linhas de pensamento que supervalorizam a condição da criança e lutar contra elementos que não possibilitam

pensar caminhos alternativos para superar dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, “[...] quando a criança encontra as dificuldades no mesmo meio, ela depara-se com os fenômenos inevitáveis e que influenciam a formação de seu caráter” (VIGOTSKI, 2019, p. 212).

No cenário apresentado, realizamos a pesquisa para compreender questões que implicam as práticas pedagógicas entre os professores do ensino comum e os de educação especial, tendo como horizonte a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Na seção que segue, trazemos os dados que nos permitem compreender apontamentos que podem fortalecer o trabalho com as práticas pedagógicas na perspectiva da educação especial com abordagem inclusiva. Assim, organizamos as seguintes categorias de análise (figura) a seguir:

Figura 9 - Organização dos dados produzidos nas entrevistas/observação



Fonte: Organização do pesquisador (2022).

### 6.3 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM, DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PESQUISADA

Analisando questões que implicam as práticas pedagógicas em educação especial na escola investigada, considerando a matrícula dos estudantes com deficiência

intelectual nos anos finais, a **definição do que venha a ser a deficiência intelectual** se colocou como uma categoria a ser considerada. Os professores, ao serem questionados, no momento de entrevista, sobre como definem o estudante com deficiência intelectual e tal condição, trouxeram reflexões plurais. Podemos dizer que as principais compreensões dos docentes perpassam pela: a) deficiência como desvio produzido por questões biológicas; b) mescla entre o desvio e a possibilidade de aprender; c) sujeito que aprende dadas as mediações necessárias.

- **Deficiência intelectual: desvio produzido por questões biológicas**

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

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

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

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

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

Sob a influência do ponto de vista pessimista a respeito das crianças com atraso mental, ocorre geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece. Sob a influência desse ponto de vista, como é natural, surgem as tendências de minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com

relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário (VIGOTSKI, 2019, p. 319).

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

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

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

Os momentos de observação do cotidiano na turma do 7º ano possibilitaram que refletíssemos sobre como a leitura da deficiência intelectual associada às questões orgânicas impactava o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas, conforme recorte trazido do diário de campo do pesquisador:

*Observar o cotidiano da escola nos permitiu verificar o modo como a estudante com deficiência intelectual era significada por alguns professores. Havia narrativas que diziam que ela era um dos maiores desafios para a turma do 7º ano. Por possuir o diagnóstico era entendida como alguém que tinha o cérebro afetado. Pouco se falava nas condições de aprendizagem oportunizadas, mas de um corpo que biologicamente se desviava do padrão. Falava-se de uma mente que não aprendia, porque estava afetada.*

*O fato de não ter consolidado os processos de apropriação da leitura e da escrita adensava esse cenário e levava os educadores a se perguntarem que sentidos teriam os conteúdos das disciplinas para a discente. Além disso, ressentiam-se da falta de formação, principalmente, na área da alfabetização, já que cursaram disciplinas direcionadas à docência para a segunda etapa do ensino fundamental. Diante disso, a professora de educação especial era vista como a responsável pela escolarização da estudante. Na ausência dela, a cuidadora acabava assumindo uma função pedagógica, mesmo sem formação e distante das atribuições previstas em seu contrato de trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 9-9-2022).*

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

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

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

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

Avançando nos modos como a deficiência intelectual é compreendida na escola pesquisada, temos narrativas que mesclam o déficit, a limitação e a dificuldade à

ideia de o estudante com deficiência intelectual poder ser envolvido em questões curriculares. Podemos dizer que aqueles que se aproximam do esperado pela escola “podem aprender alguma coisa” e os que se distanciam dessa “expectativa” “trazem condições biológicas que sobrepõem às possibilidades de apropriação do conhecimento”. Vejamos o que dizem as narrativas:

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

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

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

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

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

Esse modo dúbio de a escola tratar a deficiência intelectual nos leva a recorrer aos estudos da matriz histórico-cultural que compreende as funções psicológicas superiores constituídas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade. Ao analisar a pessoa com “atraso mental”, ou seja, com deficiência intelectual,

Vigotski (2019) sinaliza que essas funções, quando atreladas ao defeito, torna-se um ponto fraco nas características desse sujeito. Por isso, o autor aponta que “[...] devem ser dirigidos todos os esforços da educação, com o fim de romper a corrente no ponto mais fraco” (VIGOTSKI, 2019, p. 296) para potencializar caminhos alternativos que levem esse sujeito a criar suas relações com os aportes culturais socialmente constituídos. Nessa linha de pensamento, o autor afirma:

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

Assim, é importante que a escola constitua outro olhar sobre a pessoa com deficiência intelectual para significá-la como um indivíduo que vai se constituindo sujeito pela via das oportunidades de aprendizagem mediadas, rompendo com paradigmas que simplificam a pessoa a uma condição orgânica. Por isso a escola tem um importante papel na formação desse sujeito por promover de modo intencional o acesso à cultura, o que requer planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação formativa e a busca constante por alternativas que possibilitem a superação de desafios que atravessam os processos de ensino e aprendizagem na escola.

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

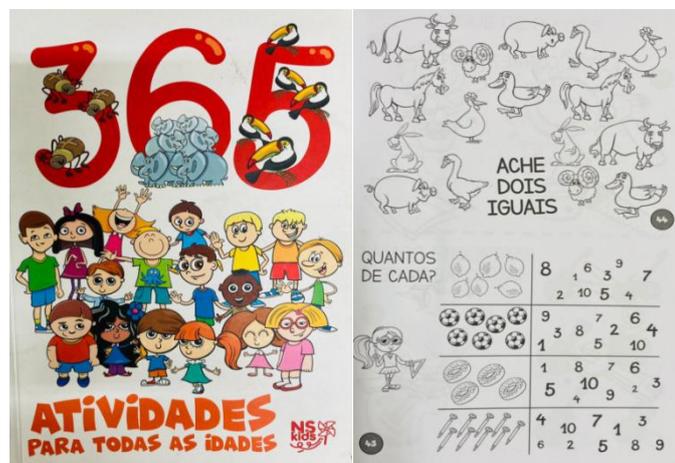
Com a concepção de deficiência produzida entre o déficit e a possibilidade de aprender, outras práticas pedagógicas são planejadas e mediadas, conforme o excerto do diário de campo. Deparamo-nos com a ideia de flexibilização, adaptação

e adequação curricular na lógica de supressão de conteúdos e apresentação de conhecimentos não significativos para casos que se diferiam mais drasticamente do padrão e tentativas de envolver aqueles vistos como capazes de se “ensinar alguma coisa” nas práticas pedagógicas da classe comum:

*Ao entrar na turma do 7º ano, pudemos observar como se realiza o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual nas aulas. Segundo a docente responsável pela disciplina, o planejamento com a professora de educação especial praticamente não acontecia. Diante disso, considerando que na turma havia dois discentes com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas planejadas e mediadas eram influenciadas pelas leituras sociais atribuídas a essa condição do sujeito. Para uma estudante ainda em processo inicial de alfabetização, pairava a ideia de que ela não tinha condição de se apropriar dos conteúdos programáticos do ano escolar em que estava matriculada. A alfabetização era um pré-requisito que a aluna, na avaliação dos professores, não dispunha. Portanto, questionavam-se os porquês de ela estar no 7º ano. Diante disso, a professora de Matemática adquiriu um livro que trazia um conjunto de atividades um tanto simplórias e que se distanciavam do currículo da classe. Destacavam-se caça-palavras, jogo dos sete erros, jogos matemáticos, cruzadinhas, reconhecimento de números, dentre outros. No caso do outro estudante também com deficiência intelectual, no entanto alfabetizado, a leitura social sobre sua condição imprimia práticas pedagógicas a partir da proposição apresentada para os demais discentes. Assim, dentro de uma mesma sala de aula, a depender dos modos como a deficiência era significada, aproximava-se ou distanciava-se o sujeito do que era proposto para a turma (DIÁRIO DE CAMPO, 4-8-2022).*

As imagens a seguir trazem atividades mediadas com a estudante a partir da leitura social constituída sobre a deficiência intelectual.

Figura 10 – Atividade proposta do livro para a estudante ainda em processo de alfabetização



Fonte: Fotografia produzida pelo pesquisador (2022).

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

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

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

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

Com isso, há de se ter o cuidado para não significar os estudantes que demandam apoios pedagógicos como tendo deficiência intelectual, bem como aqueles que apresentam diagnóstico com essa condição como os únicos que encontram desafios nos processos de escolarização. Vigotski (1991) afirma que a apropriação do

conhecimento não é linear, mas constituída de evoluções e involuções, cabendo à escola possibilitar mediações qualitativamente capazes de levar os estudantes a superar obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem.

A concepção de deficiência intelectual amplamente marcada por questões biológicas afeta o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas. Desse modo, atividades descontextualizadas, que não colaboram com o desenvolvimento do estudante, e a apropriação do conhecimento é levada para a classe comum. Segundo Bridi (2013), muitos docentes concebem a deficiência intelectual pautada na falta/limitação, por isso planejam e medeiam práticas pedagógicas para as limitações e as dificuldades dos estudantes e não para sujeitos complexos.

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

- **Deficiência intelectual: o sujeito que aprende dadas as mediações necessárias**

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

Considero um aprendiz capaz de se adaptar e superar as dificuldades de aprendizagem no ano que está cursando, tendo condições de superar e acompanhar de acordo com as adaptações e parceria da professora de educação especial que atua na turma nos dando suporte para a superação

de cada aluno com deficiência intelectual. Acredito que a criança nasce com essa deficiência e que pode, de acordo com o tempo na escola, aprender e superar obstáculos na aprendizagem (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA).

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

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

*Em observação, num momento de planejamento na sala dos professores, verifiquei que as docentes (Educação Especial e a de Língua Portuguesa) se organizaram para pensar sobre como promover a acessibilidade curricular para a estudante com deficiência intelectual. Sendo assim, elas estabeleceram atividades para que os conteúdos previstos para a turma fossem os mesmos para a discente. Em uma das aulas, o conteúdo programático foram os verbos. Para que a aluna tivesse acesso a esse conhecimento, a aula ocorreu da seguinte maneira: a professora do ensino comum explica para a turma qual a função do verbo no cotidiano das pessoas. Apresentou um texto demonstrando como identificá-los e as diversas maneiras de conjugação. Em seguida, a docente se reporta à estudante com deficiência intelectual junto à professora de educação especial e trabalha com um texto diferente da turma. No entanto, elas abordam os verbos presentes no texto e explicam o uso dos verbos no dia a dia. Explicam para a estudante como o conteúdo é vivido por ela, como andar, falar, brincar, comer, beber, dançar, pular, cantar, dormir, dentre outros. Nesse texto, havia algumas imagens das ações citadas. Assim, uma das atividades consistia em recortar e escrever o nome da imagem. Tal tarefa foi desenvolvida pelas duas professoras com a discente. Esse movimento auxiliava no processo da apropriação da leitura e escrita. No caso do outro estudante com deficiência intelectual, foi proposta a mesma atividade da turma, já que se encontrava alfabetizado, recebendo apoio das duas docentes quando solicitado (DIÁRIO DE CAMPO, 4-10-2022).*

Os estudos de Vigotski (1991, 2019) problematizam a produção de caminhos alternativos para se aprender quando as condições favorecem a aprendizagem. Para Vigotski (2019), a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns é essencial para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes. Acreditamos que esse ambiente deve ser um espaço inclusivo e que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente, de suas limitações físicas ou mentais. O autor argumenta que a inclusão de discentes com

deficiência proporciona benefícios significativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando a ação pedagógica se compromete com a mediação do conhecimento, levando a turma lidar com a diversidade e o respeito às diferenças.

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

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

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

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

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

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

Dando continuidade à análise, uma **segunda categoria** diz respeito ao **planejamento para a mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva**. Na escola, o planejamento também se realiza de modo plural: a) coletivamente entre o ensino comum e o especial; b) às vezes, entre esses segmentos; c) de modo individual.

- **Coletivamente entre o ensino comum e o especial**

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

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

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

As provocações trazidas encontram sustentação nas teorizações de Vigotski (1991), quando entende que, por mais que o indivíduo tenha, biologicamente, potencial para se desenvolver, se ele deixa de interagir com seus pares, suas potencialidades deixam de ser desenvolvidas. Podemos aproximar essa defesa do planejamento coletivo por possibilitar aos profissionais da educação investigar as trajetórias

discentes, as relações entre os conteúdos programáticos das disciplinas, as metodologias que respondem às necessidades de aprender dos alunos e os modos de avaliar dentro de uma perspectiva inclusiva. Entendemos que essa compreensão é compartilhada pelos professores que acima narraram, tendo em vista, conforme problematizam Capellini e Zerbato (2022, p. 87), que,

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

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

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

*Na sala do pedagogo, foi realizado o planejamento com os professores de Ciências e de Educação Especial. A atividade foi pensar como trabalhar o conteúdo sobre as células e suas funções. Os professores acordaram, juntamente com o pedagogo, em produzir com a turma maquetes. Em sala de aula, passamos a observar o planejado. Após uma aula expositiva, utilizaram dois vídeos que abordaram o conteúdo. Com o transcorrer das aulas, a maquete foi confeccionada. Foi possível verificar que um dos estudantes com deficiência intelectual participou de maneira ativa desse processo. Demonstrou certa autonomia na confecção da maquete com seus pares. Já a outra estudante com deficiência intelectual faltou no dia. Cabe ressaltar que esse movimento planejado reverberou em uma prática pedagógica que podemos considerar significativa para toda a turma. Os estudantes gostaram de confeccionar o material para uma exposição no mês de outubro – Feira de Ciências (DIÁRIO DE CAMPO, 3-8-2022).*

A imagem a seguir ilustra as maquetes produzidas a partir do planejamento coletivo entre os professores mencionados e o pedagogo e expostas na Feira de Ciências.

Figura 11 – Maquetes da Feira de Ciências



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

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

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

- **Planejamento: às vezes coletivo entre os segmentos**

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

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

Pensando o aluno com deficiência intelectual, entendo que o planejamento é algo importante para pensar algumas formas de ensino dos conteúdos. Digo isso, porque, muitas vezes, ele não ocorre assim. Mas, ao desenvolver o planejamento e o plano de ensino para o ano letivo vigente, realizo juntamente com o pedagogo e algumas vezes a professora de educação especial se faz presente (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

As narrativas explicitadas trazem outros olhares sobre os planejamentos. Parecem sinalizar que a presença do professor de educação especial e do pedagogo ocorre, mas nem sempre. Esse cenário nos faz pensar em como sistematizar o trabalho educativo, porque, por meio dele, podemos conhecer a escola e projetar/organizar suas ações.

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

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

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

A perspectiva de planejamento trazida nessa subcategoria vai na contramão dos estudos da matriz histórico-cultural que entende que o aprendizado estabelece relação com o impulsionar do desenvolvimento humano, tendo a escola papel essencial na formação desse sujeito, por isso a mediação pedagógica é um ato intencional (VIGOTSKI, 1991).

Sobre os momentos de planejamento, a docente de educação especial reafirma o debate trazido nessa subcategoria, dizendo que:

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

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

Como mediará as práticas pedagógicas, distanciando-se do improviso, se não conhecer o que será explorado com a classe/aluno?

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

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

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

Ele é feito, na maioria das vezes, comigo e os professores tanto da educação especial e regentes. Algumas vezes, não estou presente, porque é muita tarefa vinda da Semed para fazer, mas é importante esse momento para traçarmos estratégias de ensino para os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que, nesse momento, me dedico a isso também (PEDAGOGO).

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

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

*No laboratório de informática, o professor de Geografia trabalhou o conteúdo sobre os diferentes tipos de regionalização. Apresentou um vídeo explicativo e, logo após, conversou com os estudantes sobre o tema.*

*Solicitou aos discentes que se sentassem juntos. Verifiquei que o estudante com deficiência intelectual logo divide o espaço com seus pares. Já a estudante senta-se sozinha e ninguém busca unir-se a ela. Ao retornar para sala de aula, é proposta uma atividade direcionada a todos. O professor explica, com o auxílio de um mapa fixado no quadro, as regiões brasileiras e pede que os discentes preencham uma folha (atividade xerografada). Tratava-se de um exercício que exigia que os discentes colorissem o mapa do Brasil e identificassem as diferentes regiões. Essa atividade foi realizada por todos os estudantes, inclusive o aluno com deficiência intelectual alfabetizado, exceto a que apresentava o mesmo diagnóstico, mas em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita. Ela foi direcionada a trabalhar com massinha de modelar, sem relação com o conteúdo explorado com a turma. Cabe destacar que a professora de educação especial estava em outra turma prestando atendimento educacional especializado a outro estudante (DIÁRIO DE CAMPO, 12-8-2023).*

As imagens abaixo evidenciam o recorte trazido pela via do diário de campo do pesquisador.

Figura 12 – Estudante desenvolvendo o currículo da turma



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Figura 13 – Estudante trabalhando com massinha



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

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

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

Padilha (2022) diz que incluir é criar condições para que o sujeito estabeleça suas relações com o conhecimento, ação que envolve planejar e (re) planejar aulas para recorrer a recursos metodológicos para que a aprendizagem se efetive. Para tanto, é

preciso romper com preconceitos e estigmas que projetam uma mesma escola com duas facetas: como espaço de aprendizagem para o dito normal e como ambiente de socialização para os discentes com deficiências.

- **Planejamento: uma ação individual**

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

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

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

O planejamento individual pode produzir o isolamento docente, sobrecarga de trabalho, fragmentação do saber, uma compreensão multifacetada do estudante com deficiência intelectual e a ideia de que esse sujeito não pode aprender com seus pares. Em contraposição às ações individualizadas, Vigotski (1991) entende que o trabalho coletivo potencializa as mediações, as redes de apoio e as práticas pedagógicas, além de colaborar com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a personalidade das crianças com deficiências e a identidade do professor.

Dessa forma, o trabalho coletivo auxilia para que o docente se torne um sujeito capaz de possibilitar que os estudantes caminhem para além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de seus processos de desenvolvimento

individuais, assumindo-se como mediador comprometido em criar zonas de desenvolvimento iminente<sup>9</sup> (ZOIA, 2010) por meio e dentro do contexto pedagógico.

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

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

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

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

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

---

<sup>9</sup> O conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI) é traduzido por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. A ZDI muitas vezes é tomada como um dos níveis de desenvolvimento, porém, trata-se precisamente do campo intermediário do processo. O desenvolvimento potencial é uma incógnita, já que não foi ainda atingido. Vigotski postula sua identificação por meio do entendimento da ZDI (ZOIA, 2010).

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

A utilização de recursos, como vídeos, jogos, materiais concretos, uso da internet, dentre outros, coloca-se como ferramentas didáticas que auxiliam o professor a mediar os conteúdos, promover a inteiração dos alunos e aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos discentes, favorecendo a acessibilidade curricular.

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

*A professora de Matemática organiza, com a turma do 7º ano, vários jogos para exposição. A estudante com deficiência intelectual não esteve presente durante a semana, devido estar gripada. O discente, com o mesmo diagnóstico, participou e produziu com seus pares alguns trabalhos. Nos momentos de produção, foi possível verificar a maneira como a professora mediu os conteúdos de adição, subtração, multiplicação, fração, potencialização, sequência numérica, formas geométricas, entre outros. Além disso, a utilização dos materiais, o trabalho em equipe, a metodologia de ensino para que todos os discentes mediassem as regras dos jogos para outros estudantes convidados prestigiarem os trabalhos confeccionados. O estudante com deficiência intelectual participou ativamente, desde o processo de confecção à mediação dos jogos com as turmas convidadas para a Feira de Matemática. Acreditamos que os diversos recursos, aliados ao processo de mediação da professora com relação à metodologia de ensino durante as aulas, permitiu a interação entre os estudantes, a aprendizagem, a criatividade, o ensino, a participação do discente com deficiência intelectual nas etapas relativas ao desenvolvimento das atividades. Com isso, chamamos a atenção para a importância de o professor (re)significar os recursos e métodos, sob aposta de contribuir para que os discentes se apropriem e tenham acesso aos conteúdos de modo a exercer protagonismo (DIÁRIO DE CAMPO, 5-10-2023).*

A narrativa trazida no recorte do diário de campo nos recorda os estudos de Meirieu (2002), quando entende que a vivência de momentos pedagógicos requer o desenvolvimento de certa obstinação didática capaz de levar o professor a recorrer a recursos e metodologias voltados a produzir o vínculo social entre o estudante e o conhecimento.

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

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

Diante disso, apresentamos três imagens que retratam a participação do estudante com deficiência intelectual na produção e na Feira de Matemática que evidenciam as contribuições que os recursos didáticos e as metodologias trazem para o trabalho com as práticas pedagógicas no tocante à inclusão do sujeito mencionado nos anos finais do ensino fundamental.

Figura 14 – Estudante com deficiência intelectual com seus pares, durante a produção/confecção dos jogos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Figura 15 – Estudante com deficiência intelectual com seus pares na apresentação/mediação dos jogos



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Figura 16 – Estudante com deficiência intelectual responsável pela mediação/apresentação aos demais colegas do jogo “trilha da tabuada”



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

Ao analisarmos as imagens que evidenciam as práticas pedagógicas planejadas e mediadas pela professora de Matemática para envolvimento do estudante com

deficiência intelectual na Feira de Matemática, somos levados a recorrer a Vigotski (2007, p. 74) quando afirma que:

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

De acordo com os pressupostos apresentados, os recursos metodológicos devem responder às necessidades discentes, tendo, como base, a apropriação curricular. O trabalho com recursos e metodologias diferenciados ajuda a escola a alcançar os objetivos educacionais para todos os alunos. Com isso a criança com deficiência intelectual deixa de ser vista como não capaz de aprender para ocupar o lugar de alguém que se apropria do conhecimento. Para tanto cabe ao professor recorrer a meios diversos para que o discente encontre condições favorecedoras à acessibilidade curricular e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

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

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

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

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

Assim disse: “[...] busco na internet ajuda em atividades para alunos com deficiência intelectual, além de como trabalhar com esses estudantes” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS). A narrativa oportuniza pensar como a internet se tornou uma ferramenta de comunicação, pesquisa e informação. Utilizada de modo crítico, ela pode ajudar o professor a enriquecer suas aulas, adotando-a como um recurso intermediário que promove a interlocução entre o sujeito e o conhecimento mediado, como provoca os ensinamentos de Vigotski (2019).

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

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

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

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

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

A articulação entre os estudantes com e sem deficiências favorece a troca entre pares, pois eles se colocam como mediadores uns dos outros, situação que vai ao encontro das teorizações de Vigotski (1991) que nos ajuda a entender que a

aprendizagem coletiva se afirma no pressuposto de que o pensamento e o intelecto têm uma origem social, realizando-se, primeiramente, no plano coletivo, por meio da linguagem, para depois se desenvolver nos processos internos do indivíduo.

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

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

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

Nos estudos de Mendes e Villaronga (2022), emerge a defesa pelo trabalho colaborativo como base para o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas. A colaboração fortalece os saberes-fazeresses desses profissionais, estimula

as ações pedagógicas e a aprendizagem na escola. De acordo com as autoras, a colaboração é uma ação necessária para:

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

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

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

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

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

determinadas especificidades de aprendizagem necessárias à constituição das citadas funções.

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

*Num momento, na sala dos professores, presenciei uma conversa da docente de educação especial que atua na sala de aula comum com a professora da sala de recursos. A docente pergunta se seria possível utilizar algum jogo ou material que auxiliasse nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com a estudante que apresenta deficiência intelectual e que está em processo inicial de alfabetização. A docente da sala de recursos diz que os materiais não podem sair daquele ambiente. Eles somente poderiam ser utilizados pela estudante no contraturno. A professora que atua na sala de aula comum alega que devolveria e teria cuidado para não sumir nenhuma peça. Mesmo assim, a docente da sala de recursos reafirma que não poderia emprestar o material (DIÁRIO DE CAMPO, 27-9-2023).*

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

Conforme destaca Baptista (2011), a sala de recursos multifuncionais traz uma amplitude de ações e possibilidades de práticas pedagógicas centradas no atendimento às necessidades educacionais de alunos diversos, principalmente, quando encontra respaldo na articulação entre o docente de ensino comum e o de educação especial, como indica a Resolução nº 4/2009. Por isso é importante pensar os recursos disponíveis nesse espaço-tempo como parte da ação pedagógica da escola.

Encerramos a análise desta categoria compreendendo o quanto a escola inclusiva recorre a diferentes recursos e estratégias para promover a mediação de práticas pedagógicas, a acessibilidade curricular e o atendimento às especificidades dos discentes. Segundo Peticari (apud BAPTISTA, 2007), a mediação de práticas,

mediante a matrícula de estudantes com percursos diferenciados de aprendizagem, colabora com os processos de escolarização de outros sujeitos, levando a escola a se interrogar sobre a aprendizagem e a qualidade delas, bem como recorrer a recursos e estratégias didáticas diferenciadas e trabalhar de modo coletivo.

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

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

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

Realizamos coletivamente as atividades para os alunos especiais da turma. A professora de educação especial me auxilia bastante. Trago também algumas ideias para trabalharmos juntas. Planejam as avaliações, principalmente, pensando na aluna Alice que está aprendendo a escrever e ler agora. As avaliações do Alfredo são as mesmas dos outros alunos. Ele consegue acompanhar a turma (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

As narrativas reiteram o que discutimos na categoria anterior: a importância da colaboração entre os profissionais da educação no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas, contexto que pode levar esses profissionais a compreender que o “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

A colaboração pode se realizar por meio de diferentes estratégias: planejamentos, apoio à classe comum, atendimento aos alunos no contraturno, conselhos de classe, organização dos momentos de formação, elaboração de atividades/exercícios

avaliativos, dentre outros, considerando sempre que “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1991, p. 101).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial de Vila Velha/ES, encontramos a seguinte definição sobre o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o de educação especial:

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

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

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

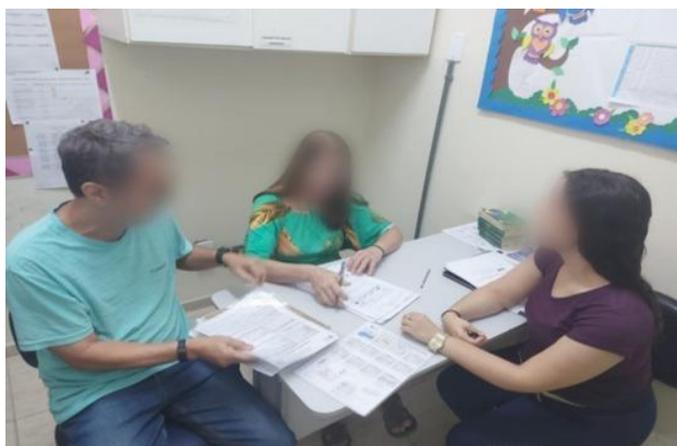
Assim, a colaboração entre os profissionais mencionados leva-os a desenvolver conhecimentos didático-pedagógicos necessários à mediação das práticas pedagógicas e a uma racionalidade que favorece o adensamento teórico-prático

sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual nas escolas comuns.

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

A imagem 17 expressa um momento de articulação entre os profissionais da escola, favorecendo a troca de conhecimento, ações coletivas e o planejamento para acesso ao currículo comum. A colaboração entre o ensino comum e o especial – em função da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual nos anos finais – expressa a preocupação docente com esse sujeito, mas também com o próprio saber do professor. Para Meirieu (2002), são movimentos indissociáveis, tendo em vista se tratar do pressuposto de que, quando se educa alguém, educa-se em comunhão com ele.

Figura 17 – Professora de educação especial, pedagogo e a docente de Língua Portuguesa articulando estratégias para os estudantes com deficiência intelectual



Fonte: Arquivo do pesquisador (2022).

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

escrita. Essa problemática na “aprendizagem” não deveria ocorrer, no entanto, infelizmente, é uma realidade presente em muitas escolas, conforme o estudo de Prado (2022) trazido na revisão de literatura.

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

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

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

Esse debate também nos lembra dos estudantes que trazem questões comportamentais significadas pela escola como complexas para as relações entre pares, levando os profissionais da educação a questionar os porquês de seus comportamentos no espaço-tempo escolar. Diante disso, Vigotski (2019, p. 208) pontua que o professor pode se deparar com “[...] uma criança difícil de ensinar em consequência de uma diminuição de suas capacidades, ou uma criança difícil de educar como resultado de alguma orientação em sua conduta e traços de caráter que trazem a ela dificuldades ao convívio social”, contexto que reforça ações coletivas na escola para apoio ao professor e reorganização do trabalho pedagógico

para suprir as demandas desse discente em sala de aula e nos demais espaços escolares.

Em concordância com Vigotski (2019), Padilha (2022) compreende que a deficiência intelectual não está dada inicialmente, mas que vai se constituindo na medida em que não se possibilitam condições de desenvolvimento de acordo com as suas peculiaridades. Assim, é relevante constituir políticas públicas aos processos de inclusão, inclusive para aqueles discentes com maiores agravos.

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

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

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

***As propostas de atividades partem mais de nós, professores especialistas, sem ajuda do professor regente.*** Muitos alegam se sentir

inseguros, despreparados para montar atividades adaptadas, mas não sentam comigo para planejar. Sei que, às vezes, por conta dos conflitos de horários. Outros fazem, sim, o planejamento coletivo. Aí fica mais fácil para trabalhar com os alunos com deficiência (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, grifos nossos).

A narrativa permite entender ser preciso desconstruir o imaginário de que o aluno público-alvo da educação especial é de incumbência única do docente especialista. Na contramão dessa ideia, todos precisam se corresponsabilizar pela escolarização desse sujeito. Além disso, é preciso refletir sobre narrativas de profissionais dos anos finais que questionam o que as disciplinas que ministram têm a ver com os estudantes com deficiência intelectual.

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

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

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

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

São de extrema importância, embora eu perceba que não temos tido essa preocupação por parte da Secretaria de Educação. Quando me formei, não se falava muito em educação especial. Ao chegar à escola, de uns dez anos pra cá, percebo o quanto o número de alunos da educação especial aumentou. Acho que deveria ter mais formações sobre como auxiliar os alunos da educação especial e como desenvolver práticas pedagógicas voltadas para esses alunos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

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

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

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

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

Os professores, ao analisarem seus processos de formação inicial, apontam a inexistência ou a insuficiência de discussões teórico-práticas sobre a inclusão desses alunos nas escolas comuns. Para Vigotski (2019), o professor deve ser formado para assumir uma perspectiva mediadora, sendo capaz de elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para auxiliar o estudante na apropriação do conhecimento. Os investimentos na formação do professor é uma política necessária por possibilitar a esse profissional refletir que “[...] a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado” (VIGOTSKI, 1979, p. 139).

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

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

O diálogo entre a escolarização desses estudantes e a formação de professores pode levar esses profissionais a tomar consciência de sua função social, assumindo posturas autônomas, dinâmicas coletivas e vivas (VIGOTSKI, 2019) em frente ao

desafio de escolarizar sujeitos que demandam apoios diferenciados. A formação docente precisa apontar caminhos para práticas pedagógicas inclusivas, para o direito ao currículo comum e ao atendimento às especificidades de aprendizagem (ALMEIDA; CAETANO; ESTEVAM, 2018).

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

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

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

As políticas de formação continuada se mostram necessárias. Em redes de ensino – com significativo número de escolas e professores, como a de Vila Velha/ES – é preciso pensar em como articulá-las de modo a envolver os professores do ensino comum e os de educação especial, visando ao diálogo teórico-prático e ao delineamento de ações que possibilitem proposições aos desafios das práticas pedagógicas inclusivas.

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

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

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

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

A formação em contexto se coloca como uma potente alternativa aos processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, porque pode aproximar teoria e prática e o planejamento de ações pedagógicas voltadas à acessibilidade curricular.

Pelo fato de entendermos que a gestão da escola tem contribuições a dar para as políticas de formação continuada de professores, trouxemos a temática para a direção, a coordenação e o pedagogo para que pudessem refletir sobre o assunto.

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

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

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

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

A formação continuada é um dever dos sistemas de ensino e um compromisso com a ampliação dos saberes-fazeres dos profissionais da educação. Além disso, precisa ser significada como um compromisso do professor. Algumas narrativas apontam que muitos professores não dão valor às políticas de formação continuada, por isso é importante que elas se mostrem próximas das realidades das escolas e façam

sentido para esses profissionais, inclusive para o adensamento de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas inclusivas.

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

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

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

Verificamos, também, que o planejamento é importante às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, realizando-se, na escola, como movimento complexo: a) coletivamente entre o ensino comum, o especial e a coordenação pedagógica; b) às vezes, entre esses segmentos; c) de modo individual. Esse cenário nos leva a compreender ser necessário compor articulações inclusivas/coletivas entre os profissionais da educação por favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

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

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

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

Por último, cabe lembrar a importância da colaboração entre os profissionais da educação no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas, por resultar em trabalhos coletivos, em possibilidades de formação continuada em contexto e enfrentamento ao isolamento docente. A reflexão sobre os saberes-fazeres dos profissionais da educação levam-nos a reconhecer a importância da formação inicial e continuada, principalmente, opondo-se a mitos produzidos no/pelo imaginário escolar sobre os estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista a acessibilidade curricular e a tomada de consciência social e cultural sobre o direito de aprender desses sujeitos.

A Rede Municipal de Vila Velha/ES tem buscado investir na formação dos profissionais. Faz-se necessário, sobretudo, promover/intensificar os debates sobre a educação especial, as práticas pedagógicas e a inclusão do estudante com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. Para darmos continuidade à pesquisa, trazemos, no próximo capítulo, as considerações finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este estudo, provocado pelo desejo de produzir conhecimentos sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na escola comum, trazendo para o debate os anos finais do ensino fundamental. A inclusão desses sujeitos na etapa de ensino mencionada é atravessada por desafios que necessitam ser enfrentados para que a aprendizagem se efetive, contexto que nos impulsionou a constituir esta investigação.

Para tanto, elegemos a pesquisa sobre as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, entendidas como os movimentos produzidos pelos professores para promover a acessibilidade ao conhecimento, o que envolve seleção dos conteúdos, planejamento, mediação, acompanhamento, avaliação do trabalho curricular e relações interpessoais entre estudantes e professores no âmbito escolar.

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

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

Pensar a inclusão dos discentes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental requer colocar em análise as práticas pedagógicas para que elas possibilitem que os conhecimentos tenham sentidos para os alunos, contexto que é atravessado pela formação dos professores, as composições curriculares, os modos como se medeiam os conhecimentos, as maneiras como os processos

avaliativos são realizados e como o trabalho docente é vivido na escola. Especificamente, torna-se importante refletir como as práticas pedagógicas são significadas pelos professores e que elementos atravessam os processos de aprendizagem e desenvolvimento na escola comum.

O interesse pela pesquisa sobre as práticas pedagógicas, a inclusão e a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual encontram interações com nossa trajetória como professor-pesquisador. Desde 2011, acumulamos experiências na função de pedagogo e professor de educação especial nas escolas comuns, portanto alguém que se vê desafiado a apoiar os demais docentes na mediação do conhecimento pela via do atendimento educacional especializado, concebido como redes de apoio que complementam a acessibilidade curricular.

Considerando os desafios que atravessam os processos de ensino e aprendizagem dos discentes mencionados, adentramos o contexto de uma escola pública com o intuito de problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial. Para tanto, tomamos como ponto de análise uma turma do 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES que contava com a matrícula de dois discentes com diagnóstico de deficiência intelectual.

Para situar a pesquisa no arsenal dos estudos já produzidos, promovemos a revisão de literatura que nos permitiu dialogar com outros pesquisadores. Essa interação favoreceu a interlocução com doze investigações, ou seja, onze dissertações e uma tese, possibilitando-nos compreender elementos que atravessam as práticas pedagógicas.

Esses estudos destacaram movimentos necessários às práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental: o direito à acessibilidade curricular, a articulação entre os professores do ensino comum e de educação especial, a utilização de recursos e de metodologias diversificadas e os investimentos na leitura e escrita desde os anos iniciais, principalmente, pelo fato de a ausência desses conhecimentos promoverem dificuldades de envolvimento dos discentes no trabalho pedagógico da classe

comum. Para as investigações, ler e escrever precisam ser reconhecidos como direitos e não elementos que fundamentam diagnósticos, rotulações e exclusões.

Ademais, os estudos apontaram a relevância de políticas de formação inicial e continuada para os professores se colocarem em estado de pesquisa e se sentirem capazes de promover mediações e práticas pedagógicas favorecedoras dos processos de apropriação dos conhecimentos. A formação docente é significada como investimentos necessários a desconstruções/enfrentamentos de leituras pormenorizadas e direcionadas às pessoas com deficiência, produzidas a partir da perspectiva médico/clínico que reduz esse sujeito a questões de ordem biológica, esquecendo-se de situá-lo como sujeito histórico-cultural, conforme defende Vigotski (1991).

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

O diálogo com os estudos evidencia que as escolas encontram barreiras para promover o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, o que requer investimento na formação docente, redes de apoio, ações colaborativas e investigações acadêmicas comprometidas em pensar caminhos alternativos para o trabalho docente, proporcionando ao estudante com deficiência intelectual condições para que se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados.

Pudemos também refletir que há escolas que buscam reorganizar as práticas pedagógicas para promover a acessibilidade curricular aos estudantes com deficiência intelectual, fomentando, paralelamente, ações para atendimento às especificidades de aprendizagem. Outras unidades se deparam com obstáculos para tal investimento, muitas vezes, por preconceitos, precárias condições de formação e de trabalho docente, além de questões de ordem atitudinal. Assim,

quando analisamos as práticas pedagógicas, a partir da revisão de literatura, verificamos que elas são atravessadas por tentativas e desafios, situação que desvela o quanto precisamos caminhar na produção de conhecimentos científicos favorecedores da criação de contextos inclusivos.

Além do diálogo com os estudos, delimitamos, teórico-metodologicamente, o percurso que fundamentou a pesquisa. Elegemos uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES pelo fato de ser uma das maiores da Região Metropolitana de Vitória e nela termos desempenhado nossas atividades profissionais como professor efetivo na área da Educação Especial (deficiência intelectual). Adotamos a pesquisa qualitativa e os pressupostos do estudo de caso para a produção dos dados.

Como procedimentos, recorreremos à observação participante, o que nos levou para o contexto de uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Além disso, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas que favoreceram diálogos com os seguintes professores: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e a docente do atendimento educacional especializado. Um profissional de cada área. Além deles, convidamos a equipe técnica, ou seja, a diretora, o pedagogo e a coordenadora de turno. Diante disso, fizemos a composição dos participantes da investigação.

Com relação aos discentes, tivemos dois com diagnóstico de deficiência intelectual. Um se encontra alfabetizado, situação que favoreceu maior inclusão nas práticas pedagógicas. O outro, uma menina, por não estar alfabetizada, convive com distanciamento em relação à acessibilidade curricular, realizando atividades simplórias e distantes do trabalho com o coletivo da classe. De antemão, pudemos reafirmar o que os estudos trouxeram na revisão de literatura: muitos estudantes com deficiência intelectual têm o direito à alfabetização negada. São avançados entre os anos escolares sem essa apropriação. Com isso, o que deveria ser um direito (aprender a ler e a escrever) passa a ser utilizado como elemento ao diagnóstico e à exclusão da apropriação do conhecimento.

Quanto aos instrumentos, trabalhamos com gravador do celular e um diário de campo que possibilitou o registro sistemático da pesquisa. Além das questões

metodológicas, o estudo buscou sustentação nos pressupostos teóricos de Vigotski (1991, 2019) que se mostrou uma base importante para pensarmos as práticas pedagógicas e a relação delas com os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Isso porque o autor reconhece o humano como sujeito histórico-cultural que se constitui nas relações entre pares, com o meio, o uso de signos e dos instrumentos, destacando a apropriação da linguagem e dos aportes culturais historicamente produzidos. Conforme compreende Vigotski (1991, 2019), não podemos significar o aprendizado como desenvolvimento, mas a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental, movimentando possibilidades de aprender que seriam impossíveis de acontecer sem os processos de mediação. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p.118).

Além de Vigotski (1991, 2019), recorreremos aos construtos de Meirieu (2002, 2005), por defender a escola como espaço-tempo de todos e o humano como sujeito educável que promove vínculos sociais por meio do conhecimento. Para esse pensador, é preciso lutar contra formas de fatalidade que dificultam a apropriação dos conhecimentos e criam barreiras para que a escola cumpra sua função social.

Diante disso, é importante investigar o que a escola constitui para trazer os estudantes para os contextos de aprendizagem. Segundo Meirieu (2005, p. 143), é necessário “[...] restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir os homens para além de suas diferenças e de libertá-los de todas as formas de domínio”.

Para trazer nessas considerações uma síntese dos dados, é oportuno recuperar os objetivos específicos do estudo e reiterar reflexões críticas dos conhecimentos produzidos pela investigação. O primeiro objetivo buscou historicizar a política de educação especial em uma perspectiva inclusiva implementada pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, com destaque para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

Diante disso, pudemos entender quais investimentos foram realizados. Destacam-se: a criação do cargo de professor de educação especial; a realização de concursos públicos; a composição de documentos orientadores para as políticas de educação especial; a construção de novas unidades de ensino com acessibilidade e, conseqüentemente, o aumento de matrículas; a implementação das salas de recursos multifuncionais; e o atendimento educacional especializado.

Desde 2005 foi criado o cargo de professor de educação especial com vagas em concurso público que vêm se ampliando gradativamente. Ademais, pudemos verificar avanços nas políticas locais com a criação do Núcleo de Educação Especial que, segundo as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial (2022), se configura em um setor da Secretaria Municipal de Educação que objetiva produzir políticas/orientações com as unidades de ensino em cumprimento às legislações vigentes, promovendo atendimentos por intermédio de equipe multidisciplinar, no contraturno de matrícula do estudante no ensino comum.

Nessa via, a Rede Municipal de Vila Velha/ES aposta em ações colaborativas entre os profissionais da educação. Esse movimento conta com a seguinte configuração: o professor especialista apoia o professor do ensino comum em sala de aula, enquanto outro profissional especializado desenvolve intervenções nas salas de recursos multifuncionais. Verificamos a preocupação em prover os apoios no turno e no contraturno, buscando acessibilidade curricular e atendimento às especificidades de aprendizagem. Cabe destacar que a articulação desses serviços de apoio ao ensino comum é permeada de possibilidades e desafios, evidenciando o necessário investimento do Núcleo de Educação Especial em momentos de formação continuada e assessoria às escolas.

Diante disso, os investimentos na formação continuada dos professores vêm se colocando como uma premissa, mesmo que as demandas sejam contínuas e a municipalidade se veja desafiada a envolver todos os docentes na referida política. A formação dos profissionais da educação vem se colocando de modo plural, sendo reconhecida como desdobramentos a realização de eventos, palestras, encontro por áreas de conhecimentos, dentre outros.

Desafios também fazem parte das ações da educação especial no município. A rede de ensino enfrenta questões que atravessam a inclusão, a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual pela via das práticas pedagógicas, aqui em destaque nos anos finais do ensino fundamental. Há discentes que chegam a essa etapa sem a devida apropriação da leitura e da escrita. Além disso, há fragilidades na formação inicial, situação que avoluma as demandas pela continuação dessa formação. As unidades de ensino ainda apresentam dependência com os laudos. Emerge assim a necessidade de maior articulação entre o ensino comum e a educação especial. Essas ações são constantemente defendidas pelo Núcleo de Educação Especial, por impactarem a acessibilidade curricular.

Com relação ao segundo objetivo específico – analisar os processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola pesquisada – chegamos a algumas considerações. Trata-se de um desafio que vem sendo enfrentado pela gestão da escola. Defende-se o pensar coletivo, a incorporação da educação especial no Projeto Político-Pedagógico, os momentos de planejamento entre professores do ensino comum e a acessibilidade curricular.

Busca-se prover a unidade de ensino dos recursos pedagógicos necessários à apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Nesse sentido, a escola tenta organizar ações para os estudantes público-alvo da educação especial no decorrer do ano letivo. Sabemos que são ações que trazem desafios que precisam ser constantemente enfrentados.

Paralelamente, a unidade encontra resistências por parte de alguns professores em frente a carências formativas. Há desafios quanto à identificação dos alunos. Ela se realiza, em muitos casos, na matrícula, por meio do laudo médico. Verificamos a dependência e o pressuposto de que o instrumento promove aprovação automática. Na ausência dele, um ciclo de investigação é constituído. Os professores do ensino comum sinalizam as dificuldades de aprendizagem, o comportamento inadequado e as estereotipias. Convocam o pedagogo e os profissionais do atendimento educacional especializado para promover a avaliação pedagógica. Depois as famílias são acionadas para encaminhamento do discente à unidade de saúde.

Podemos dizer que a escola convive com rotulações e encaminhamentos de indivíduos que não necessitam dos serviços da modalidade de ensino.

Precisamos também reconhecer professores do ensino comum sensíveis às trajetórias dos estudantes com deficiência intelectual. Eles articulam ações, práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva e buscam apoio da educação especial. Alguns profissionais questionam o fato de esses discentes chegarem à segunda fase do ensino fundamental em processo inicial de apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, responsabilizam a etapa anterior pela não alfabetização do aluno.

É importante que esses profissionais ajudem à escola a fortalecer a mediação desses saberes, entendendo-os como contínuos. A ausência de saberes-fazer na formação inicial para a tarefa de alfabetizar se mostra presente nas narrativas docentes. Diante disso, reverberam, muitas vezes, práticas pedagógicas que se distanciam de uma perspectiva inclusiva, favorecendo atividades simplórias e sem articulação com as proposições curriculares. Esse cenário tem promovido o imaginário de que a escolarização desses indivíduos é tarefa única dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

Podemos dizer que a acessibilidade curricular tem se mostrado um dos maiores desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais na escola. Alguns professores buscam planejar atividades com os docentes de educação especial, favorecendo práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Outros, mesmo resistentes, realizam movimentos na tentativa de incluir esses discentes no currículo. Há aqueles que se distanciam do processo, necessitando que a gestão, a coordenação pedagógica e a equipe de educação especial promovam constantes momentos de sensibilização.

Constituindo uma síntese mais detida do terceiro objetivo específico – problematizar questões intrínsecas às práticas pedagógicas constituídas entre professores do ensino comum, da educação especial e estudantes com deficiência intelectual, visando ao direito de aprender na escola comum – podemos dizer que os modos como a deficiência é concebida implicam a inclusão desses sujeitos. Na escola, os professores concebem a deficiência intelectual de modo plural. Uns se apoiam na condição orgânica; outros mesclam o desvio à possibilidade de aprendizagem. Um

terceiro grupo aposta que é possível a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência intelectual dada às mediações realizadas.

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

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

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

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

cabe à escola equilibrar o trato com o currículo comum e as especificidades de aprendizagem, assim como a apropriação de conhecimentos concretos e abstratos.

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

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

O estudo de mestrado nos possibilitou analisar um conjunto de questões que implicam as práticas pedagógicas mediadas com estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental, apontando caminhos para a constituição de um caderno com reflexões sobre as práticas pedagógicas, produto educacional advindo da dissertação. Não desejamos trazer receitas sobre o trabalho docente com os estudantes mencionados, mas contribuir com orientações que podem colaborar com o envolvimento desses sujeitos nas ações planejadas e desenvolvidas, visando à acessibilidade curricular.

A elaboração da dissertação e do produto nos permite ressaltar as contribuições que a pesquisa implicada/engajada traz para a produção do conhecimento na área da educação. Os programas de pós-graduação em educação na modalidade profissional, além de investir na formação do professor como pesquisador de novos-outras saberes, favorecem o fomento de teorizações advindas da relação teoria e

prática e apontam alternativas para os desafios das práticas docentes. Assim, o produto educacional, por trazer reflexões advindas da pesquisa, busca fortalecer a constituição de novas práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns.

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

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11, n.1, p. 35-45, jul./dez. 2018.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMORIM, Fabiana da Silva. **Concepções pedagógicas e práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 43-53.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. Jogos Sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio./ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013. v. 1, p. 43-61.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 154-165.

BERGER, Letícia Batista Silva. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo**: a inclusão no cotidiano escolar. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Daniella Cortes Pereira. **Determinantes conservadores da constituição do Estado brasileiro e suas implicações para escolarização de alunos PAEE nos Planos Municipais de Educação em Vila Velha, Vitória e Serra/ES**. 2022.

244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015**. Estatuto da pessoa com deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

BRITO, Giseli Artioli. **A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

BUENO, José Geraldo da Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como Programa Nuclear das Políticas de Educação Especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n.1, p. 69-87, jan./jun. 2016.

BUSS, Joziane Jaske Buss; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco**: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 224 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 4, n.10, p.1-20, jul./dez. 2013.

CORREIA, Gilvane Belem. **Educação especial, comunicação e currículo escolar:** a aprendizagem como decorrência da experiência corporificada em um mundo compartilhado. 2022. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

DRAGO, Rogério; AZEVEDO, Karla Veruska. Linguagem para além da fala. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, Livia Vares da Silveira (org.). **Vigotski:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2020. p. 21-41.

DUARTE, Regina Célia Beltrão. Deficiência intelectual na criança. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2018.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FAUSTINO, Francislene da Silva. **A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: um estudo na microrregião de Itajubá-MG**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

FRANÇA, Beatriz Segantini. **Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, set./dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.1, jul. 1985.

GUIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 (Col. Educação Contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de et al. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Maília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 1, p. 8-24, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Educação especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190751, 2019.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais [...]**. Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

KÖNIG, Franciele Rusch; ROMANO, Fabiane de Souza Bridi. Educação Inclusiva e formação inicial de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 60, p. 1-24, e-24817, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24817>. Acesso em 25 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

MAFEZONI, Andressa Caetano; CÉSAR, Thayná Marins de Almeida; SOUZA, Damaris Santos de. Deficiência intelectual em perspectiva: concepções e evolução conceitual. **Comunicações Piracicaba**, v. 27, n. 3, p. 143-161, set./dez. 2020.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Revista Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, e020015, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil.** 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da escrita.** 5. ed. rev. Ijuí : Editora Unijuí, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

MELO, Douglas Christian Ferrari de.; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e o alunos público-alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em Debate**, UFC, v. 41, p. 101-115, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 mar. 2023.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MICHELS, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores para a educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC - CED - NUP, 2017. p. 23-58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 4, n.12, maio/ago. 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Escritos pedagógicos**: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, n. e36926, 2022.

PRADO, Leiva Ayres do. **Desafios e inquietações da docência**: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha/ES, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. Plano Municipal de Educação. **Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015**. Disponível em: <https://processos.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>. Acesso em: 18 fev. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIETRO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

REGO, Marta Cleonice Costa. **Discurso de professores sobre a inclusão de alunos com deficiências em uma escola regular de Rio Branco - Acre**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

RIGON, Algacir Jose; ASBAR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.

ROCHA, Michele Oliveira. **Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental**: um estudo de caso em uma turma do 6º ano. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: possibilidades de acesso ao currículo. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enícea Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Reincluso: Revista de Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 1, p. 33-56, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação**. educação.ufes.br.

2023. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/sobre-o-ppgmpe>. Acesso em: 18 fev. 2023.

VARGAS, Paulo Roberto Bellotti. **Redes de apoio e inclusão escolar**: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo de educação especial. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Editora Papirus, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, Alexandro Braga; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva; MARTINS, Conceição Aparecida Correia. Professores e educação especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada. In: TEZZARI, Mauren Lúcia et al. (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília/SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2020. p. 43-60.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VILA VELHA. **Projeto político pedagógico da Umef Ofélia Escobar**. Vila Velha/ES, 2015.

VILA VELHA. **Sistema de gestão escolar**: sistema online de gestão educacional da Rede Municipal de Vila Velha. Vila Velha/ES, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: fundamentos defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento dos processos pedagógicos superiores**. Barcelona: Grijabo, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILL, Francilene dos Santos; CAETANO, Andressa Mafezoni. **A escolarização de estudantes público-alvo da educação especial**: reflexões sobre o laudo clínico. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO AUTORIZADA PELO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO



Ofício nº 07 /2021

Vitória, 19 de Novembro de 2021.

A Exm:  
Secretária Municipal de Vila Velha- ES  
Srº Rodrigo de Souza Simões Nunes

**ASSUNTO: Solicito autorização para realização de pesquisa e documentos**

Senhor Secretário,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto educacional, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que a mestrando RICARDO TAVARES DE MEDEIROS, matrícula nº 2021230201, venha realizar processo de coleta de dados junto à PMVV/SEME, especificamente na UMEF OFÉLIA ESCOBAR, Coordenação de Educação Especial e na Gerência de Formação e Desenvolvimento à Educação, tendo em vista a seguinte organização:

**OBJETIVO GERAL:**

- Analisar os movimentos das práticas pedagógicas de professores regentes e dos professores de educação especial, desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Levantar, junto à Secretária Municipal de Educação (SEMED), o movimento de efetivação da Educação Especial/Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado no município de Vila Velha/ES, assim como as políticas de formação de professores tendo em vista a educação especial numa perspectiva inclusiva;
- Compreender as concepções das práticas pedagógicas dos professores regentes do ensino regular comum e dos professores que atuam na educação especial desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual em turmas de 6º e 7º anos;
- Problematicar os desafios das práticas pedagógicas, bem como o uso de estratégias colaborativas entre os professores da Educação Especial e do ensino regular comum.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**PRODUTO FINAL:**

- Contribuir com a rede municipal de ensino de Vila Velha/ES elaborando um produto educacional advindo da pesquisa, em formato digital e impresso - um caderno com reflexões sobre as práticas pedagógicas entre os professores regentes do ensino regular comum e de professores que atuam na educação especial, considerando à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

O estudo tem como base teórica os pressupostos da perspectiva histórico cultural de Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores, além de estudiosos do campo da Educação Especial e será realizado por meio das seguintes frentes de trabalho:

- 1ª Fase: Análise documental que constituiu a trajetória da política de educação especial na Rede Municipal de Vila Velha;
- 2ª Fase: Diálogos com os profissionais da educação sobre as práticas pedagógicas entre os professores do ensino regular comum e da educação especial, observação participante, realização de grupos focais;
- 3ª Fase: Reflexão e análise do estudo no campo investigativo em uma escola da rede municipal de Vila Velha-ES, sobre a prática e apontamentos das possibilidades do fazer pedagógico.
- 4ª Fase: Elaboração do produto a partir dos dados produzidos, tendo em vista a análise e reflexão das práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos.

Para tanto, solicitamos à Secretaria de Educação de Vila Velha cópias de documentos produzidos nos últimos dez anos visando nortear as políticas de Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, ganhando destaque: a) Portarias; b) Resoluções; c) Leis; d) Decretos; e) Editais; f) Documentos balizadores de formação continuada e de cursos; g) história da educação especial no município, dentre outros. Solicitamos ainda a produção nos últimos dez anos: a) número de matrículas de alunos com deficiência intelectual; b) nº profissionais envolvidos; c) Redes de apoio, dentre outros.

Solicitamos ainda que seja autorizada a realização de grupos focais e entrevistas com os profissionais da Educação e da escola adotada como campo de investigação numa Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Educação e a equipe responsável pela educação especial e inclusiva de Vila Velha-ES.

Segue, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos sujeitos (responsáveis) e participantes da pesquisa do decorrer do processo de coleta de dados.

Informamos ainda endereços eletrônicos e telefones para contato:

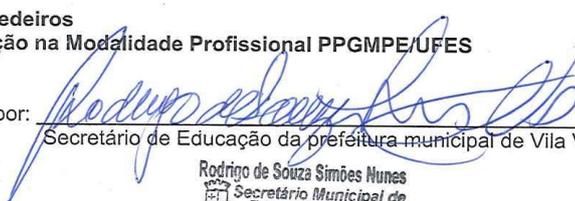
- Andressa Mafezoni Caetano [andressamafezoni@yahoo.com.br](mailto:andressamafezoni@yahoo.com.br) / (27) 998850986
- Ricardo Tavares de Medeiros [ricardopedagogo@hotmail.com](mailto:ricardopedagogo@hotmail.com) / (27) 999555944

Certos de poder contar com essa parceria, despedimo-nos.  
Atenciosamente,

**Prof.ª Dr.ª Andressa Mafezoni Caetano**  
**Orientadora do Mestrado em Educação na modalidade Profissional PPGMPE/ UFES**

**Ricardo Tavares de Medeiros**  
**Mestrando em Educação na Modalidade Profissional PPGMPE/UFES**

Autorizada à pesquisa por:

  
Secretário de Educação da prefeitura municipal de Vila Velha/ES.

Rodrigo de Souza Simões Nunes  
Secretário Municipal de  
Educação - Interino  
Portaria: 512/2021

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, desenvolvida pelo pesquisador Ricardo Tavares De Medeiros. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano e tem como objetivo geral: Problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de educação especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual matriculados no 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato aqui explicitados:

Pesquisador Ricardo Tavares De Medeiros

E-mail: [ricardopedagogo@hotmail.com](mailto:ricardopedagogo@hotmail.com)

Como a pesquisa será em seu local de trabalho, informamos que o senhor/a não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado por Ricardo Tavares De Medeiros, responsável/autor da pesquisa. O estudo se realiza por meio da

pesquisa qualitativa e nos pressupostos do estudo de caso, sendo realizado a partir dos seguintes procedimentos: a) solicitação à Rede Municipal de Educação Vila Velha/ES e a escola para a realização da pesquisa; b) observação participante; c) entrevistas semiestruturada. A investigação elege a unidade de ensino “UMEF OFÉLIA ESCOBAR” na turma do 7º ano do ensino fundamental tendo em vista os estudantes público-alvo da educação especial com deficiência intelectual como campo de pesquisa, envolvendo os profissionais da escola e os estudantes como participantes e produz os dados no transcorrer dos anos de 2022 e 2023.

Ressaltamos que, devido à pandemia da Covid-19, a pesquisa será desenvolvida de acordo com todas as medidas de segurança, de forma a manter a integridade física do pesquisador e dos participantes da investigação. Os dados obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa.

Assim \_\_\_\_\_ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

CI Nº \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

CI Nº \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E A DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1- Como ocorre o planejamento envolvendo os estudantes com deficiência intelectual na turma do 7º ano?
- 2- Considerando sua experiência na docência como compreende a deficiência intelectual?
- 3- Como professor na Educação Básica, relate alguma experiência tendo como pano de fundo as práticas pedagógicas envolvendo os estudantes com deficiência intelectual.
- 4- Como você pensa as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva envolvendo os estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental?
- 5- Como docente da turma (7º ano), como você considera o processo inclusivo dos estudantes no cotidiano escolar?
- 6- Como você entende a necessidade da formação inicial e continuada, tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva?
- 7- Como estão configuradas as articulações do trabalho/práticas pedagógicas entre os professores de educação especial e os do ensino comum em relação aos estudantes com deficiência intelectual?
- 8- No que diz respeito às articulações e ao planejamento entre os professores de educação especial e os do ensino comum, como ocorre a atuação do pedagogo?
- 9- Quais recursos você utiliza para pensar em possibilidades de práticas pedagógicas mais inclusivas para os estudantes com deficiência intelectual?

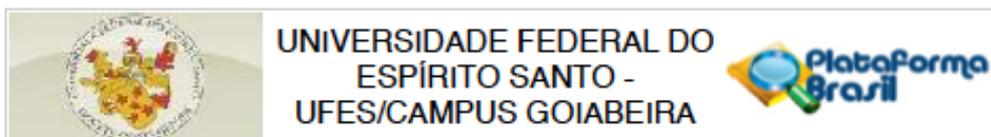
## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA**

### **DIRETORA, COORDENADORA E O PEDAGOGO**

- 1- Como você considera o planejamento pedagógico envolvendo os estudantes com deficiência intelectual na turma do 7º ano?
- 2- Considerando sua experiência no magistério, como compreende a deficiência intelectual?
- 3- Como você pensa as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva envolvendo os estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental?
- 4- Como você entende a necessidade da formação inicial e continuada, tendo em vista a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva?
- 5- No que diz respeito às articulações e ao planejamento entre os professores de educação especial e os do ensino comum, como ocorre a sua atuação?

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** RICARDO TAVARES DE MEDEIROS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52518721.4.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.103.800

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa adota o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal de Vila Velha/ES como temática de investigação. O objetivo geral é analisar como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas dos professores regentes e professores de educação especial e como esse movimento tem contribuído para inclusão e apropriação da leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual que estejam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) em uma escola municipal de Vila Velha/ES. Fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (1989,2001) que aborda as questões da aprendizagem por meio das mediações com o outro, à luz da abordagem histórico-cultural, em Gontijo (2002, 2008) tecendo suas contribuições sobre o processo da leitura e escrita/alfabetização e em autores da Educação Especial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas dos professores regentes e professores de educação especial e como esse movimento tem contribuído para inclusão e apropriação da leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual que estejam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) em uma escola municipal de Vila Velha/ES.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO -  
UFES/CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 5.103.800

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos do estudo estão relacionados à timidez dos participantes nos momentos de entrevista e certo desconforto dos professores nos momentos de observação. Para sanar esses riscos, o pesquisador adotará as seguintes estratégias: conversa prévia para aproximação do pesquisador com o campo de pesquisa e constante diálogo para que os participantes se sintam à vontade e não entendam que a pesquisa fará denúncias ou qualquer tipo de exposição. Benefícios: fortalecimento de políticas que contemplem a interface entre Educação Especial, Inclusiva e práticas pedagógicas, pela via do conhecimento

produzido da pesquisa. Visibilidade de questões que atravessam a escolarização de estudante com deficiência intelectual público-alvo da educação especial. Produção de conhecimentos para enfrentamento da exclusão do aluno com deficiência intelectual e ao preconceito acerca da deficiência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da UFES. O projeto apresenta grande relevância social e aporte teórico-metodológico condizente ao objeto de estudo. As atividades previstas são compatíveis ao cronograma proposto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo de pesquisa apresenta a carta de anuência da secretaria municipal de educação do município onde a pesquisa será realizada. O TCLE está instruído de acordo com as orientações do CEP-CONEP, com as seguintes informações: apresentação, objetivos e procedimentos; riscos e benefícios; direitos e garantias; além de contatos para sanar eventuais dúvidas ou para realizar eventuais denúncias e(ou) intercorrências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

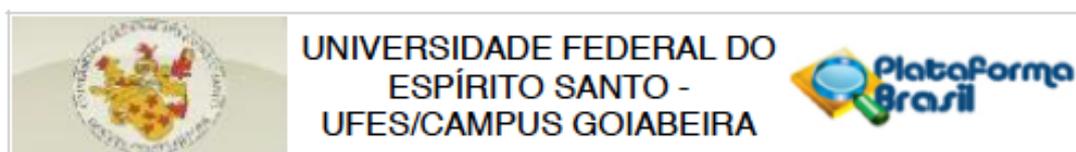
O projeto está apto a iniciar a sua fase de campo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1835327.pdf	07/10/2021 15:25:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.docx	07/10/2021 15:25:30	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.103.800

Investigador	PROJETO.docx	07/10/2021 15:25:30	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA.pdf	07/10/2021 15:25:14	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/10/2021 15:25:04	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTAS.docx	29/09/2021 20:48:20	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	RicardofolhaDeRosto.pdf	29/09/2021 20:47:55	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	29/09/2021 20:46:48	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
Outros	OFICIOESCOLA.docx	29/09/2021 20:46:39	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito
Outros	OFICIOSEME.docx	29/09/2021 20:46:25	RICARDO TAVARES DE MEDEIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 12 de Novembro de 2021

---

Assinado por:  
KALLINE PEREIRA AROEIRA  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
 UF: ES Município: VITÓRIA  
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

## ANEXO B – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUALIZADO

 <p>PREFEITURA DE VILA VELHA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NEE Doc. Padrão Colaborativo – versão 02/2023</p>	 <p>Gerência de Educação Especial e EJA</p>
--	--	--

<p><b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI</b></p>	<p><b>CARIMBO DA UNIDADE</b></p>
---	----------------------------------

### 1. IDENTIFICAÇÃO

Estudante PAEE

ANO	TURMA	TURNO DE ATENDIMENTO NA SRM
Prof. De Ed. Especial em função Colaborativa		
Unidade de ensino de origem		
Unidade de ensino da SRM		

### 2. COMPOSIÇÃO

Tipo de atendimento ( ) Em grupo ( ) individual / justifique

--

Número de atendimento semanal  2  3  4  5  6  7  8  
 Dias do atendimento  segunda  terça  quarta  quinta  sexta

### 3. REGISTROS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – contraturno

 1º  2º  3º  Bimestre  Trimestre  Semestre

Materiais e equipamentos de acessibilidade que necessitam ser produzidos ou adquiridos?  sim  não  
 Obs.: Este registro poderá ser feito durante o bimestre, trimestre ou semestre. Descrever

--

Descrição do processo ensino-aprendizagem do estudante – PAEE.

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do Professor de Educação Especial

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do Pedagogo

Vila Velha, de de 2023.

## ANEXO C – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL INDIVIDUALIZADA

 <p>PREFEITURA DE VILA VELHA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>	<p>PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NEE Doc. Padrão Colaborativo – versão 02/2023</p>	 <p>Gerência de Educação Especial e EJA</p>
--	--	--

## AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL INDIVIDUALIZADA (APII)

(Manter cópia protocolada nos arquivos escolares)

Carimbo da escola

### 1. INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE

NOME \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_  
 UNIDADE ESCOLAR \_\_\_\_\_  
 ANO \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: ( ) MAT ( ) VESP ( ) NOT ( ) T.INT.  
 PEDAGOGO (A) \_\_\_\_\_  
 PROF. REGENTE \_\_\_\_\_  
 PROF. ED. ESPECIAL \_\_\_\_\_

#### SITUAÇÃO

- ( ) Encaminhamento à Equipe Multidisciplinar - NEE  
 ( ) Aluno PAEE – Construção do Plano de Trabalho Individualizado – PTP  
 ( ) Aluno com indicativo a Ed. Especial.

### 2. RELATÓRIO DESCRITIVO

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do(a) Professor(a) regente

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do(a) Professor(a) da Ed. Especial

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do(a) Diretor(a)

\_\_\_\_\_  
 Nome legível do(a) Pedagogo(a)

\_\_\_\_\_  
 Nome Legível do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

Vila Velha, de \_\_\_\_\_

de 2023.

