



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMILA HENRIQUE FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA TURMA DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

BELÉM - PARÁ

2022

CAMILA HENRIQUE FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA TURMA DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de — Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM – PARÁ

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

F383p Ferreira, Camila Henrique.
Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança
com deficiência intelectual em uma turma do 4º ano do
Ensino Fundamental / Camila Henrique Ferreira. — 2022.
121 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Sônia Regina dos Santos
Teixeira Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Belém, 2022.

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual. 3.
Prática Pedagógica. 4. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD 370

CAMILA HENRIQUE FERREIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA TURMA DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de — Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 06/01/2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará- UFPA
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Examinadora Externa

Dedico este trabalho a meu pai José Ferreira Filho (*in memoriam*), o melhor mestre que conheci, conhecimento constituído pela vivência e que me ensinou com humildade a verdadeira sabedoria. Dedico também à minha mãe Francisca Ilca Henrique Ferreira, meu exemplo de mulher em todos os sentidos, companheira incansável de meu pai na formação de uma família alicerçada pela fé e pelo afeto.

É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros.) Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.

(Para os que virão, Thiago de Melo, 1926)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Ilca, pela dedicação, carinho e amor incondicionais dedicados durante toda minha vida, sempre me incentivando e acreditando que eu seria capaz de alcançar meus sonhos.

À minha orientadora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, grande mulher que me faz seguir e acreditar no verdadeiro trabalho coletivo ao longo de toda esta caminhada, por toda disponibilidade, pelas orientações, pelo afeto, pela poesia e principalmente pelo conhecimento compartilhado de forma crítica e transformadora.

Às minhas irmãs Kaline, Eglair e Filomena por todo apoio, incentivo e ajuda durante esta caminhada, acariciando com ações e palavras meu coração, enchendo de afeto e sabedoria a construção deste sonho. E aos meus irmãos pelo apoio e incentivo.

Às minhas amadas sobrinhas em especial Thalita, Thaís e Tamiris pelas palavras de amor e incentivo, por toda ajuda e apoio incondicional nos momentos mais difíceis na construção desta pesquisa. E a minha eterna pequena Kayssa que com sua jovialidade adolescente alegrou meus dias e me encheu de afeto.

Ao Professor Dr. Waldir Abreu e Professora Dra. Ana Paula Fernandes, por aceitarem compor a banca examinadora da minha dissertação, pela disponibilidade e pelas orientações significativas para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Aos professores do PPGED, que ampliaram meus conhecimentos por meio de uma visão crítica da realidade social.

Aos meus colegas de trabalho, em especial a Diretora Marcyette Tojal, pelo incentivo, pela compreensão e por todo carinho.

À todas e todos os colegas de profissão que estiveram comigo nesta jornada e que acreditam que a educação transforma pessoas no caminho para um mundo melhor.

À todas as profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani, pela participação neste estudo e por toda contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

À todos os meus alunos e alunas com deficiência Intelectual que cotidianamente me ensinam e me incentivam a acreditar numa educação verdadeiramente inclusiva.

À todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), pelo conhecimento socializado com ciência e afeto.

RESUMO

FERREIRA, Camila Henrique. Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança com deficiência intelectual em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2021.

Esta dissertação consiste num estudo acerca das práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência intelectual e teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas organizadas para a educação escolar de um aluno com deficiência intelectual, que frequentou no ano de 2020, uma turma comum do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Ananindeua-Pará, tendo como principal base teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, formulada por L. S. Vigotski. Na perspectiva do autor, uma pessoa com deficiência intelectual é um ser humano completo, uma unidade intelecto-afeto, que pode se desenvolver como uma personalidade consciente, desde que lhe sejam fornecidas as condições para tal. O estudo constou de dois momentos básicos. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da deficiência intelectual e das práticas pedagógicas inclusivas com alunos com deficiência intelectual. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa empírica, que constou de levantamento documental, diálogo com a gestora da escola e com a coordenação pedagógica, visitas ao ambiente escolar, registros fotográficos e aplicação de um questionário às professoras da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, para obter informações específicas sobre as práticas pedagógicas organizadas para o aluno com deficiência intelectual. Os resultados estão apresentados em quatro categorias: 1. Condições de formação inicial e continuada das professoras; 2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno com DI pelas professoras da sala comum e a professora do AEE; 3. Relação entre a professora da sala comum e a professora do Atendimento Educacional Especializado e 4. Planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com o aluno com DI. Conclui-se que os processos de formação inicial e continuada das professoras não forneceram o conhecimento teórico-prático necessário para orientar a organização de práticas pedagógicas inclusivas para o aluno com DI. Apesar disso e das condições materiais adversas, as professoras da sala regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado, em conjunto com a família do aluno, organizaram práticas pedagógicas que possibilitaram sua participação nas atividades da turma.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência intelectual. Prática pedagógica. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

FERREIRA, Camila Henrique. Pedagogical practices in the schooling of a child with intellectual disabilities in a 4th grade elementary school class. Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2021.

This dissertation consists of a study on inclusive pedagogical practices for students with intellectual disabilities and aimed to identify and analyze the pedagogical practices organized for the school education of a student with intellectual disabilities, who attended, in 2020, a common 4th grade class of Elementary School in a public school in the city of Ananindeua-Pará, having as its main theoretical-methodological basis the cultural-historical theory, formulated by L.S. Vigotski. In the author's perspective, a person with intellectual disability is a complete human being, an intellect-affection unit, which can develop as a conscious personality, provided that the conditions for such are provided. The study consisted of two basic moments. First, a bibliographic research was carried out on intellectual disability and inclusive pedagogical practices with students with intellectual disabilities. Subsequently, an empirical research was carried out, which consisted of a documentary survey, dialogue with the school manager and the pedagogical coordination, visits to the school environment, photographic records and application of a questionnaire to teachers in the regular classroom and the Specialized Educational Service, to obtain specific information about the pedagogical practices organized for students with intellectual disabilities. The results are presented in four categories: 1. Conditions for the initial and continued training of teachers; 2. Pedagogical practices developed with the student with ID by the common room teachers and the AEE teacher; 3. Relationship between the common room teacher and the Specialized Educational Service teacher and 4. Planning and evaluation of activities developed with the student with ID. It is concluded that the initial and continuing education processes of teachers did not provide the theoretical and practical knowledge necessary to guide the organization of inclusive pedagogical practices for students with ID. Despite this and the adverse material conditions, the teachers from the regular classroom and the teacher from the Specialized Educational Service, together with the student's family, organized pedagogical practices that enabled their participation in the group's activities.

Keywords: Special Education. Intellectual disability. Pedagogical practice. Historical-cultural theory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Número de trabalhos levantados nas plataformas por ano..... | 78 |
| Figura 2: Distribuição das produções acadêmicas por tipo de trabalho..... | 78 |
| Figura 3: Distribuição das pesquisas por etapa da educação básica..... | 79 |
| Figura 4: Distribuição dos trabalhos acadêmicos por contexto..... | 80 |
| Figura 5: Autores mais citados nas pesquisas mapeadas no levantamento..... | 81 |
| Figura 6: Mapa de Ananindeua | 85 |
| Figura 7: Foto retirada da frente da escola Anani situada na comunidade do Aurá, na cidade de Ananindeua no estado do Pará..... | 88 |
| Figura 8: Parte interna da escola | 88 |
| Figura9: Sala de aula do 4º ano do ensino fundamental..... | 88 |
| Figura10: Professoras realizando a entrega do caderno de atividades..... | 89 |
| Figura 11: Sala de atendimento educacional especializado..... | 89 |
| Figura 12: Recursos utilizados no AEE..... | 90 |
| Figura 13: Atividade de produção textual..... | 100 |
| Figura 14: Atividade de interpretação textual..... | 101 |
| Figura 15: Atividade de matemática..... | 101 |
| Figura 16: atividade de ciências | 102 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------------|--|
| AAMR | <i>American Association on Mental Retardation</i> |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DSM-IV | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EI | Educação Inclusiva |
| GEPEHC | Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação |
| IASSID | <i>International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities</i> |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PPGED | Programa no Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| QI | Quociente Intelectual |
| <i>Scielo</i> | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 - INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 - MÉTODO: O CAMINHO DA PESQUISA | 37 |
| 2.1. Princípios metodológicos | 37 |
| 2.2. Lócus da pesquisa | 44 |
| 2.3. Participantes..... | 46 |
| 2.4. Procedimentos de produção do conhecimento | 46 |
| 2.5. Procedimentos de análise dos dados | 47 |
| 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 48 |
| 3.1. Breve histórico do processo de escolarização dos alunos com deficiência: um estudo das leis que orientam o processo da educação inclusiva no Brasil..... | 48 |
| 3.2. Histórico da deficiência intelectual..... | 57 |
| 3.3. Deficiência intelectual e a teoria de Vigotski | 60 |
| 4 - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 64 |
| 4.1 - Prática Pedagógica..... | 64 |
| 4.2- Determinantes econômicos e políticos na educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica e na formação de professores | 66 |
| 4.3- Levantamento da produção do conhecimento do objeto de pesquisa | 76 |
| 5 - PRÁTICA PEDAGÓGICA COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 85 |
| 5.1. O contexto da pesquisa..... | 85 |
| 5.1.1. O município de Ananindeua | 85 |
| 5.1.2. A escola lócus da pesquisa | 86 |
| 5.1.3. Condições estruturais da escola | 88 |
| 5.2. As práticas pedagógicas organizadas para o aluno com DI..... | 91 |
| 5.2.1. Condições de formação inicial e continuada | 93 |
| 5.2.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno com DI pelas professoras da sala comum e a professora do AEE..... | 95 |
| 5.3.3. Relação da professora da sala regular do 4º ano do ensino fundamental e professora do atendimento educacional especializado | 99 |
| 5.3.4. Planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com o aluno Mário | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 110 |

| | |
|--|-------|
| APÊNDICES | 116 |
| APÊNDICE A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA – USE 12/SEDUC..... | 116 |
| APÊNDICE B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA | 117 |
| APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA..... | 11919 |
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA | 119 |
| APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA | 121 |

1 - INTRODUÇÃO

Esta dissertação realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, analisa as práticas pedagógicas organizadas para um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Ananindeua/PA.

O estudo teve como principal fundamento teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), nas décadas de 1920 e 1930. Lev Vigotski empenhou-se em elaborar uma explicação dialética para o processo de desenvolvimento humano, tendo como base de seus estudos, o materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), incorporando ao campo da psicologia a compreensão do ser humano como uma pessoa concreta e multideterminada, síntese da contradição dialética entre os mundos objetivo e subjetivo (TEIXEIRA; BARCA, 2020).

Ao lançar o olhar sobre a educação escolar organizada para as pessoas com deficiência intelectual sob a luz da teoria de Vigotski, este estudo insere-se ao conjunto de trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, que se dedica a estudar a teoria Vigotski em seu período mais avançado e profundo, de modo a extrair possíveis contribuições que possam subsidiar a construção de uma pedagogia crítica. Cabe explicitar, que o GEPEHC compreende a teoria de Vigotski como um sistema conceitual geral de conceitos críticos fundamentados no materialismo dialético e por sistemas conceituais específicos destinados a compor a compreensão dialética do homem, compreendendo a teoria de três modos peculiares: “como um sistema conceitual de base materialista-dialética, como uma produção histórica e como um projeto de ciência comprometido com a transformação social, no qual a educação exerce um importante papel”. (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 271)

O trabalho consiste em um estudo sobre as práticas pedagógicas organizadas para educar um menino de 11anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual,

matriculado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada no município de Ananindeua - Pará, na comunidade do Aurá, área de vulnerabilidade social, formada principalmente por trabalhadores da economia informal.

Nesse sentido, ao ser uma pesquisadora orientada pela teoria histórico-cultural aqui explicitado, pauto este estudo na compreensão da pessoa na concretude da sua existência social, cujo desenvolvimento psicológico se processa dialeticamente, em um processo social e histórico, no qual a educação exerce um importante papel. Também fundamentada na teoria de Vigotski, compreendo que o processo de desenvolvimento psicológico segue os mesmos princípios gerais em todos os seres humanos, logo, uma pessoa com desenvolvimento atípico, comumente denominada de “pessoa com deficiência”, pode se desenvolver-se plenamente, desde que lhe sejam garantidos “caminhos alternativos e recursos especiais” (GÓES, 2002), tarefa a ser cumprida pela educação escolar. No entanto, conforme será mostrado neste trabalho, as pessoas com desenvolvimento atípico nem sempre tiveram o direito à inclusão escolar.

A educação de pessoas com desenvolvimento atípico, atualmente denominada no Brasil, de “educação especial”, se desenvolveu historicamente em nosso país, inspirada em experiências vivenciadas na Europa e nos Estados Unidos, sendo marcada inicialmente por um processo de segregação educacional, que visava a permanência dessas pessoas em escolas especializadas em cada deficiência. Nessa etapa da educação especial, as pessoas com desenvolvimento atípico eram completamente excluídas do convívio social da escola regular. Somente a partir da década de 60 do século XX, após amplo movimento de luta das pessoas com deficiência, pais, alunos e demais pessoas engajadas para que essas pessoas tivessem o direito ao acesso à escola e ao ensino regular, foi que esse direito começou a tornar-se realidade, porém, ainda não no interior da classe comum, mas em classes especializadas e separadas dos demais alunos sem deficiência, caracterizando-se como a etapa chamada de integração escolar. Nessa etapa da educação de pessoas com deficiência, os alunos recebiam atendimento especializado ou modalidade especial de ensino em uma sala específica de forma segregada em classes especiais, dentro das escolas regulares, com a permanência também de escolas especiais (MAZZOTTA, 2011)

As lutas dos movimentos de direitos humanos em prol da inclusão educacional das pessoas com deficiência ganharam grande impulso com a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que é considerado um dos marcos históricos para a educação inclusiva. Esse documento forneceu as diretrizes básicas para a formulação e a reformulação de políticas e sistemas educacionais, visando a inclusão das pessoas com deficiência na estrutura da educação regular, se caracterizando como a etapa denominada de educação inclusiva, atual modalidade de educação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva de educação especial, os/as estudantes com deficiência são considerados pessoas que têm a capacidade e o direito de acompanhar o processo educacional regular independentemente de suas limitações físicas, sensoriais e/ou cognitivas. Destaco também as legislações brasileiras da década de 1990 que deram destaque à Educação Especial, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), ao dedicar um capítulo inteiro para a educação de pessoas com deficiência e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990), que prevê o direito à educação para todas as crianças e adolescentes independentemente de qualquer diferença.

De acordo com o paradigma da educação inclusiva, o meio mais adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com desenvolvimento atípico é a escola comum, por possibilitar uma amplitude e diversidade de relações sociais. Nessa perspectiva, a pessoa com Deficiência Intelectual (DI) vivencia na escola comum um processo de ensino-aprendizagem que favorece o seu processo de desenvolvimento.

A deficiência Intelectual é definida de acordo com o DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual*), Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais, como um transtorno do desenvolvimento intelectual, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. De acordo com o DSM 5, o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID -11 de transtornos do desenvolvimento intelectual.

Durante muitos anos, a deficiência intelectual foi um campo de competência exclusiva da medicina. Nessa perspectiva, o diagnóstico da “oligofrenia”, palavra que vem do grego e significa “pouca mente”, como eram denominadas as pessoas com deficiência intelectual no século XVIII, sistematizava-se por um conjunto de sintomas,

que apresentavam principalmente um elemento comum - o déficit irreversível na atividade mental superior (FIERRO, 2004, p. 192).

Os testes psicométricos foram os mais utilizados desde o início do século XX para medir a capacidade intelectual ou QI (quociente intelectual) das pessoas, no qual se toma como parâmetro para o diagnóstico de deficiência intelectual valores de QI abaixo de 70, sendo considerado para estes testes a contraposição entre a idade cronológica e o nível de capacidade geral de aptidões para a maioria das pessoas em uma determinada idade (FIERRO, 2004, p. 193).

A partir do final do século XVIII, a deficiência intelectual passou a ser objeto de atenção pedagógica e de estudo científico de educadores e pedagogos, culminando com estudos e pesquisas.

Pesquisadores como Fierro (2004), Mantoan (2015) e Pletsch (2009) estudaram a deficiência intelectual em uma perspectiva educacional e apresentam uma discussão acerca da complexidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DI na perspectiva inclusiva, destacando que a ausência de um sério programa de formação dos professores se constitui como um dos obstáculos no desenvolvimento do trabalho com esses alunos na sala de aula comum. O conhecimento teórico para orientar a prática pedagógica dos professores apresenta-se como fundamental para a compreensão do desenvolvimento atípico e do processo educativo inclusivo.

Tomando como fundamentação central a teoria histórico-cultural, considero que o essencial para pensar a educação escolar das pessoas com deficiência intelectual seja entendê-la como uma pessoa na sua totalidade e não a reduzi-la ou defini-la pela deficiência como historicamente se buscou definir pelos testes padronizados de medição do QI.

Para Vigotski, são as relações sociais vivenciadas dialeticamente que formam a pessoa, sendo este o princípio explicativo da personalidade consciente, não se reduzindo somente às interações sociais, mas abarcando todas as formas como a sociedade se organiza e como as pessoas as vivenciam. (DELARI JÚNIOR, 2017)

Portanto, ser uma pesquisadora da teoria histórico-cultural não é ser uma mera observadora ou aplicadora de testes, mas essencialmente participante do processo, por meio de uma prática transformadora que se transforma ao transformar a realidade material nas relações sociais. É dessa maneira que a educação das pessoas com

deficiência intelectual precisa estar fundamentada, numa educação transformadora e emancipadora e não numa perspectiva determinista, como tradicionalmente se desenvolveu na história das sociedades, sendo as pessoas com deficiência intelectual consideradas incapazes de aprender e se desenvolver.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008), a educação inclusiva tem como principal objetivo atender as necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos em processo de escolarização, o que requer uma escola aberta a propostas pedagógicas de ampliação da autonomia das pessoas com desenvolvimento atípico.

Dentre outras questões, o referido documento da política educacional assegura ao aluno com deficiência intelectual, a frequência no ensino regular e o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esses atendimentos funcionam como espaços pedagógicos de educação complementar às pessoas com deficiência intelectual, desenvolvendo práticas suplementares/complementares ao ensino regular do aluno.

Considero que o ambiente social educativo organizado para o aluno com deficiência intelectual, incluindo as relações sociais vivenciadas na sala comum e na Sala de Recursos Multifuncionais, permeadas pelas práticas pedagógicas dos professores, a mediação de elementos culturais e a convivência e partilhas com professores e colegas, exerce grande papel no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, pesquisar a pessoa com deficiência intelectual em uma situação concreta de ensino-aprendizagem pode contribuir para elucidar como estão sendo organizadas as relações sociais na escola com vistas à educação e o desenvolvimento dessas pessoas.

Minha trajetória como pesquisadora

O interesse em pesquisar sobre as pessoas com deficiência intelectual coaduna com a minha área de atuação profissional, especificamente em atividades de docência e acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Belém/PA. Esta dissertação é a culminância do meu desenvolvimento como pesquisadora e de meu processo de formação profissional na área da educação, que se iniciou em 2005, quando ao cursar a

disciplina “Metodologia da Educação especial”, no quinto semestre do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), entrei em contato pela primeira vez com estudos sobre esta modalidade de ensino. Tal experiência fez muito sentido para mim como estudante da educação e me despertou o interesse em aprofundar os estudos nessa área, resultando no meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a inclusão de um aluno com autismo no ensino regular. Realizei minha pesquisa de campo no Núcleo de atendimento à pessoa com autismo, que funciona como anexo da escola Estadual Jarbas Passarinho, no município de Belém, ocasião em que pude vivenciar como a escola regular organizava o processo ensino-aprendizagem de alunos com autismo nas turmas regulares de ensino. Realizei também o estágio supervisionado na turma de Atendimento Educacional Especializado - AEE da Escola Estadual Vera Simplício, localizada no município de Belém-Pará, acompanhando todo o trabalho pedagógico do professor de educação especial com alunos com autismo e outras deficiências.

Tanto o estágio na sala de AEE quanto a pesquisa de campo realizada com alunos com autismo em turmas regulares de ensino me possibilitaram um conhecimento na área da educação especial e me despertaram a necessidade de continuar pesquisando sobre as pessoas com deficiência e o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Desse modo, ao concluir a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2009, iniciei em seguida o curso de especialização em Psicologia educacional com ênfase na Psicopedagogia preventiva, também na UEPA, com a finalidade de aprofundar meus estudos nessa área. Esse curso culminou com a produção de uma monografia sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos com autismo no ensino regular, o que também me possibilitou o conhecimento de alguns temas em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e um contato, embora superficial, com a teoria de Vigotski.

Ao finalizar a especialização em meados de 2011, no mesmo ano ingressei no curso de Psicologia – Formação do Psicólogo, na Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciando minha segunda graduação, momento este que pude aprofundar meus estudos em Psicologia, o que foi extremamente significativo para a minha formação profissional, uma vez que desde a minha conclusão no ensino médio, eu tinha o desejo de estudar a ciência psicológica. Esse momento de minha formação acadêmica, já com

os conhecimentos oportunizados por minha formação em pedagogia, foi bastante significativo e complementar aos estudos em educação. Concluí o curso de psicologia em 2016 e o meu Trabalho de conclusão de Curso foi um estudo sobre a avaliação psicológica de pessoas com deficiência, utilizando como base para este estudo alguns conceitos de Vigotski.

Em 2012, iniciei minha trajetória profissional na área da educação, ao ser aprovada em Concurso Público da Prefeitura Municipal de Belém para o cargo de professora de Educação Infantil, ocasião em que tive a oportunidade de organizar situações de ensino-aprendizagem com crianças de 6 meses a 3 anos de idade na Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia, situada no bairro do Curió-Utinga. Permaneci nessa instituição até 2013, quando fui aprovada em Concurso Público da Secretaria de Estado de Educação para o cargo de professora de educação especial, sendo esta a minha atuação profissional atual, em que realizo o atendimento educacional especializado de crianças, jovens e adultos com transtorno do espectro autista, síndrome de Down e Deficiência Intelectual no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará.

No desenvolvimento da minha prática profissional, percebi a necessidade de continuar minha formação acadêmica e humana, o que me motivou a participar da seleção de mestrado acadêmico do Programa no Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará em 2018, tendo sido aprovada e onde estou desenvolvendo minha formação na linha de pesquisa formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais, participando como membro do grupo de estudos e pesquisa em teoria histórico-cultural e educação (GEPEHC) e aprofundando meus conhecimentos na psicologia dialética de Vigotski.

O estudo da teoria histórico-cultural está desenvolvendo em mim, a cada leitura, uma maneira diferente de ser professora, de ser pessoa, de participar de minhas relações sociais, proporcionando conhecimentos que contribuem para o meu próprio desenvolvimento humano e profissional e que me impulsionam a querer aprender mais acerca do processo de escolarização das pessoas com desenvolvimento atípico, de um modo especial das pessoas com deficiência intelectual.

Com este estudo, empenhei-me em tentar compreender como está sendo organizada a educação escolar das pessoas com deficiência intelectual no Brasil,

analisando como são organizadas as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com o processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva do aluno com DI, lançando o meu olhar específico no caso de uma criança que frequenta uma turma comum do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município localizado no estado do Pará.

Cabe esclarecer ao leitor que desenvolvi minha pesquisa de forma limitada devido à pandemia do COVID-19 em que precisei realizar a pesquisa empírica de forma a distância para cumprir os protocolos de distanciamento social.

Problema de pesquisa, questões e objetivos

No Brasil, desde 2008, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, os alunos vinculados à Educação Especial passaram a ter o direito de acesso e permanência na escola regular, nas classes comuns, juntamente com todos os demais alunos. Antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, já havia reconhecido a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como um direito e que a educação a elas organizada deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI, de 2008, reafirmou, portanto, o direito das pessoas com desenvolvimento atípico ao convívio social e educacional, refletindo a luta dos movimentos sociais na conquista da escolarização inclusiva e do convívio social de todas as pessoas. O mesmo ocorreu, no ano de 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/15, fruto da luta dos movimentos pela inclusão, que tinha como lema “Nada sobre nós sem nós”. O capítulo IV dessa Lei, aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, afirmando que ela deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Portanto, atualmente, no Brasil, todas as pessoas com desenvolvimento atípico têm o direito ao acesso e à permanência na escola regular, juntamente com os demais

alunos. Dados do Censo Escolar 2019 mostram que o percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial incluídos em classe comum aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2015, esse percentual era de 88,4% e, em 2019, o número passou para 92,8% (BRASIL, 2019).

Podemos concluir, então, que, atualmente, no Brasil, as pessoas com desenvolvimento atípico têm o direito à educação inclusiva garantido em leis e o acesso à escola regular está ocorrendo de maneira crescente. No entanto, o acesso e a permanência na escolar regular nem sempre são garantias de participação, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

No caso da deficiência intelectual, as pesquisas realizadas mostram que a maioria dos alunos com essa deficiência frequentam as escolas regulares, no entanto, a ausente ou insuficiente formação inicial e continuada dos professores e a precarização das condições do trabalho docente apresentam-se como os principais obstáculos para a organização de um processo de ensino-aprendizagem adequado a esses alunos (PLETSCH, 2015; BARBOSA, DUARTE, 2016)

A Deficiência Intelectual se constituiu historicamente marcada por uma série de preconceitos presentes e que delimitaram a formação social das pessoas com essa deficiência no contexto social e educacional. Na Grécia antiga, as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas sub-humanas, o que justificava o abandono e até mesmo seus extermínios pelo fato de não se enquadrarem aos padrões aceitos como sendo saudáveis e produtivos para aquela sociedade. Na Idade Média, com o advento do cristianismo e a difusão da caridade como ação fundamental para a “salvação da alma”, começa-se a desenvolver uma ação de caridade para com essas pessoas, com o forte discurso de que elas precisavam ser alimentadas e cuidadas minimamente por possuírem uma alma que precisava ser cuidada (PESSOTTI, 1984). Com o desenvolvimento do pensamento científico, a deficiência intelectual e a atenção para as pessoas que apresentavam essa peculiaridade em seus processos de desenvolvimento ganharam uma explicação nos estudos na área da medicina, que até o final do século XVIII, centrava-se em diagnósticos médicos e, posteriormente, passaram a ser amparados nos testes psicométricos. (FIERRO, 2004)

Os testes psicométricos foram introduzidos por Alfred Binet (1857-1911), psicólogo e pedagogo francês, que ficou bastante conhecido por suas contribuições no

campo da Psicometria, por meio da difusão de testes de inteligência e medição de QI. Esses testes foram a base que fundamentou o início do processo de escolarização dos alunos com DI, os quais foram classificados, dentre os alunos com deficiência mental, como aqueles alunos que estariam aptos a vivenciar o processo de aprendizagem escolar. Nos testes psicométricos, a classificação para a deficiência Intelectual é determinada pelos valores de QI abaixo de 70, ocorrendo a tipificação em graus de gravidade, definidos como leve QI de 55 a 70, Moderado QI 40 a 55, severa QI 25 a 40 e profunda para resultados de QI abaixo de 25. (FIERRO, 2004, p. 193-194). De acordo com Schneider (2003) e Pletsch (2009), os testes psicométricos “eram empregados para classificar os alunos em “imaturos”, prováveis “alunos excepcionais” e “maduros” para a aprendizagem” (p.78). Essas definições advindas por meio dos testes de QI contribuíram durante o século XX para a definição e desenvolvimento da escolarização da pessoa com DI e o significativo aumento das classes e escolas especiais que marcaram as décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

Na década de 1990, intensificaram-se os movimentos de luta pela educação inclusiva e processo de escolarização dos alunos com DI passou a ser direcionado para o direito ao acesso e à permanência nas turmas regulares de ensino. Com isso, as práticas pedagógicas organizadas na escola pelos professores precisaram passar por mudanças significativas, para que pudessem dar conta das peculiaridades da educação desses alunos.

No entanto, cabe ressaltar que no atual contexto político e social, contrapondo o que direciona o paradigma da educação inclusiva, concentram-se ideologias de opção liberal, que acentuam a concorrência entre as escolas, priorizando os resultados acadêmicos dos alunos, impulsionando as escolas à competitividade e à seleção dos alunos com maiores possibilidades de êxito e enfatizando os maiores resultados para a obtenção de maiores recursos e prestígios em relação a outras escolas que não obtiveram resultados maiores. Quando essas propostas predominam na sociedade, dificulta a implementação de projetos inclusivos (MARCHESI, 2004, p. 43).

Essa competitividade gerada pelo contexto político e social liberal tem graves desdobramentos no projeto de inclusão dos alunos com desenvolvimento atípico na escola comum, acentuando as desigualdades e agravando as dificuldades no desenvolvimento de uma educação inclusiva. De acordo com Marchesi (2014), a

exigência de um nível de acompanhamento e de obtenção de notas e resultados não condiz com um projeto que prioriza o coletivo e as especificidades dos alunos que apresentam DI, sendo mais um importante fator de exclusão.

Dessa forma, mesmo depois de anos da implementação da educação inclusiva e da inserção dos alunos com deficiência intelectual nas classes regulares, os professores sentem-se despreparados para trabalhar com as especificidades desses alunos (MANTOAN, 2015, p. 25). Essa situação se apresenta apenas como parte de um conjunto de fatores que se tornam obstáculos para o desenvolvimento de uma inclusão efetiva, dentre elas a falta de acessibilidade, tanto no que se refere às condições físicas no ambiente escolar, quanto no que se refere aos materiais e recursos pedagógicos que são utilizados com os alunos, sobrecarregando os professores que se vêem sem condições físicas e materiais para o desenvolvimento da prática pedagógica de forma inclusiva.

Práticas educacionais inclusivas requerem além do acesso ao ambiente físico do espaço escolar, materiais diversificados e mudanças atitudinais que possibilitem o processo educativo de pessoas com e sem deficiências. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois atinge todos os alunos, aqueles que apresentam alguma deficiência, os que apresentam dificuldade de aprendizagem, assim também como os demais alunos, necessitando dessas mudanças no ambiente escolar para que os alunos possam aprender e se desenvolver na totalidade. (MANTOAN, 2015).

Segundo Marchesi (2004), pesquisas realizadas em escolas comuns que conseguem desenvolver um projeto inclusivo sinalizam a necessidade de que sejam efetivadas determinadas mudanças, dentre os quais se destacam: 1. A transformação do currículo; 2. O desenvolvimento profissional dos professores; 3. Uma liderança efetiva; 4. A modificação da cultura e da organização da escola e 5. O compromisso com a mudança.

Essas mudanças precisam estar pautadas no propósito principal da inclusão educacional, que é o acesso a uma educação que promova o desenvolvimento humano. Dessa forma, para que a educação seja implementada com esse propósito, se faz necessário uma prática pedagógica comprometida com a mudança na educação inclusiva, pois não basta para o aluno com deficiência o desenvolvimento de uma educação escolar reduzida apenas ao processo de socialização no ambiente da escola

regular. Para que haja a inclusão de fato, torna-se necessário, dentre outros aspectos, que o professores que educam os alunos com desenvolvimento atípico, tanto na sala comum quanto na SRM, pautem seus trabalhos por uma teoria que esteja verdadeiramente comprometida com a transformação social.

Teixeira e Mello (2016) discutem o papel que o domínio de uma teoria tem na atuação do professor, a importância na formação inicial e continuada dos professores e defendem a abordagem histórico-cultural como uma teoria que possibilita a orientação do trabalho pedagógico numa perspectiva de promoção humana, que entende a educação como um processo que é responsável pela formação da consciência e da personalidade dos alunos.

Sem uma teoria que fundamente a prática pedagógica, os professores tendem a desenvolver um trabalho marcado pela lógica da vida cotidiana, centrada em automatismos, provada pelo esvaziamento teórico, perdendo desta forma, os instrumentos fundamentais para refletir sobre os problemas que enfrenta em sua prática (TEIXEIRA E MELLO, 2016, p.4). As autoras caracterizam as atitudes “espontâneas” e “natural” na prática dos professores:

Assim, na prática educativa, quando a relação do professor com os materiais e as técnicas, com o conhecimento e com as situações problema enfrentadas na escola se caracteriza por uma atitude ‘natural e espontânea’, como se estes tivessem sempre existido, ele não percebe a determinação histórica do conhecimento, ou seja, não percebe os instrumentos e as técnicas de que se utiliza como tendo nascido de uma necessidade humana, em resposta a uma necessidade dos seres humanos envolvidos em situações históricas e sociais; não percebe as situações problema como condicionadas pelas relações sociais e pela história sob as quais se desenvolvem. (p.4)

Nesse sentido, a teoria de Vigotski pode se constituir num referencial teórico-metodológico crítico a orientar a prática pedagógica inclusiva. Considero que o fato de Vigotski sinalizar que o alvo da educação é o desenvolvimento do aluno; mais precisamente, o desenvolvimento da consciência e da personalidade ou da personalidade consciente e que a fonte desse desenvolvimento são as relações sociais, pode contribuir para que os professores que educam alunos com desenvolvimento atípico compreendam o seu papel e, no que pese todas as demais condições de trabalho, possam organizar práticas pedagógicas inclusivas que impulsionem o desenvolvimento desses alunos.

Considerando os argumentos apresentados e buscando delimitar o objeto de estudo, elaborei a seguinte questão problema que será respondida nesta dissertação,

exposta a seguir: **Como são organizadas as práticas pedagógicas na escolarização de um aluno com deficiência intelectual, que frequenta uma turma comum do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Ananindeua-PA?**

Esta questão se apresenta como relevante na atual conjuntura da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, constituindo-se numa possibilidade de elucidação do trabalho de professores que atuam nas salas de aula comum com alunos DI na organização do processo ensino-aprendizagem desses alunos e de sinalização de possíveis caminhos para tornar a prática pedagógica desses professores mais colaborativa a partir da fundamentação da teoria histórico-cultural.

Para complementar o estudo que se delimita a partir da questão central apresentada, elaborei mais **três questões** que nortearão a pesquisa, a saber:

- 1) Como se constituiu historicamente a educação dos alunos com deficiência intelectual?
- 2) O que os estudos no âmbito da educação, realizados nos anos de 2015 a 2019, apontam no que diz respeito às práticas pedagógicas para os alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva?
- 3) De que forma estão sendo organizadas as práticas pedagógicas com um aluno com deficiência intelectual em uma escola pública no município de Ananindeua-PA?

Objetivos

Desta forma, para auxiliar nas respostas da questão central e das questões norteadoras da pesquisa, elaborei os seguintes **objetivos geral e específicos**:

Objetivo Geral:

- Analisar as práticas pedagógicas organizadas para a educação escolar de um aluno com deficiência intelectual, que frequenta uma turma comum do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Ananindeua-PA.

Objetivos específicos:

- Compreender como se constituiu historicamente a educação do aluno com deficiência Intelectual;
- Reconhecer como têm sido organizadas as práticas pedagógicas para a educação escolar das pessoas com deficiência Intelectual nos estudos da educação realizados no período compreendidos entre 2015-2019;
- Identificar as práticas pedagógicas no processo de escolarização de um aluno com deficiência Intelectual na turma do 4º ano do ensino fundamental em uma escola estadual no município de Ananindeua-PA.

Esta pesquisa se constituiu a partir do meu interesse em contribuir para o trabalho docente de professores no desenvolvimento da educação da pessoa com deficiência intelectual, elucidando como se organizam e realizam as práticas pedagógicas dos professores que vivenciam o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino, de forma a tornar o trabalho mais colaborativo entre os professores, haja vista que em minha prática profissional na educação especial, observo a ausência deste diálogo entre os professores da classe regular e os professores que realizam o atendimento educacional especializado em centros de atendimento.

Neste sentido, percebo no cotidiano do meu trabalho a relevância científica de pesquisas desenvolvidas acerca da prática pedagógica dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, pois estes estudos contribuem para os estudos do que já foi desenvolvido no processo educativo inclusivo dos alunos com DI e apontam para possíveis caminhos a serem seguidos para a continuidade do trabalho numa perspectiva educativa inclusiva. Neste contexto, penso que este estudo seja importante para melhor entender este processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e propor um trabalho mais colaborativo entre estes profissionais e possibilitar melhorias no desenvolvimento do trabalho dos professores da classe inclusiva.

A dissertação tem como principal fundamentação teórica-metodológica a teoria histórico-cultural, formulada por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), com base na dialética materialista, com a intenção proceder a dialética da psicologia e ter a dialética

do humano como objeto da psicologia, compreendendo o desenvolvimento social da personalidade humana consciente como uma produção histórica. (DELARI, 2017, p.3,5)

De acordo com a teoria histórico-cultural, o ser humano se caracteriza como um *ser social, simbólico e histórico* (DELARI, 2009, p.2, grifo do autor), um ser que se transforma, que se constitui por meio das relações sociais com as outras pessoas e com a cultura. Desta forma, entendo que esta teoria se apresenta como essencial para orientar a pesquisa e a prática educativa inclusiva.

Acredito também que esta pesquisa soma-se aos estudos que se dedicam a estudar e elucidar as práticas pedagógicas na escola regular e a prática dos professores de educação especial sob o olhar de uma teoria transformadora, que prioriza o processo em constante movimento na materialidade das relações sociais, que busca a essência do fenômeno e não a mera descrição do que é visto apenas na aparência em processos psicológicos automatizados ou mecanizados pelas práticas repetitivas (VIGOTSKI, 2007, p.67). Sobre as contribuições advindas dessa maneira de entender as pessoas, Teixeira e Mello (2016) assim se posicionam:

Diferente das abordagens clássicas de desenvolvimento que entendem o psiquismo humano como algo que o sujeito já traz pronto ao nascer ou como resultado de uma relação passiva com o meio social em que nasce e vive, para a teoria histórico-cultural, os processos psíquicos surgem, portanto, nas e das relações sociais de que o sujeito participa.

Relevante também na constituição desta pesquisa e complementar aos estudos da teoria histórico-cultural, foi a realização do levantamento acerca da literatura especializada sobre o objeto de estudo da deficiência intelectual, assim como o marco teórico da Educação Inclusiva (EI), o contexto histórico da educação das pessoas com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas implementadas ao longo do contexto histórico, da exclusão educacional à atual conjuntura da educação inclusiva.

No que diz respeito aos documentos da política da Educação especial, destaco, inicialmente, a Declaração de Salamanca (1994), que apresenta um panorama da educação e suas discussões para a necessidade de a educação especial ser introduzida na estrutura da educação regular.

No contexto brasileiro há um arcabouço legal que assegura uma educação para todos os alunos, dentre as quais destacam-se a Constituição Federal (1988), a

Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Conferência de Educação para Todos (1999), Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica (2001), Convenção da Guatemala (2001) Conferência de Dakar (2000), Política Nacional da educação especial na perspectiva inclusiva (2008), entre outros importantes documentos que orientam a educação na perspectiva da inclusão. O destaque a estes documentos justifica-se pela orientação dada por cada um no que se refere à garantia dos direitos da pessoa com deficiência à convivência em sociedade como cidadãos de direitos e principalmente pelo direito ao processo educativo inclusivo.

Esta pesquisa apresenta como relevância científica a contribuição para o trabalho dos professores na educação do aluno com DI, defendendo o direito desses alunos de se desenvolverem como seres humanos completos.

A realização deste estudo foi de extrema importância para mim, como professora de educação especial. Possibilitou-me ampliar a minha visão acerca da educação das pessoas com deficiência intelectual, a partir de uma perspectiva de educação emancipadora, crítica, fundamentada numa teoria, que doravante orientará a minha prática como professora da educação especial e como psicóloga, comprometida em contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos e para a transformação social, rumo a uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

Fundamentação teórico-metodológica

Vigotski, ao organizar uma teoria na forma de um sistema conceitual geral e de um sistema conceitual específico, aborda a educação como um princípio de vida, pois para este autor a educação organiza a vida e promove o desenvolvimento da personalidade humana consciente por meio das relações sociais vivenciadas. Esta abordagem nos permite pensar a educação e a atuação dos professores, buscando compreender também o aluno como uma pessoa em processo de formação de sua personalidade humana consciente na concretude de suas relações sociais.

Nos estudos sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência, um dos fatores principais de destaque perpassa pela prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos que apresentam alguma deficiência nas turmas regulares de

ensino, que carece de mudanças significativas de modo a superar o desenvolvimento de práticas fundamentadas na concepção tradicional de educação. Nesse sentido, ao pesquisar sobre prática pedagógica é essencial relacionarmos a formação inicial e continuada dos professores com a inclusão escolar.

Esta pesquisa apresenta como principal referencial teórico-metodológico, a teoria de Vigotski e formulações de alguns dos seus comentadores, tais como, Delari Júnior (2009, 2015, 2020), Angel Pino (2005), Valsiner e Van Der Veer (1999), Dainez (2014) e Teixeira e Barca (2020).

Para tratar da questão da educação de pessoas com deficiência intelectual, fundamentei-me em autores como Pessotti (1984) e Mantoan (1989), que estudam a história da deficiência intelectual e Fierro (2004) e Pletsch (2009), que se dedicam a estudar o conceito e o processo de escolarização do aluno com DI. No decorrer do texto, procuro estabelecer a relação do que é discutido por esses autores com a compreensão do ser humano presente na teoria de Vigotski, fundamento principal deste estudo, evidenciando a necessidade de compreensão da pessoa com deficiência intelectual como uma pessoa inteira, completa e não uma pessoa fragmentada, pautada no diagnóstico médico clínico, que resume a pessoa a um laudo ou determinadas características que tendem a limitá-la na sua totalidade e possibilidades.

Para discutir a questão da formação de professores, o trabalho docente e as práticas pedagógicas, apoiarei as minhas análises em autores como Shiroma (2015, 2017), Teixeira e Melo (2016), Garcia (2016, 2017), Franco (2016), Evangelista (2017) e Michels (2017).

Mantoan (2015), ao abordar a questão da inclusão escolar, problematiza sobre as peculiaridades da formação dos professores e da organização das práticas pedagógicas destinadas às pessoas público-alvo da educação especial, afirmando que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis, tanto ao que se refere à formação inicial quanto à formação continuada.

Evangelista e Shiroma (2015) contribuíram para o meu entendimento acerca da relação entre a formação e a prática dos professores, ao mostrarem em seus estudos que, no Brasil, de um modo especial, nas duas últimas décadas, as políticas educacionais,

empobreceram a formação dos professores, direcionando esta formação para um esvaziamento teórico e priorizando o fazer técnico e enfatizarem a necessidade de processos de formação dos professores e práticas pedagógicas, pautadas em conhecimentos teóricos e políticos, bem como no processo de formação humana.

Nesse sentido, o conceito de prática pedagógica que fundamenta este estudo condiz com o pensamento de Franco (2016), compreendendo-a na perspectiva da totalidade, como uma síntese de múltiplas determinações, dotada de sentido e direção, como uma práxis, que “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (p. 536)

Teixeira e Mello (2016) ressaltam a importância de uma teoria para orientar as práticas e o papel que o domínio de uma teoria tem na atuação do professor. Defendem a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano como uma teoria que fundamenta a prática pedagógica numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano.

É nesta concepção de educação como um processo de humanização das pessoas, alicerçada nos princípios da **cooperação**, **superação** e **emancipação** que a teoria histórico-cultural se apresenta completa para orientar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da educação inclusiva, implicando uma concepção que entende o desenvolvimento da pessoa, com ou sem deficiência, como desenvolvimento social, histórico, cultural e não meramente biológico (VIGOTSKI, 1997).

Também é relevante ressaltar a concepção de processo educativo assumido neste estudo. Em consonância com a concepção dialética do psiquismo humano e da educação, Vigotski compreende o processo educativo como trilateralmente ativo. Desta forma, o aluno, o professor e o meio são ativos e se educar é organizar a vida, o professor é o organizador do meio social educativo “o regulador e controlador de suas interações com o educando” (TEIXEIRA e BARCA, 2020, p. 274).

Outro conceito fundamental neste estudo é o conceito de pessoa com deficiência intelectual. Diferente de abordagens que conceituam a pessoa com deficiência intelectual tomando como base suas limitações e impedimentos para um convívio social de forma autônoma, na perspectiva de Vigotski, essa pessoa é uma unidade intelecto afeto, um ser completo, uma personalidade humana consciente (VYGOTSKI, 1935/1997).

Os estudos acerca da teoria de Vigotski e complementarmente, os estudos de comentadores como Pino (2000) e Delari Júnior (2009, 2017, 2020), levaram-me a entender melhor os conceitos centrais da teoria histórico-cultural e suas contribuições para a compreensão do processo educativo, sendo essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Cabe ainda ressaltar a importância do conceito de personalidade consciente, empregado por Vigotski, no último período de sua produção científica e ressaltado por Delari Júnior em seus textos, por ser um dos conceitos fundamentais para o entendimento da constituição humana como um ser concreto e multideterminado. A “personalidade é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade” (DELARI, 2020, p. 56)

Pontuarei agora conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural e que nortearão o meu estudo, dentre eles as pesquisas de Vigotski acerca da Defectologia que se refere aos estudos do que atualmente denominamos de educação especial. Estes estudos acerca da Defectologia eram tradicionalmente usados no início do século XX, época em que Vigotski desenvolveu suas pesquisas para a ciência que estudava crianças com deficiências físicas e mentais. Entre as crianças estudadas, estavam surdos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Vigotski teria se interessado acerca dos estudos defectológicos durante o período que trabalhou como professor em Gomel, ficando mais evidente seu interesse nestes estudos com a publicação do seu primeiro trabalho nesta área em 1924 (VALSINER E VAN DER VER, 1996, p. 73).

Valsiner e Vander ver (1996) destacam uma das características centrais dos primeiros escritos defectológicos de Vigotski. Trata-se da ênfase na importância da educação social de crianças com deficiência e no potencial da criança para desenvolver-se, apesar de suas deficiências. Neste contexto, os autores inferem sobre a análise de Vigotski acerca da educação social da criança com deficiência:

Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo. (p.75)

Desta forma, para Vigotski, uma deficiência, seja ela de natureza física ou mental, não afetaria de maneira direta a personalidade das pessoas, mas sim as relações sociais por elas vividas. Ao desenvolver este conceito acerca das pessoas com deficiência, o autor defendia a frequência de todos os alunos à escola regular e não de forma segregada como existia em sua época, uma vez que a cooperação com as outras pessoas por meio de uma educação de base social e não individualista, seria fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos com e sem deficiência. Podemos afirmar, portanto, que nas décadas de 20 e 30 do século passado, Vigotski já apresentava ideias acerca de uma educação que estavam além do seu tempo, já apresentando a perspectiva de uma educação inclusiva.

Ao compreender a centralidade da educação nos estudos de Vigotski, alguns outros conceitos são essenciais para a compreensão das práticas pedagógicas organizadas para a educação das pessoas com deficiência intelectual na escola regular, dentre eles, o entendimento de como ocorre o processo de internalização por parte do aluno com deficiência intelectual nas situações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, uma vez que é este processo que possibilita a formação das funções psíquicas superiores, funções do psiquismo humano decorrentes das relações sociais vividas e constituídas historicamente, socialmente e culturalmente (DELARI, 2017).

Para esclarecer o leitor, Vigotski classifica as funções psíquicas em dois grupos - funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares são aquelas que já nascemos com elas. São, portanto, biológicas e determinadas pela estimulação ambiental. Já as funções psíquicas superiores, tais como, a memória consciente, o pensamento verbal e a fala, são formadas ao longo do tempo, por meio de nossas relações sociais e são conscientes e deliberadas.

Diante do exposto, ao tomar a teoria histórico-cultural como fundamento para orientar a prática pedagógica, é papel da escola possibilitar ao aluno o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de um trabalho comprometido com a formação crítica, transformadora e emancipadora.

Finalmente, cabe destacar, que a teoria de Vigotski traz em seu bojo uma orientação metodológica para guiar a pesquisa que nela se fundamenta. No entanto, devido à Pandemia do SAR-COV-2 (COVID 19), que paralisou as atividades letivas presenciais nas escolas, a partir de março de 2020, não foi possível realizar a pesquisa,

presencialmente, na escola, conforme era a minha intenção, de modo a observar in loco o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras organizadas para o aluno com deficiência intelectual. Dessa forma, a pesquisa empírica consistiu na análise de dados documentais e informações obtidas via e-mail, a partir das respostas a questionários aplicados às professoras responsáveis pelo processo de escolarização do aluno com DI, desenvolvidos à distância, mantendo os protocolos de distanciamento social. Além disso, realizei visitas à escola onde seria realizada a pesquisa, oportunidade em que efetuei alguns registros fotográficos.

Caminhos do Método

Como já exposto, ao longo do texto, este estudo tem como principal fundamentação teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, formulada por L. S. Vigotski. O método em Vigotski direciona para o conhecimento da realidade como ela se apresenta para podermos melhor intervir e transformá-la, entendendo as relações sociais vividas nesta realidade como uma constituição histórica e culturalmente produzida pelo homem.

Para responder à questão central deste estudo, acerca de como são organizadas as práticas pedagógicas no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual, que frequenta uma turma comum do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Ananindeua-PA, realizei, primeiramente, a pesquisa bibliográfica, a fim de levantar os principais estudos que abordam a questão da educação da pessoa com deficiência intelectual, o que me levou a compreender o processo de escolarização destes alunos ao longo da história da educação especial, estudo que será apresentado na seção III. Realizei também uma revisão bibliográfica para compreender como as pesquisas estão abordando a temática das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual no Brasil. Os resultados deste estudo específico serão apresentados na seção IV da dissertação.

Na sequência, realizei a pesquisa empírica, que consistiu na análise documental e na aplicação de questionários às professoras do aluno com deficiência intelectual matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Realizei, primeiramente, o levantamento documental do projeto político pedagógico da escola e dos relatórios de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Em um segundo momento, realizei a aplicação de

um questionário contendo 12 questões, desenvolvido com quatro professoras. As referidas professoras foram as responsáveis pelo processo de escolarização do aluno na escola. Os resultados da pesquisa empírica serão apresentados detalhadamente na seção V.

Estrutura da Dissertação

Para responder às questões que norteiam esta pesquisa, organizei a dissertação em 06 (seis) seções.

A primeira seção, constitui-se na Introdução deste estudo. Na segunda seção, sigo para a discussão do método que orienta a pesquisa, na qual apresento os princípios fundamentais do método em Vigotski, embasada nas leituras do próprio autor no desenvolvimento da teoria histórico-cultural, nos textos de estudiosos que se dedicaram a pesquisar sobre a teoria e o método em Vigotski e em autores que teorizaram acerca do materialismo histórico dialético, fundamento teórico-metodológico da teoria de Vigotski. Apresento também os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Na terceira seção, apresento um breve histórico da educação especial, evidenciando como a sociedade organizou o processo educativo inclusivo ao longo da história, desde as primeiras formas de organização do processo de escolarização das pessoas com deficiência até o momento atual. Ao apresentar esse histórico, destaco a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, objeto de estudo desta pesquisa. Discuto também a conceituação e as características da deficiência intelectual e finalizo com uma discussão acerca da deficiência Intelectual e algumas contribuições de Vigotski para essa questão.

Na quarta seção, discuto acerca das práticas pedagógicas na educação inclusiva, relacionando com as discussões sobre os determinantes políticos e legais que norteiam a educação inclusiva e a formação dos professores, pontuando aspectos considerados relevantes e pertinentes para a realização dessas práticas. Apresento também um levantamento da produção de conhecimento, no Brasil, sobre o tema da prática pedagógica e deficiência intelectual, compreendidos entre os anos de 2015 e 2019.

Na quinta seção, apresento os resultados da pesquisa empírica, fruto do levantamento documental e da aplicação de questionários com as professoras responsáveis pelo processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual nas turmas regulares, nos anos de 2018 e 2019, de forma presencial e em 2020, de maneira remota, ressaltando o trabalho desenvolvido pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental, que realizou as atividades pedagógicas com o aluno com DI durante a Pandemia da COVID-19.

Finalmente, na sexta seção, apresento as minhas considerações finais acerca dos dados obtidos como respostas à questão central da pesquisa.

2 - MÉTODO: O CAMINHO DA PESQUISA

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético (VIGOTSKI, 1930/2007).

Nesta seção apresentarei o método da pesquisa empírica. Começo a seção, com uma explanação acerca dos princípios do método em Vigotski, abordando, em seguida, o caminho percorrido durante a pesquisa na escola.

Para a compreensão dos fundamentos do método, utilizei os estudos de autores como Leandro Konder acerca dos suas produções sobre a Dialética, Lígia Martins e as divergências existentes entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa, Gisele Masson e as categorias centrais do materialismo histórico dialético, assim também como autores que se dedicam aos estudos do método em Vigotski, dentre eles Achilles Delari Junior, estudioso brasileiro da teoria histórico-cultural de Vigotski, entre outros que serão desenvolvidos ao longo da seção.

Seguindo com o caminho da pesquisa, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica. Esclareço mais uma vez ao leitor que devido à Pandemia do SAR-COV-2 (COVID 19), que paralisou as aulas presenciais nas escolas, a partir de março, 2020, não pude desenvolver a pesquisa na escola, no que se refere ao acompanhamento do aluno com deficiência intelectual e das práticas pedagógicas das professoras da escola em que este estudo foi realizado. Desta forma, a pesquisa empírica consistiu no levantamento e análise dos dados documentais, na produção e análise das informações das respostas aos questionários enviados às professoras via e-mail e nos registros e análises de fotografias, que foram produzidas durante a visita à escola, a partir da autorização expressa da gestão escolar e das coordenadoras.

2.1- Princípios metodológicos

Karl Marx dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos metodológicos hegelianos, ou seja, da dialética como método. No entanto, questiona o

modelo idealista hegeliano a partir da percepção dos problemas concretos da realidade na qual esta inserido. (MASSON, 2007)

Dessa forma, contrapondo-se ao pensamento de Hegel que se fundamenta por uma base idealista, Marx afirma que “o ideal é determinado pelo material e que, para compreendermos o real na sua essência, torna-se fundamental a utilização do método materialista histórico e dialético. Portanto, Marx afirma que o ideal não é nada mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem.” (MASSON, 2007, p. 108)

Nesse sentido, a autora Masson (2007) infere acerca das palavras de Marx na obra *Contribuição à crítica da economia política*: “O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (MARX, 1859)

Konder (2008) expõe que na era moderna, dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p.7) Ressalta também que para Karl Marx (1818-1883), o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, pelo trabalho o homem domina a natureza, cria a si mesmo na materialidade das relações vividas em sociedade.

Martins (2015) chama a atenção para as pesquisas fundamentadas no materialismo histórico e dialético, as quais precisam assentar-se na epistemologia do materialismo histórico como instrumento de interpretação da realidade com o pensamento lógico dialético no desenvolvimento da investigação científica e dessa forma, não podem ser descaracterizadas por meio da utilização da metodologia qualitativa, haja vista que “Reproduzindo dicotomias, as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, pois atendem um de seus princípios basilares, qual seja, o princípio da exclusão” (p.35). E nesse contexto, uma pesquisa fundamentada pelo materialismo histórico dialético, desenvolve-se sob o princípio dos opostos coexistindo um ao outro e não se excluindo ao se opor um ao outro. A autora considera que:

Diferentemente, a lógica dialética, própria da epistemologia marxiana, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. Disso resulta a necessidade de uma profunda compreensão

acerca do que sejam oposição e contradição. Não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas de tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética, denominado ‘identidade dos contrários’.

Em conformidade com este preceito, afirmamos, então, a unidade indissolúvel dos opostos, o que determina saber o ‘objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo’ e vice-versa. Esse é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal. (p.35)

Dessa forma, Martins (2015) ressalta que uma pesquisa de base nos fundamentos do materialismo histórico dialético não se resume a observar os fenômenos que são imediatamente perceptíveis e utiliza as palavras de Kosik (1976) que se refere à essência do fenômeno além da aparência, além de uma ‘pseudoconcreticidade’ expondo que o fenômeno “não se revela de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (p.36)

Nesse contexto, a autora faz suas considerações que se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não bastam descrições acuradas (escritas, filmagens, fotografias, etc.), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas (MARTINS, 2015, p. 36)

Estas colocações de Martins sobre como se desenvolve uma pesquisa com o rigor metodológico do materialismo histórico e dialético, levou-me a refletir sobre tal procedimento, haja vista que a autora ressalta que não basta conhecer a realidade pesquisada, não basta estabelecer uma relação íntima com o contexto ao qual esta pesquisando é preciso ir além do que se apresenta de forma aparente nas relações sociais vividas, logo não basta ser um professor e pesquisar o contexto escolar ao qual desenvolve o seu fazer profissional, é compreender as múltiplas determinações existentes no desenvolvimento da realidade pesquisada.

Martins (2015) ressalta também que “Para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo, sobretudo, na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade.” (p.37). E destaca que:

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela

suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social.

Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui sob dadas condições e de modo determinado por elas. (p.37)

De acordo com Martins (2015), o materialismo apresentado por Marx aponta para a necessidade de um trabalho social dos homens constituído historicamente e o materialismo dialético como possibilidade para apreensão da realidade, de forma resumida no seguinte sentido: “apreensão do ‘real imediato’, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio do processo de abstração resulta em uma apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado” (p.40)

Segundo Nagel (2015) é importante refletir que não é elencando as regras da dialética ou mesmo lembrando as leis constituídas historicamente do sistema capitalista que estaríamos utilizando o método materialista histórico nas pesquisas. Ressaltando que o materialismo histórico dialético nega o conhecimento como uma sequencia reta, sem desvios, que simplesmente agrega os fatos ou os fenômenos sob processos de diminuição, de soma, de aumento ou de repetição. Nesse sentido, expõe que:

A busca metodológica para Marx não está, pois, direcionada a examinar as características que imputamos aos homens, ou as que a eles conferimos. Essa forma preexistente de pensar os seus atributos não possui respaldo na teoria marxista. A busca metodológica para Marx consiste, exatamente, em desvendar o movimento, identificar quais são as contradições de existência de uma determinada formação social, dar conta da luta que os homens travam entre si, explicar como e porque os homens produzem e satisfazem necessidades. A busca metodológica para Marx implica reconhecer o homem como transformando continuamente sua natureza, em um movimento perene acionado pelas contradições. Enfim, no mínimo, reconhecer o que o homem é, ou melhor, como esta sendo produzido, como está se fazendo nesse momento histórico. (p.24)

Acerca das considerações apresentadas por Nagel (2015), é necessário entender que o conceito de totalidade da realidade presente no método do materialismo histórico dialético, não se resume a mera reunião de fatos, expondo que totalidade implica “compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações entre os fenômenos para além da causalidade aparente” (p.25). Compreendendo a realidade em constante mudança, em movimento com permanências, renovações ou modernizações do que existe socialmente, coletivamente. Dessa forma, expõe:

O homem como ser social é a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção e/ou a reprodução da vida. O homem é produto da prática histórica. Ele é a expressão das atividades objetivas e da conexão de suas relações sociais. Ele é produzido pelo trabalho, pelos meios de trabalho, pela forma de apropriação desse trabalho. Ele expressa, em suas características básicas, o homem ativo, datado, de uma determinada civilização que tem uma forma determinada de produção. (p.26)

Ainda considerando as colocações de Nagel (2015) sobre o método do materialismo histórico dialético, é preciso entender que ao fundamentar uma pesquisa por este método é ter claro que não se trata da aplicabilidade de regras a serem seguidas durante o estudo, mas é compreender a história como movimento contraditório dos homens, a partir da reflexão constante da realidade, das necessidades criadas e recriadas nas relações sociais entre os humanos com suportes teóricos de textos que auxiliem neste processo.

Ao expor acerca dos fundamentos do materialismo Histórico Dialético é essencial entendermos a importância das categorias do método de Marx, dentre elas uma das categorias de maior destaque para este método é a categoria trabalho entendido como uma atividade específica do homem. Marx citado por Pino (2000) expõe sobre o trabalho como o meio que permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural ou humana. Na concepção do autor o trabalho é um processo único e complexo que envolve três elementos simples: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual ele age e o meio (instrumento) pelo qual age (p.36). Pino (2000), assim expressa acerca da categoria trabalho desenvolvido por Marx:

Se o trabalho, assim concebido, constitui a condição de humanização do homem e da natureza, traduzindo a “verdade”, ao mesmo tempo da natureza, pela ciência, e do homem, pela consciência de sua liberdade, é porque o homem – que pensa e realiza a atividade – e o produto que dela resulta permanecem indissociáveis em todo o processo. Na medida, porém, em que, por condições históricas concretas, eles são dissociados, produz-se a alienação do trabalhador do processo de trabalho. (p.38)

Como apresentado anteriormente os pressupostos que embasam a teoria histórico-cultural se fundamenta no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, o que leva a compreender a psicologia histórico-cultural como uma ciência vinculada na constituição histórica da materialidade das relações sociais em constante modificação e movimento. Neste contexto, a psicologia histórico-cultural, surgiu na união soviética,

no período posterior à revolução Russa de 1917, embasada por estes pressupostos metodológicos surgiu como uma nova psicologia que buscava unificar o saber das diversas áreas que constituíam naquele momento a ciência psicológica. (TULESKI et al., 2015, p.171). Dessa forma, a psicologia histórico-cultural nascia como uma psicologia inovadora para o novo homem a partir das novas demandas sociais que se apresentavam e que não mais cabia uma visão reducionista fundamentada por um determinismo social ou voltada exclusivamente para a subjetividade das pessoas. Dessa maneira, a abordagem de Vigotski, nos apresenta também uma crítica as teorias psicológicas que utilizam como fundamentação teórico-metodológica, o entendimento da prática e da realidade como verdade absoluta ou como tudo se configurando a partir de um relativismo que fragiliza as ações humanas (DELARI, 2017, p.48). Sendo assim, observada a necessidade do surgimento de uma nova psicologia pautada nas dimensões históricas, semióticas e culturais presente na prática social.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa seguiram as orientações da teoria histórico-cultural. Para Vigotski (2007), o ser humano se constitui historicamente em seu processo de mudança, explicando que “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido.” (p.62)

É neste sentido que, baseado no materialismo histórico-dialético, Vigotski propôs uma abordagem dialética da gênese social da personalidade consciente, como fruto as múltiplas determinações sociais.

Vigotski (1984/2007) propõe que o desenvolvimento da personalidade consciente seja feito por meio do método genético-causal, constituído por fatores essenciais da análise psicológica, quais sejam: 1. Analisar o processo em oposição a uma análise do objeto; 2. Realizar uma análise explicativa revelada nas relações dinâmicas ou causais e não meramente descritiva, e 3. Investigar a partir do resgate da “vida” de formas fossilizadas de comportamento, resgatando a essência dos fenômenos psicológicos e não somente as características perceptíveis.

Detalhando melhor estes três princípios, o primeiro princípio orienta o caminho da pesquisa para que o pesquisador busque **analisar os processos, e não objetos** de forma estáveis e fixo. Analisar os processos requer uma visão dinâmica na constituição histórica do desenvolvimento humano em constante movimento e modificação. O

segundo princípio do método em Vigotski consiste em **Explicar o fenômeno e não apenas descrevê-lo** apresentando com este princípio que: “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis” (p.66). Neste sentido, Vigotski expõe:

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. (p.66)

O terceiro princípio básico é o **problema do “comportamento fossilizado”** e refere-se a busca do regate à vida do que se vê “fossilizado”, neste aspecto Vigotski explica que estes comportamentos denominados de fossilizados são observados por meio de processos psicológicos automatizados ou mecanizados no cotidiano, expondo que: “Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna” (p.67). O autor ressalta também que o caráter automático destes comportamentos dificulta a análise dos processos psicológicos.

O método na ciência psicológica defendida por Vigotski, ao pesquisarmos acerca do desenvolvimento humano, refere-se a necessidade de concentrar-se não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de formação.

Desta forma, este estudo busca analisar como são organizadas as práticas pedagógicas para um aluno com deficiência Intelectual na sala de aula comum em uma escola pública no município de Ananindeua-PA. Este estudo fundamenta-se por uma concepção que aborda o desenvolvimento humano por meio de uma análise das relações sociais vivenciadas no meio social educativo do aluno com deficiência intelectual e a professora do 4º ano do ensino fundamental no contexto escolar inclusivo, tomando como orientação a teoria de Vigotski compreendendo “o modo de organizar e de efetivar as possibilidades sociais (subjetivas e objetivas) para se conhecer a realidade humana, teorizar sobre ela e transformá-la.” (DELARI, 2017, p. 55).

Neste contexto, sigo como profissional da educação e pesquisadora os principais fontes os estudos da Psicologia dialética e especificamente os estudos da Defectologia em Vigotski.

Esclareço mais uma vez aos leitores, neste momento, que não pude desenvolver como almejava realizar o estudo e como orienta os princípios do método em Vigotski,

pois ocorreu a paralisação das atividades escolares e o distanciamento social, o que impulsionou a realização da pesquisa empírica à distância por meio do levantamento documental do Projeto Político Pedagógico da escola, histórico escolar do aluno com deficiência intelectual matriculado no 4º ano do ensino fundamental e relatório do desenvolvimento da aprendizagem no atendimento educacional especializado, bem como pesquisa empírica será apresentada na próxima subseção e os resultados serão também discutidos na seção IV deste estudo.

2.2. Lócus da pesquisa

Optei pela realização da pesquisa empírica em uma escola pública da rede municipal de Ananindeua- Pará, pelo fato de ter um aluno com deficiência intelectual matriculado e frequentando o 4º ano do Ensino Fundamental e também devido a escola estar situada em uma área de vulnerabilidade social e ter sido fruto da luta da classe trabalhadora da comunidade do Aurá em ter uma escola para seus filhos.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani, está situada na zona urbana do município de Ananindeua - PA, precisamente no Conjunto jardim Jader Barbalho (Estrada do Aurá), na Ocupação Carlos Mariguela, entre os bairros águas Brancas e São João, tendo sido fundada no dia 08 de março de 1992 com o nome de “Escola em Regime de Convênio Comunitária de Ensino Fundamental Anani”, passando somente a ser denominada de “Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani”, a partir de 16 de março de 2016, de acordo com a Port.nº10/2016 – SAEN.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde e conta, atualmente, com sete salas de aula, sendo seis salas de aula do ensino regular e uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, atendendo um público, de acordo com a matrícula inicial, de 346 alunos, funcionando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foi tendo sido fundada no dia 08 de março de 1992 e iniciado suas atividades com o nome de “Escola em Regime de Convênio Comunitária de Ensino Fundamental Anani”, passando somente a partir de 16 de março de 2016 a ser denominada de Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani, de acordo com a Port.nº10/2016 – SAEN. A escola atualmente oferecer o Ensino Fundamental I que compreende do 1º ao 5º ano, nos dois turnos (manhã e tarde) com 6 salas de aula em funcionamento do ensino regular e 1 com o SAEE, atendendo um público de acordo com a matrícula inicial de 346 alunos.

A turma do 4º ano em que o aluno com DI estava matriculado, contava no ano de 2020 com um apresenta o total de 35 crianças matriculadas na turma, na faixa etária de 9 a 10 anos de idade, não apresentando outras crianças com desenvolvimento atípico incluídas. A turma contava com uma professora responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos e com o acompanhamento da professora do AEE nas atividades que necessitavam de orientação e adaptação para o aluno com DI.

2.3. Participantes

Participaram da pesquisa, quatro professoras, sendo, uma professora do 4º ano do ensino fundamental que educava o aluno com deficiência intelectual na referida turma durante o ano de 2020; uma professora do 3º ano, que tinha sido responsável pelo ensino-aprendizagem do aluno durante o ano de 2019; uma professora do 2º ano que recebera o aluno no segundo semestre de 2018, ano em que ele começou a frequentar a escola e a professora do Atendimento Educacional Especializado, que atendia o aluno no contra turno da frequência na turma regular.

Participou indiretamente da pesquisa um aluno de 10 anos de idade, com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental no ano de 2020 e que frequenta a escola Anani desde o segundo semestre de 2018, que para preservar sua identidade, será tratado pelo nome fictício de Mário.

2.4. Procedimentos de produção das informações

Realizei, inicialmente, um contato telefônico com a gestora da escola, obtendo a autorização para a realização da pesquisa, sendo encaminhado, posteriormente, um e-mail pela gestão da escola com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em seguida, estabeleci contato telefônico com as professoras do aluno no 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental e com a professora do Atendimento Educacional Especializado. A partir desse contato, encaminhei por e-mail um questionário para que as professoras respondessem 12 (doze) questões referentes a seus processos de formação inicial e continuada e às formas de organização da prática pedagógica para o aluno com DI.

Na sequência, realizei três visitas à escola para conhecimento do espaço e obtenção de informações acerca do Projeto Político Pedagógico e da vida escolar do aluno. Na ocasião das visitas, obtive uma cópia digitalizada do Projeto Político Pedagógico e tive acesso à pasta individual do aluno, na qual pude consultar seu histórico escolar e os relatórios avaliativos sobre seu processo de aprendizagem elaborados pelas professoras da turma regular e do Atendimento Educacional Especializado. Durante as visitas realizei também registros fotográficos. As visitas ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2020 e março de 2021, respeitando os protocolos de distanciamento social durante a Pandemia da Covid-19.

Por meio de e-mail e pelo aplicativo de trocas de mensagens, dialoguei com a professora do 4º ano do Ensino Fundamental, para me aprofundar com relação ao processo de desenvolvimento da prática pedagógica com o aluno com DI. Esses encontros com a professora precisaram ser realizados de forma virtual de modo a manter o distanciamento social imposto pela pandemia.

No diálogo que tive com a professora que desenvolveu as atividades com o aluno durante o 4º ano do ensino fundamental, ela relatou como estava realizando a sua prática pedagógica durante o período pandêmico. De acordo com o depoimento, a professora precisou realizar o seu trabalho de forma remota, em sua própria casa, por meio de atividades, como vídeos aulas, postados em grupos de aplicativo e propostas de atividades impressas que eram entregues mensalmente aos responsáveis. Além disso, ela também fornecia orientações à distância por meio de aplicativo de mensagens.

Os procedimentos produção das informações na escola serão elencados mais especificamente a seguir:

- No primeiro momento, realizei contato telefônico com a gestão, coordenação pedagógica e professoras da escola para a obtenção da autorização de realização da pesquisa e agendamento da visita presencial na escola. Realizei este primeiro contato no mês de novembro de 2020. Com este primeiro contato, encaminhei em seguida um e-mail com os termos de consentimento e autorização para a realização da pesquisa.

- No segundo momento, encaminhei por e-mail para as professoras um questionário contendo 12 perguntas para que as docentes pudessem se manifestar acerca de seus processos de formação inicial e continuada e sobre as práticas pedagógicas

desenvolvidas com o aluno com deficiência intelectual. Realizei esses encaminhamentos no mês de dezembro de 2020.

- Na visita à escola, que realizei no mês de dezembro de 2020, coletei informações por meio de consulta e análise da pasta do aluno, contendo o histórico escolar, os relatórios avaliativos das professoras da turma regular e do Atendimento Educacional Especializado.

- Nos momentos seguintes que ocorreram nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2021, realizei uma visita em cada mês. Na ocasião, realizei registros fotográficos do ambiente escolar e dialoguei com a equipe de coordenação pedagógica para conferir informações contidas no projeto político pedagógico da escola e obter mais informações sobre o histórico escolar, a frequência, a avaliação e o atendimento educacional especializado organizado para o aluno. Ressalto que esses momentos ocorreram sem a presença de professores e alunos, pois as aulas presenciais estavam temporariamente suspensas devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

No percurso de construção da análise dos dados, li o Projeto Político Pedagógico da escola, as minhas anotações a respeito dos documentos sobre a vida escolar do aluno e as respostas das professoras da sala regular e do AEE aos questionários e cheguei às seguintes categorias analíticas: 1. Condições de formação inicial e continuada das professoras; 2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno com DI pelas professoras da sala comum e a professora do AEE; 3. Relação entre a professora da sala comum do 4º ano do Ensino Fundamental e a professora do Atendimento Educacional Especializado e 4. Planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com o aluno com DI.

3 - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social - um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico. (VIGOTSKI, 1930/2004)

Partindo do entendimento de que na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, para se compreender um objeto de estudo deve-se partir do processo de constituição histórica desse objeto, esta primeira seção traz como discussão inicial os aspectos referentes à história da escolarização das pessoas com desenvolvimento atípico, mostrando, em linhas gerais, como a sociedade organizou o processo educativo inclusivo ao longo da história, desde as primeiras formas de organização do processo de escolarização das pessoas com deficiência, dando especial destaque à escolarização das pessoas com deficiência intelectual.

Para o entendimento da constituição histórica do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual apresento, inicialmente, um breve histórico da educação especial no Brasil, refletindo acerca das práticas de ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência no contexto escolar, centralizando a pesquisa na atual conjuntura educacional inclusiva que direciona para a acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a frequência e a permanência na escola de todos os alunos assegurado em Leis que regem uma educação aberta à diversidade na educação de todos os alunos. Em seguida, abordo especificamente a questão da deficiência intelectual, apresentando a definição e a nomenclatura atual, as características principais apontadas pela ciência e a concepção de Vigotski sobre a deficiência e o desenvolvimento humano.

3.1. Breve histórico do processo de escolarização dos alunos com deficiência: um estudo das leis que orientam o processo da educação inclusiva no Brasil

Para contextualizar o processo de escolarização dos alunos com deficiência é necessário ter em mente o que abordei na introdução deste estudo, ou seja, que a educação

inclusiva é fruto da luta dos movimentos sociais que reivindicaram o direito de acesso a todos os alunos sem exceção ao convívio escolar inclusivo. Sobre estes movimentos, Marchesi (2004) evidencia que a educação especial passou por profundas transformações durante o século XX. Dentre essas transformações, a luta dos movimentos sociais que defendiam “mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação” culminou com a promulgação de diversos documentos e leis que direcionam e orientam a educação inclusiva no país, dentre as quais destacam-se: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Conferência de Educação para Todos (1999), Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica (2001), Convenção da Guatemala (2001) Conferência de Dakar (2000), Política Nacional da Educação Especial (2008) entre outros importantes documentos que orientam a educação na perspectiva da inclusão.

O resgate histórico da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil constitui aspecto fundamental para a compreensão e desenvolvimento da pesquisa em educação inclusiva. Ressalto que uma educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos e não os rótulos sobre eles, precisa considerar suas potencialidades, capacidades e não somente suas dificuldades e perceber que exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades.

Dessa forma, é importante compreender que a inclusão é um processo no qual não existem fórmulas ou regras prontas. Existem, sim, algumas certezas, de que incluir exige serviços e recursos de apoio complementares, tanto para os professores quanto para os alunos.

Práticas inclusivas na sala de aula com mudanças no contexto são necessárias para o desenvolvimento de uma educação que valorize e respeite as necessidades de todos os alunos, como sinaliza Marchesi (2004):

As mudanças sociais e culturais, a flexibilidade organizacional, a possibilidade de adaptar o currículo e a preparação dos professores devem contribuir, finalmente, para que todos os alunos participem do processo de aprendizagem junto com seus colegas da mesma idade.
(p.46)

Para isso, os processos de formação inicial e continuada dos professores é de

suma importância. São esses processos que fornecerão a sólida formação teórico-prática necessária para que os professores, coletivamente, e de posse de referenciais teóricos, possam refletir sobre suas práticas e criar espaços dialógicos na escola, de modo a examinar e dirimir possíveis dúvidas, inseguranças e/ou medos durante o processo de execução das práticas pedagógicas. Os processos de formação também podem incitar a criação de espaços de discussão, como por exemplo, grupos de estudos para refletir, trocar experiências e ideias, discutir e promover leituras e análises que favoreçam o processo de inclusão, bem como de demais temas relacionados à educação, como afirma Marchesi (2004):

A situação de cada aluno com deficiência é única. Consequentemente, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino dos alunos com algum tipo de deficiência, mas de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que são escolarizados. É importante que os professores estejam atentos às relações que esses alunos estabelecem nos momentos de trabalho e nos momentos de lazer, as atitudes que manifestam em relação a seus colegas e às que os colegas mostram em relação a eles. (p.47)

Além disso, uma sólida formação teórico-prática possibilitará que os professores concebam os alunos como seres em processo de desenvolvimento, em constante devir e organizem propostas de educação inclusiva que envolvam não apenas os alunos, mas os responsáveis pelos alunos, o coletivo de professores, de gestores e todos os que fazem parte da escola.

Feitas essas considerações iniciais sobre a educação inclusiva e a importância de uma sólida formação para que os professores possam planejar e realizar propostas pedagógicas de educação inclusiva, passarei, agora, a apresentar um breve histórico da educação inclusiva no Brasil, para o que apoio-me em Mazzotta (2011), Marchesi (2004), Mantoan (2015), e nos principais marcos legais da educação brasileira que defendem a concepção de educação inclusiva, tais como, a como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Esses estudos me permitiram compreender que o processo de escolarização de alunos com deficiência iniciou-se na Europa, com a fundação de instituições especializadas para Surdos, em 1770 e de Cegos, em 1784. Outras iniciativas surgiram,

como a de Pestalozzi, em 1777, que a partir de suas experiências no Instituto Sverdon, voltados para o mercado de trabalho, democratizou o ensino, mostrando que todos podem aprender de acordo com suas características (MARCHESI, 2004).

De acordo com Mazzotta (2011), essas iniciativas repercutiram no Brasil, levando à criação, em 1854, do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial Nº 1.428 de D. Pedro II. Posteriormente, após três anos da criação do referido Instituto, por meio da Lei Nº 839, foi fundado também na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos com idade de 7 a 14 anos.

Dentre outras instituições importantes que foram criadas para atendimento educacional de pessoas com deficiência, destacam-se o “Instituto de Cegos Padre Chico” (1928), na cidade de São Paulo; o Instituto Santa Terezinha (1929), na cidade de Campinas; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes auditivos Helen Keller (1952), em São Paulo, considerado como o primeiro núcleo educacional para crianças surdas e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (1950), um dos centros de reabilitação de deficientes físicos não sensoriais mais importantes historicamente (MARCHESI, 2004)

Destacam-se também, o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O Instituto Pestalozzi foi criado com base na concepção da Pedagogia Social do Educador Suíço Henrique Pestalozzi. O primeiro instituto Pestalozzi foi fundado em 1926, em Lagoas (RS). A partir daí o modelo expandiu-se pelo Brasil e pela América do Sul, pautado sempre na educação especializada das pessoas denominadas na época de deficiência mental, hoje denominada de deficiência Intelectual). A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi fundada na cidade Rio de Janeiro, em 1954.

Segundo Mantoan (2015), o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil passou pelo período da integração escolar de alunos com deficiência, caracterizado da seguinte forma:

A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns (p.27).

Os movimentos de integração de alunos com deficiência se estenderam até a década de 90 do século passado, quando a perspectiva da educação inclusiva se intensificou e passou-se cada vez mais a questionar as políticas e a organização das escolas, direcionando para a mudança na cultura escolar e motivando a acessibilidade das escolas e do ensino para todos os alunos sem e com deficiências.

Um marco para a intensificação da concepção de educação inclusiva foi, sem dúvida, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, que afirmou em seus princípios políticos e práticos, o direito das pessoas com deficiência, reconhecendo, dentre outros direitos, a necessidade e urgência da educação das pessoas com necessidades educacionais ocorrer dentro do sistema regular de ensino, que para isso deveriam se reestruturar de modo a abarcar toda a diversidade humana.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, e, que os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade dessas características e necessidades (p. 5)

No Brasil, a educação de todos os brasileiros e brasileiras, sem exceção, em escolas regulares, está assegurada na Constituição Federal de 1988, que assim afirma:

A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o ensino da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. 1988, Capítulo II, Seção I, Artigo 205)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9394/96 dedica um capítulo exclusivamente à Educação Especial, o capítulo V, no qual é definida como modalidade da educação escolar, sendo oferecida na rede regular, para as pessoas com necessidades especiais, perpassando por todos os níveis de ensino.

O Conselho Nacional de Educação instituiu, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estas diretrizes, em seu Artigo 1º, confirmam o que está estabelecido na Constituição Federal acerca do direito à educação, afirmando que todos os estudantes brasileiros, independentemente de suas diferenças, têm direito à educação em todos os níveis de ensino. Este mesmo documento orienta que a escola deve organizar-se para o atendimento às crianças com deficiência,

devendo oferecer estrutura física adequada, sala de aula de recursos, professor capacitado para trabalhar com educação especial, e acima de tudo, deve ter em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma política verdadeiramente inclusiva, que ofereça à sociedade a inclusão educacional e social dos indivíduos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1999), em seu Artigo 3º, reafirma que toda criança e adolescente têm direito à educação, numa escola pública de qualidade, independentemente de quaisquer diferenças física, cognitiva, social e econômica.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (p.1)

Mais especificamente, no Estado do Pará, no dia 25 de outubro de 2005, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução N° 400, que instituiu as diretrizes curriculares para as escolas do Estado do Pará em relação ao atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, tendo como base filosófica a Educação Inclusiva. No parágrafo único, expõe o que de fato vem a ser Educação Inclusiva, bem como esta deve ser realizada nos estabelecimentos de ensino, colocando o seguinte:

A inclusão escolar envolve não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso, mas sobretudo mudanças atitudinais, posturais do educador e dos grupos sociais, garantindo e permanência nas classes regulares, aperfeiçoando e otimizando a educação em benefício dos alunos com a sem necessidades educacionais especiais. (p.1).

Outro ponto a ser ressaltado na Resolução N° 400 do Conselho Estadual de Educação diz respeito ao que está exposto no Artigo 1º:

Educação inclusiva é o esforço efetivo coletivo para adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos alunos, utilizando-se medidas democráticas de inserção incondicional de pessoa com necessidades educacionais às escolas regulares, visando o exercício pleno de sua cidadania.

Com a implementação de leis que orientam o processo de educação na perspectiva inclusiva, busca-se desenvolver na escola uma cultura escolar que respeita a

diversidade dos educandos. A escola deve ser uma comunidade aberta, onde todos são valorizados e suas diferenças respeitadas, que os fazem únicos e plenos de possibilidades a serem desenvolvidas no convívio e na socialização com o outro.

Sobre a modificação da cultura e da organização da escola, Marchesi (2004) discorre que:

A cultura da escola constitui o principal suporte sobre o qual se apoiará o desenvolvimento do currículo. Os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes dos professores, as relações interpessoais existentes, as expectativas mútuas, a participação de pais e alunos e a comunicação que existe na escola entre todos os membros da comunidade educacional são os elementos que determinam o tipo de projeto que a escola vai elaborar e a orientação a ser seguida em relação ao currículo. (p.45)

Assim sendo, uma educação verdadeiramente inclusiva perpassa pela transformação da cultura escolar para uma visão e implementação de práticas que valorizem a igualdade entre todos os alunos, o respeito às diferenças, a acessibilidade e a flexibilidade para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Por meio da leitura de autores como Mazzotta (2015) e Marchesi (2004), é possível constatar que a educação especial se desenvolveu historicamente no Brasil inspirada em experiências vivenciadas na Europa e nos Estados Unidos, perpassando por três etapas, a segregação educacional, que visava a permanência desses alunos em escolas especializadas em cada deficiência. Nesta etapa da educação especial, as pessoas com deficiência eram completamente excluídas do convívio social da escola regular. Porém, com a intensificação dos movimentos sociais de luta das pessoas com deficiência, pais e educadores o movimento de aproximação de pessoas com deficiência com o aparecimento da teoria da integração escolar. Tal teoria tem como principal objetivo inserir essas pessoas em escolas regulares, no entanto de uma maneira segregada, onde os alunos têm atendimento especializado ou modalidade especial de ensino em uma sala específica com o surgimento das classes especiais.

Ressalto também o levantamento bibliográfico realizado na legislação que embasam os estudos acerca da educação especial e direcionam o processo de educação inclusiva, dentre elas a declaração de Salamanca (1994). A partir desta declaração o panorama da educação direciona suas discussões para a necessidade da educação especial ser introduzida na estrutura da educação regular, denominada de inclusão

escolar. Esse conceito expõe que todos os alunos têm a capacidade de acompanhar o processo educacional regular independentemente de suas limitações físicas, sensoriais e/ou cognitivas. Destaco também outras Leis da década de 90 que tiveram grande atenção com a Educação Especial, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB 9394/96) ao dedicar um capítulo inteiro para a educação especial. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que nos coloca o direito à educação para todas as crianças independentemente de quaisquer diferenças.

Ao falarmos de Educação Inclusiva queremos dizer de uma Educação que, sobretudo vise desenvolver o ser humano em sua plenitude, baseando-se no respeito à diferença e à diversidade, onde a pessoa com necessidades especiais possa desfrutar do direito de ser tratado com igualdade respeitando sua limitação e, sobretudo baseado na capacidade ilimitada que possui todo ser humano de desenvolver-se.

As pesquisas sobre o desenvolvimento histórico da Educação Especial, conhecendo as etapas transcorridas ao longo dos anos, o entendimento sobre as deficiências, as leis que regem e amparam o direito ao convívio social com respeito à diversidade, as individualidades e a luta dos movimentos de pais, educadores e pessoas com deficiência, são fundamentais para o conhecimento da perspectiva da educação inclusiva.

Cabe ressaltar aqui, o **decreto nº 10.502** de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Aprendizado ao Longo da Vida, que pretende instituir uma “nova” política de educação especial. Tal decreto vai de encontro ao que entendemos como educação inclusiva, haja vista que deixa lacunas no sentido da frequência do aluno com deficiência na rede regular de ensino, abrindo a possibilidade para o retorno de classes especiais dentro das escolas regulares e o retorno de escolas especiais para atendimento especializado em determinadas deficiências, ou seja, presenciemos o retorno da fase de integração educacional representando um retrocesso de toda conquista do movimento de luta das pessoas com deficiência por uma inclusão educacional e social.

Mesmo a educação inclusiva não estando no plano ideal, com a acessibilidade de se trabalhar as necessidades de cada deficiência no contexto escolar inclusivo, mas sabemos que muito se caminhou e alcançou pelo trabalho dos professores e de profissionais da/na educação, comprometidos com a transformação da educação pública

e com a transformação do estado de exclusão destes alunos ao convívio social e educativo inclusivo. Neste contexto, o referido decreto nº 10.502/20, no artigo 2º, considera-se:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

Estas colocações supracitadas são apenas alguns exemplos do que atravessa toda a política de educação especial, retrocedendo nos avanços conquistados com muita luta dos movimentos sociais em prol da causa do direito a escola inclusiva. Esta política mascara a intencionalidade da sociedade baseada no capacitismo, impondo um olhar para as pessoas com deficiência como incapazes de acompanhar o ensino regular e, por isso, precisam estar afastadas deste convívio para melhor aprender e se desenvolver.

Ressalto que por meio do estudo realizado acerca do histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, percebo como mais significativo que o processo educativo das pessoas que apresentam alguma deficiência fundamentada numa perspectiva inclusiva foi pautado a partir da luta incessante de movimentos de pais, alunos, educadores e demais profissionais comprometidos por uma educação que ultrapassassem as barreiras excludentes e segregadas e avançasse por meio da acessibilidade de práticas inovadoras para o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Estes movimentos, culminaram na efetivação de leis que orientam a educação inclusiva e amparam o acesso à uma educação como direito de todos socialmente referendada.

Finalizo esta primeira seção que compõe este estudo com a compreensão de que o direito a uma educação inclusiva é fruto de muita luta e que se faz necessário cada vez mais seguir na luta por uma educação comprometida com a mudança social na busca de uma sociedade mais igualitária e de acesso à uma educação de qualidade e de melhores condições de trabalho para os professores. Desta forma, na próxima seção me proponho

a discutir o conceito de prática pedagógica abordados por autores, assim também como busco debater acerca de determinantes econômicos e políticos que influenciam diretamente na prática pedagógica e na formação dos professores no Brasil.

3.2. Histórico da Deficiência Intelectual

Autores como Pessotti (1984) apresentam uma discussão acerca da contextualização histórica da deficiência intelectual, remetendo-se, inicialmente, à Grécia antiga, mais especificamente à Esparta, onde crianças que apresentavam alguma deficiência, seja física ou mental, eram consideradas para a população daquela época como sub-humanas, o que tornava-se aceitável o abandono e até mesmo a eliminação dessas crianças, pois não estariam coerentes com os portes atléticos e de culto a um físico que era considerado o ideal da organização cultural de Esparta.

Com a difusão do cristianismo na Europa, este pensamento do sub-humano permanece, porém com os ideais cristãos, o pensamento de caridade passa a ser permeada por atitudes de alimentar crianças com deficiência abandonadas por serem consideradas a partir destes ideais como seres que apresentavam alma que necessitavam de cuidados e caridades por conta dos designios divinos. Os ideais cristãos possibilitaram a extinção da prática do abandono e da eliminação das pessoas que apresentavam alguma deficiência, pois ao serem considerados indivíduos donos de uma alma, tornam-se filhos de Deus como as demais pessoas. (PESSOTTI, 1984, p. 4)

Os estudos que abordam o tema da deficiência intelectual se concentraram principalmente na área da medicina até o final do século XVIII, etapas do estudo acerca desta deficiência marcada por diagnósticos que prevaleciam a compreensão por um conjunto de sintomas de anomalias que apresentavam como elemento comum o déficit irreversível na atividade mental superior. Os testes psicométricos ou medição da inteligência se constituíam como a forma mais utilizada para o diagnóstico da deficiência mental¹, e apresentavam-se como principal fonte para o processo de escolarização destes alunos para diferenciar quem era capaz de acompanhar o ensino da escola pública e quem era considerado incapaz de frequentar o processo de escolarização. (FIERRO, 2004, p. 193)

Os testes psicométricos levavam em consideração a idade mental e o quociente intelectual de uma pessoa para definir se apresentavam características consideradas normais para o desenvolvimento esperado em uma determinada fase para a maioria das pessoas. Neste sentido, estes testes realizavam-se com o quociente intelectual (QI) resultando da divisão da idade mental pela idade cronológica multiplicada por 100. A classificação de acordo com os padrões psicométricos mantidos primeiramente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e também pelo DSM-IV sigla do inglês Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders que em português significa Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que é muito utilizado na área da saúde mental para orientar e concluir os laudos e pareceres dos diagnósticos. Neste manual considera-se deficiência mental os valores de QI abaixo de 70, ocorrendo a tipificação em graus de gravidade definidos como Deficiência mental leve QI de 55 a 70, Moderado QI 40 a 55, séria QI 25 a 40 e profunda para resultados de QI abaixo de 25. (FIERRO, 2004, p. 193-194).

Fierro (2004) aborda acerca do conceito de deficiência mental explicitando que se trata de um conceito considerado difuso, com limites indeterminados, sendo definido atualmente por meio de dois enfoques, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária, e por outro, de ordem teórica por meio de uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. O autor destaca também a visão behaviorista da psicologia comportamental que ao longo dos anos de 1970 dominou em muitos setores profissionais os quais apresentava como características a rejeição aos conceitos psicométricos, a exclusão das explicações biológicas pautadas na deficiência inata e a criação e aplicação de possibilidades de complementação de repertórios considerados pobres, não se referindo como deficiência ou atraso mental, mas sim considerando como conduta atrasada.

A definição proposta em 1992 no manual de classificação da American Association on Mental Retardation (AAMR) Associação Americana de Retardo Mental, de acordo com Fierro (2004), define da seguinte forma:

A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação,

cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (p.195)

Neste contexto, Fierro (2004) apresenta que a definição de deficiência mental não se resume por um único âmbito ou critério, mas sim por vários deles, ao especificar que a limitação deve ocorrer em pelo menos dois dos campos indicados para ser caracterizado no quadro considerado de deficiência mental. O autor ressalta que o mais comum é que a deficiência mental seja caracterizada por limitações sérias em quase todos os âmbitos citados na definição da AAMR e que segundo esta mesma definição estas características se resumem as fases da infância e adolescência não entrando em tal categoria as deteriorações no funcionamento adaptativo que possam ocorrer depois dos 18 anos de idade, deslocando a ênfase do “intelectual” ou cognitivo para o adaptativo e funcional.

É importante ressaltar as colocações de Pletch (2009) acerca da nomenclatura deficiência Intelectual, exemplificando que o referido termo foi orientado como nova nomenclatura na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá em 2001, este evento originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. A autora chama a atenção para este termo, pois a nomenclatura deficiência intelectual é recomendado pela International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR. Por este motivo alguns autores ainda utilizam o termo deficiência mental e por este motivo, uso em alguns momentos o termo utilizado por estes autores estudados durante o desenvolvimento desta pesquisa, no entanto este trabalho apresenta como definição a atual nomenclatura de deficiência Intelectual por se tratar do termo mais atual orientado no contexto educativo.

Dainez (2014) ao apresentar a análise da gênese, a origem do psiquismo, exposto por Vigotski (1991, 1995, 2000) considera que o psiquismo humano não é um fenômeno dado, mas sim, construído socialmente “A ideia trabalhada é a de uma mente social, um processo que corresponde à constituição histórica e cultural do psiquismo humano” (p.60). Desta forma, a personalidade consciente se desenvolve pela

constituição social por meio das relações sociais. E este conhecimento é fundamental para entendermos o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escolarização do aluno com DI.

3.3 - Deficiência Intelectual e a teoria de Vigotski

Para a compreensão do processo de desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski, faz-se necessário levar em conta os quatro domínios genéticos propostos pelo autor, a saber: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. Destaco primeiramente neste tópico, os estudos acerca da ontogênese humana, realizados pelo autor no âmbito da área de estudo que na época em ele viveu era denominada de pedologia, compreendida como a ciência do desenvolvimento da criança que visava pesquisar aspectos importantes da origem e constituição da formação da personalidade humana.

Para Vigotski (2018), o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo. O autor ressalta que o valor do tempo cronológico depende do ciclo de desenvolvimento em que a criança se encontra e do lugar que ela ocupa.

O valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês -, mas pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança. Isso está relacionado ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diversos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança. (p.19)

Essa compreensão acerca do ciclo de desenvolvimento da criança e do lugar que ela ocupa como mais significativos do que o tempo cronológico indicado em sua certidão de nascimento, levou-me a compreensão de que o desenvolvimento da criança não é algo linear que se apresenta da mesma forma para todas as pessoas naquela determinada faixa etária e este entendimento foi essencial para o desenvolvimento do estudo com uma criança que apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual, logo seu desenvolvimento não está fechado a sua idade cronológica, mas no ciclo de

desenvolvimento em que ela está incluída, ao lugar ao qual ela pertence, às relações sociais que ela participa.

Para um melhor entendimento deste processo de desenvolvimento infantil, Vigotski exemplifica a questão de crianças coetâneas, nascidas no mesmo dia e na mesma hora, que ao passo que seguem seu processo de desenvolvimento, apesar de estarem no mesmo período de idade cronológica, conforme a certidão de nascimento, podem estar em diferentes níveis de desenvolvimento, em diferentes idades pedológicas, pois cada uma atinge o nível de desenvolvimento de forma singular. Logo, a pedologia “opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão” (p.21). Nesse sentido, o autor chama a atenção para os ciclos das idades no desenvolvimento infantil, explicando que:

No desenvolvimento, o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados. Esses ciclos, essas ondas são observadas tanto em relação a diferentes aspectos do desenvolvimento, digamos, do crescimento, do peso, da fala, do desenvolvimento mental, da memória, da atenção etc., quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. Se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos uma linha ondulada. Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos. (p.23)

Desta forma, Vigotski compreende que o desenvolvimento é formado por ciclos e que estes ciclos correspondem as fases do desenvolvimento da criança constituídos por uma segunda especificidade do desenvolvimento infantil denominado de desproporcionalidade ou irregularidade pela criança apresentar um desenvolvimento complexo e que particularidades isoladas não se desenvolvem de modo regular e proporcional. (VIGOTSKI, 2018, p.24)

Tomando como base os estudos de Vigotski (2020) acerca do desenvolvimento na idade pré-escolar, o autor destaca o desenvolvimento da consciência e da personalidade como um todo, especificado a seguir:

O mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência da criança crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas

o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo. (p.146)

Para Vigotski, os testes de QI não são critérios para o estabelecimento do nível em que se encontra o desenvolvimento mental do aluno. De acordo com Prestes (2010):

Vigotski cita e analisa estudos feitos com testes de QI e chega a conclusão de que, entre as três categorias de crianças – com QI alto, com QI médio e QI baixo - com relação à dinâmica do desenvolvimento mental da criança, era de se esperar que as crianças com o QI alto tivessem uma dinâmica maior do que entraram na escola com o QI baixo. No entanto, o resultado é que a criança que apresenta o QI alto no início revela uma dinâmica do desenvolvimento mental menor do que a criança com QI baixo. (p.172)

Esta observação realizada por Vigotski sobre o desenvolvimento mental da criança é um conceito essencial para o entendimento de que os testes de medição de grau de inteligência ou quociente intelectual não são parâmetros para a instrução escolar e o processo de desenvolvimento humano, haja vista que tanto as que obtêm um QI baixo, médio ou alto são favorecidas e apresentam grandes dinâmicas na instrução escolar. E aqui ressalto mais uma vez a educação inclusiva como fundamental para a formação humana em especial para as pessoas com deficiência intelectual.

Cabe destacar que na abordagem histórico-cultural o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual se dá a partir das relações sociais e de como elas são desenvolvidas, organizadas e proporcionadas na vivência de cada pessoa, sendo possível ter o entendimento de que a deficiência intelectual, neste sentido, também é uma produção social.

Sobre as especificidades da pessoa com deficiência intelectual Anache (2008) ressalta que o funcionamento intelectual geral é caracterizado como estando significativamente abaixo da média e as principais características surgem durante o período de desenvolvimento anterior aos 18 anos de idade e associa-se a um *déficit* no comportamento adaptativo, envolvendo comunicação, cuidados pessoais, dificuldades em habilidades sociais. (ANACHE, 2008, p. 47)

Concluo esta seção com a compreensão de que as contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, sinalizam como centralidade a necessidade de ser desenvolvida uma prática pedagógica de acesso participativo ao meio social, cultural, educativo que inclua estes

educandos ao contato cultural mais diversificado de vivência nas relações sociais. Complementar a esta discussão inicial de minha pesquisa, a próxima seção traz uma discussão das práticas pedagógicas na educação da pessoa com deficiência Intelectual.

4 - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Educar significa organizar a vida.

(Vigotski, 2003)

Nesta seção, abordarei acerca das práticas pedagógicas discutindo os conceitos e definições a partir de autores como Franco (2016), Fernandes e Oliveira (2017), relacionando com as discussões sobre os determinantes políticos e legais que norteiam a educação inclusiva e a formação dos professores, pontuando aspectos considerados relevantes e pertinentes para a prática pedagógica na educação inclusiva discutidos por autores como Garcia (2016), Shiroma (2015, 2017), Evangelista (2015), Michels (2017). Assim como as concepções neoliberais e a educação debatidos por Cunha e Góes (1994), finalizando com uma breve abordagem do movimento de cultura e educação popular como um dos movimentos de resistência fundamentado em uma educação pautada na transformação social e libertadora com Freire (2011).

4.1. Prática Pedagógica

A prática pedagógica compreende ao ato educativo reflexivo que considera a construção humana (Franco, 2016). De acordo com esta autora nas práticas pedagógicas ocorre a mediação do humano com intencionalidades repletas de sentido e não meramente a submissão do humano a um fazer técnico prévio e restritamente construído. Desta forma, expressa que a prática pedagógica ocorre quando “incorpora a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos” (Franco, 2016, p. 536)

Esta pesquisa ao dedicar-se para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas com um aluno com deficiência intelectual, aborda a partir das colocações de Franco (2016), que o objetivo da prática pedagógica seja dotada de intencionalidade para o desenvolvimento da formação humana é por meio deste entendimento de desenvolvimento humano que a formação na abordagem histórico-cultural compreende

que este seja um processo constituído, a partir das relações sociais vivenciadas pela pessoa.

Fernandes e Oliveira (2017) explicam que com a implantação da política que aborda e orienta a educação inclusiva no Brasil, demonstraram que em pesquisas realizadas nas escolas públicas brasileiras os resultados apontam para as várias dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento da prática pedagógica com alunos com deficiência nas turmas inclusivas, destacando entre estas dificuldades a falta de recursos pedagógicos, a ausência de investimento na formação docente, falta de acessibilidade nas escolas e ausência de conhecimento teórico-metodológico no desenvolvimento da prática pedagógica com alunos que apresentam deficiências. Estes são alguns dos entraves que dificultam a prática pedagógica dos professores nas escolas inclusivas e obstaculizam o processo educativo inclusivo.

É necessário que a prática pedagógica dos professores não seja homogeneizada, devendo levar em consideração a diversidade de aprendizagem dos alunos, no ritmo e no tempo que cada pessoa apresenta (FERNANDES E OLIVEIRA, 2017, p. 292).

Outro conceito importante para a compreensão da prática pedagógica é discutido por Franco (2016), e refere-se à diferença entre prática educativa e prática pedagógica. A autora explica que na prática educativa ocorre a concretização de processos educacionais, enquanto que na prática pedagógica ocorre as práticas sociais para a concretização de processos pedagógicos voltados para a organização, compreensão e transformação, orientando o direcionamento das práticas sociais educativas.

Entendo que uma prática pedagógica precisa ser orientada por uma perspectiva crítica pautada na transformação e emancipação social. A compreensão de educação que orienta este estudo coaduna com os princípios da prática pedagógica apresentados por Franco (2016), para a qual, práticas se pautam no desenvolvimento do trabalho dos professores que insiste, ouve, faz e refaz de outra forma, acompanha o ritmo próprio do aluno, compreende as relações do aluno e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e que busca mudar o enfoque didático e os caminhos do diálogo para autonomia, transformação e emancipação humana.

Cabe entender a partir desta reflexão acerca da prática pedagógica numa perspectiva crítica, os limites e possibilidades no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva,

levando em consideração “a multiplicidade dos sujeitos e os diferentes tempos de aprendizagem” (FERNANDES e OLIVEIRA, 2017, p. 292). No contexto de uma prática pedagógica na perspectiva crítica, se faz necessário o embasamento teórico que orienta o processo educativo para a transformação humana e modificação do *status quo* de subalternização vigente na sociedade capitalista. É assumir conscientemente, defender e exercer uma prática pedagógica que vai de encontro à mecanização do ato de educar.

4.2. Determinantes econômicos e políticos na educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica e na formação de professores

A prática dos professores e a formação humana, fundamentada por um processo educacional inclusivo permeada por políticas, leis, diretrizes, entre outros documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, não pode ser resumida e pautada no esvaziamento teórico que restringe a educação das pessoas com deficiência e a resume apenas para a racionalidade técnica e a epistemologia da prática.

Garcia (2016) discute a apreensão de categorias analisadas do ponto de vista político e ideológico existente na estrutura da educação especial. A autora elenca três categorias, a saber: **a privatização na educação, a responsabilização dos professores e a precarização das condições do trabalho docente**. A autora analisa que a questão da privatização na educação, não está no sentido de venda das escolas públicas ao setor privado, mas no sentido do valor difundido presente na ideologia de práticas permeadas pelas reformas educacionais que privilegiam o privado e o mercado como aqueles que detêm o que é de melhor e mais eficaz em detrimento do setor público e ressalta que “A categoria fundamental nesse caso não é exatamente a privatização da educação, mas a privatização na educação pública.” (p.9)

Na categoria responsabilização dos professores, Garcia (2016), discute que esta pautada fortemente pelas avaliações de desempenho docente e discente como definidores da qualidade educacional. É um processo distanciado da reflexão das condições de trabalho e ensino que os professores e alunos vivenciam no contexto educativo, é esta intimamente relacionada com a categoria precarização do trabalho docente.

As análises realizadas pela autora das três categorias, buscam apreender a realidade social e objetiva, reconhecendo sua condição constitutiva de realidade em que não considera a política educacional e a educação especial como autônomas, mas pertencentes ao conjunto das relações sociais vigentes de educação no sentido abrangente. (GARCIA, 2016, p. 9)

Garcia (2016), realiza uma análise das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no período compreendido entre 1995 a 2010, o que nos possibilita um panorama das políticas desde a realização da declaração de Salamanca em 1994, considerada um marco das discussões acerca da educação inclusiva até os determinantes no contexto educativo da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, expondo que estas políticas implementadas neste período compreendem duas gerações de políticas na base neoliberal cada uma com suas particularidades, neste contexto discute:

Permeadas por uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação, seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira. (p.12)

A leitura de Garcia (2016), levou-me ao entendimento da influência do capital na criação das salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado de alunos com deficiência no contra turno da frequência preferencialmente na rede regular de ensino.

Garcia (2016), destaca duas colocações que chamam bastante atenção, a primeira relacionada a inserção gradual dos alunos no atendimento educacional especializado e a segunda refere-se as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, com a inserção compulsória dos alunos considerados público-alvo da educação especial – alunos com deficiência sensorial e intelectual, transtorno do espectro autista e os alunos com altas habilidades/superdotação – a frequência nas redes regulares de ensino. Estes dois pontos destacam-se, pois os programas de implementação das salas de recurso multifuncionais e a frequência do aluno no contra turno da frequência ao ensino regular a este atendimento educacional especializado, refletem a ampliação da relação público-privado com a participação da venda de

equipamentos para as salas de recursos multifuncionais, a participação do privado-assistencial na oferta de convênios das redes de ensino com instituições filantrópicas, a corrida pela formação docente em cursos de licenciaturas ofertadas principalmente em instituições privadas para atender as demandas no atendimento educacional especializado e a contratação e recrutamento de profissionais para apoio na classe comum. (GARCIA, 2016, p. 13)

Shiroma et al (2017), no texto intitulado “A tragédia docente e suas faces”, problematiza a manutenção do *status quo* de subordinação e a situação imposta aos professores diante dos interesses do capital, expondo que os professores estão sendo “instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada”(p.20). As autoras ao discorrer acerca desta instrumentalização dos professores apresentam como reflexão para este estado de coisas, sete faces dos professores diante deste processo alienado de permanência dos interesses do capital na educação pública, abordam que “entender a conformação de tal tragédia docente é crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação humana.” (SHIROMA et al, 2017, p. 20)

Sobre essas colocações de Shiroma et al (2017), cabe ressaltar que as autoras pontuam que todas essas características do trabalho do professor, configuram-se como uma “tragédia docente” no trabalho dos professores:

O professor está ameaçado, pressionado, abandonado a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequenciais degradantes para sua carreira. Proliferam os “para-professores”, convocados a assumir funções as mais variadas no espaço escolar: voluntários, amigos da escola, monitores tutores, oficineiros, auxiliares, estagiários, entre outros, agregando-se recentemente o professor “notório saber” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2015, p. 20-21)

As colocações das autoras chamam a atenção para o que elas denominaram de tragédia docente, como sendo o reflexo do adoecimento docente diante do acúmulo de trabalho imposto pelas exigências do mercado capital que culpabiliza os professores e os marginalizam pela própria ausência de recursos e de condições de trabalho que o

próprio sistema capitalista impõe no cotidiano do trabalho docente. Empobrecendo o conhecimento profissional dos professores e o fortalecimento do acúmulo teórico sendo substituído pelo saber prático e pelo esvaziamento crítico, distanciando o trabalho docente do desempenho de um trabalho pedagógico conscientizador e emancipador.

Neste sentido, ao mesmo tempo que empobrecem o trabalho dos professores, manipulam e mascaram a verdadeira intenção de empobrecimento do trabalho docente, por meio da alienação e da motivação psicológica de termos como “empreendedor”, “empoderado”, “nota 10”, nomenclaturas que os incentivam por um lado, mas que disfarçam a manutenção de uma prática pedagógica que não transforma, não emancipa, não desenvolve as pessoas.

Shiroma et al (2017), discorrem acerca de nove faces dos professores diante do que as autoras denominaram de tragédia docente, descritas como: na primeira face citam o **professor reconvertido**, caracterizado desta forma pelo processo de reconversão que significa a incorporação de tecnologias que requerem uma nova gestão de trabalho, reorganização da produção e qualificação profissional em vista aos desafios postos pelas demandas e interesses empresariais. Direcionando para o contexto docente, o processo de reconversão na educação volta-se para as estratégias utilizadas pelos professores para atingir uma meta de qualidade na educação.

A face dois discutida pelas autoras é o **professor desqualificado**, visão impulsionada pelo discurso que expõe a imagem do professor como um profissional despreparado, incompetente, incapaz de pensar sobre suas condições de existência e dos que ele forma (SHIROMA et al, 2017, p.23). A face três denominada de **professor avaliado** é referendado pelos exames em larga escala gerando resultados e estes consolidam e subjetivam o trabalho do professor se positivo ou negativo, se o professor desenvolve um bom trabalho, reduzindo o trabalho pedagógico a qualidade do ensino aos resultados destes exames. Na face quatro trabalhado pelas autoras como o **professor aprendiz**, há presença do discurso marcado pela crítica à formação do professor em que este precisa estar sempre se “reciclando” e buscando novas formações pela inadequada formação, advinda especialmente pela crítica da formação nas universidades públicas, como um espaço de formação deficitária “na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica” (SHIROMA et al. p.26)

Na face cinco, o **professor multifuncional**, destaco com muito interesse por se tratar especificamente do professor de educação especial que desempenha seu trabalho pedagógico nas salas de recurso multifuncionais, realizando o atendimento educacional especializado de alunos que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, classificados como público alvo da educação especial.

A minha atenção volta-se em especial para este professor por se tratar de minha área de atuação e por este desempenhar o trabalho conjunto com o professor da sala regular no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com deficiência Intelectual, objeto de estudo de minha pesquisa.

Neste contexto, Shiroma et al (2017) apontam que “O modelo de professor para o AEE remete para a polivalência em relação às condições humanas, no que se refere aos tipos de deficiência apresentadas pelos estudantes.” (p.29). As autoras evidenciam que após análise documental dos cursos de aperfeiçoamento de professores para atuar no atendimento educacional especializado, o levantamento sinalizou que a partir desta política da educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, ressalta-se quatro perspectivas:

A educação especial é compreendida pelo viés medico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados por uma perspectiva pratica, instrumental e tecnicista e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado. A perspectiva da formação proposta prevê o enfrentamento das questões relativas à acessibilidade, ao uso de recursos específicos de acesso às informações, mas não aprofunda os processos pedagógicos necessários à transformação das informações em conhecimento. Ressalta que tal política enfatiza a questão das competências que os estudantes devem desenvolver e que esse é o mote que orienta a formação de professores. (p. 30)

Neste aspecto as autoras me fez refletir acerca do meu próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos público alvo da educação especial em que verdadeiramente percebo esta influência forte do modelo médico-pedagógico e psicopedagógico na atuação do professor do AEE, com a presença de um ecletismo teórico ou até um esvaziamento teórico e a valorização do saber prático de atividades voltadas basicamente para o desenvolvimento das AVD's (atividades de vida diária) ou estímulos sensoriais, o que acaba sendo a centralidade dos cursos de formação de

professores para o desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos com deficiência.

A partir da leitura das autoras e da orientação teórica metodológica da abordagem histórico-cultural que norteiam meu trabalho, objetivo desenvolver uma educação inclusiva com embasamento teórico e que trabalhe o aluno na sua totalidade, não o limitando pelo seu diagnóstico de deficiência intelectual.

Dando continuidade ao debate das faces do professor, explicitado por Shiroma et al (2017), apresentam ainda a face seis com o **professor responsabilizado**, o qual é caracterizado pela responsabilização do professor presente no discurso de que este profissional precisa “atingir metas e produzir resultados com altos escores nos testes de avaliação em larga escala” (p.33).

O **professor massificado da AED**, na face sete, refere-se a expansão de vagas em nível superior, especialmente na rede privada, atendendo aos interesses privatistas que ampliaram as vagas nos cursos de licenciatura na modalidade a distância. O **professor-instrumento**, na face oito é caracterizado como um recurso, um mediador tornando-o alienado ao seu verdadeiro papel e responsabilidade com o processo educacional, o **professor violentado** na face nove, é agredido pela violência simbólica e física, estafante do acúmulo de tarefas e exigências que sobrecarrega o docente com níveis elevados de tensão no cotidiano profissional.

Por fim, o **professor pensante** que se configura pelo objetivo maior que deve centrar-se o desenvolvimento do trabalho pedagógico na luta pela transformação social, a superação da ordem do capital, emancipatória da classe trabalhadora. Superando pela organização do movimento da classe trabalhadora, as nove faces anteriores que alienam e culpabiliza o professor diante do exercício profissional e que direcionam os “problemas sociais e econômicos como derivados do campo educacional – e não da materialidade das relações sociais de produção”. (SHIROMA et al, 2017, p.34)

Todas estas faces explicitadas pelas autoras, penso ser importante o debate nesta subseção para o melhor entendimento dos interesses do capital no trabalho dos professores e a configuração da tragédia docente vivenciada pelos professores frente aos desmandos e descasos acerca da atuação profissional docente.

Destaco também como fundamental para o entendimento de uma educação transformadora, dialógica, libertadora e de resistência o trabalho e a obra do autor Paulo

Freire como um dos educadores de grande destaque nos movimentos de educação e cultura popular ao trazer para a centralidade do processo educacional a defesa de uma educação com o homem e não para o homem, com uma metodologia inovadora, substituindo as aulas expositivas pela discussão em grupo com recursos audiovisuais, mas que principalmente levava em consideração a realidade social do educando e a conscientização do seu lugar de forma crítica em sociedade. (CUNHA, GÓES, 1994)

Góes (1994), expõe que o sistema Paulo Freire implementado a partir de etapas que priorizavam o universo vocabular do grupo de educandos, seleção dos vocabulários geradores, criação de situações existenciais típicas do grupo que vai alfabetizar, criação de fichas-roteiros, fichas confeccionadas a partir das famílias fonêmicas das palavras geradoras, se apresentaram como uma metodologia fundamental para a valorização do contexto ao qual os educandos faziam parte e a valorização do povo como sujeito.

Nesse sentido, Góes (1994) destaca o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve como objetivo principal a participação do povo no processo de elaboração da cultura nas organizações populares e desta forma a educação popular vai se concretizar, de acordo com o autor, num instrumento em favor da transformação social.

Outro movimento de destaque foi a campanha *De pé no chão também se aprende a ler* desenvolvida pela secretaria Municipal de Natal no Rio Grande do Norte que teve como prioridade o acesso à escola para todos e a erradicação do analfabetismo a partir da ruptura com a teoria e a prática da classe dominante e a valorização da cultura popular.

Góes (1994), destaca também o Movimento de Educação de Base (MEB) impulsionado pela prática defensora de um trabalho motivador de mudança social comprometida com o povo, com a educação e a cultura popular. E por último o autor ressalta o Centro Popular de Cultura (CPC), órgão cultura da UNE, como um dos movimentos pioneiros da educação e da cultura popular que teve como objetivo principal a conscientização das massas por meio da utilização e valorização da cultura popular.

Cunha (1994), relata acerca do contexto educacional a partir do golpe de 1964 e os retrocessos vivenciados no campo da educação e o aniquilamento dos movimentos de educação e cultura popular, e o fortalecimento de práticas repressivas, retrogradas e coercitivas no campo educacional. Estas práticas geraram resultados insuficientes,

insatisfatórios, fracassadas e excludentes do acesso e permanência das camadas populares à educação. Os autores ressaltam também o trágico cenário educacional provocado pelos anos do golpe militar.

Cunha e Góes (1994) leva-nos a refletir sobre o contexto histórico da educação Brasileira nos anos que antecedem o golpe, durante o golpe e o reflexo dos anos da ditadura no campo educacional. Neste sentido, nos ajuda a compreender a relevância dos movimentos de cultura e educação popular como movimentos inspirador de uma educação comprometida com as massas, com a conscientização social e com a promoção do acesso à escola por meio de metodologias inovadoras e motivadoras como a metodologia de Paulo Freire que inspirou e nos inspira cotidianamente na nossa atuação profissional a sermos educadores comprometidos com a mudança social a partir da valorização da realidade vivida pelo educando e pela implementação de um processo educativo dialógico, reflexivo e mediador de conhecimentos.

Estes ideais não se distanciam do que defende a teoria histórico-cultural para a educação, pois Vigotski nos apresenta uma teoria que se alicerça pelos ideais da cooperação, superação e transformação social para a emancipação humana.

Nesse sentido, sobre a situação concreta de opressão e os opressores Freire (2011), leva-me a refletir que quando se instala uma nova situação concreta em que os oprimidos se libertam, aqueles que são opressores sentem-se como se fossem oprimidos, entendendo como uma violação do direito de pessoa, sem levar em consideração o direito coletivo. Expõe que:

É que, para eles, ‘formados’ na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa. Direito de pessoa que, na situação anterior, não respeitavam nos milhões de pessoas que sofriam e morriam de fome, de dor, de tristeza, de desesperança. (p.62)

Freire (2011), ressalta que somente quando os oprimidos descobrem concretamente o opressor e se organizam na luta por sua libertação, uma libertação que

não é individual e sim coletiva, se libertam em comunhão, e assim é que começam a ter consciência de si e de seu lugar com mundo e superam o regime opressor.

A concepção “Bancária” da educação como instrumento da opressão, expressa por Freire (2011), com os seus pressupostos e sua crítica, problematiza acerca da educação como doação daqueles que julgam ser os detentores do conhecimento a chamada concepção “Bancária” da educação, ressaltando que:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p.81).

Segundo o autor, a superação da concepção “bancária” da educação perpassa pelo diálogo na relação educador-educando, na qual o educador já não é o único que educa, mas enquanto educa é educado e aprende com o educando que ao ser educado também educa.

Freire (2011), destaca também o valor da dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade. Na perspectiva do autor, o processo dialógico na educação é essencialmente uma prática de amor ao mundo e às pessoas. Sendo assim, uma relação dialógica na educação alicerçada pelo amor, humildade e fé nos homens é fundamentalmente permeada pela confiança entre educador e educando. Para o autor:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção ‘bancária’ da educação (p.113).

Esta concepção dialógica, coletiva, colaborativa, transformadora, libertadora, convergem com a educação que defendo nesta pesquisa fundamentada pela teoria de Vigotski no ideal de educação emancipadora para os alunos no coletivo inclusivo.

Nesse contexto, a formação humana e a educação sob o olhar da teoria Vigotskiana é fundamentada numa educação transformadora do homem, permeadas por relações sociais estabelecidas pelo direcionamento de um horizonte coletivo, que pense e lute por uma sociedade sem exclusão e sem discriminação para todas as pessoas.

A visão de humano, na teoria de Vigotski, não se fundamenta pela limitação ou estagnação marcado por características segregadora no processo educativo do aluno

com deficiência intelectual, mas por um processo dinâmico o qual o ser humano realiza suas relações sociais com o mundo, se forma e se transforma.

A partir desta concepção de educação e de desenvolvimento humano sob a luz da teoria de Vigotski como uma abordagem que apresenta um sistema conceitual de grande influência e centralidade no processo de ensino-aprendizagem, com um método bem definido e fundamentado é que a próxima seção desta pesquisa buscará apresentar o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores na educação inclusiva com um aluno que apresenta diagnóstico de deficiência intelectual.

Entendo que a grande meta a ser alcançada para que de fato tenhamos uma Inclusão Social em todos os sentidos (tanto culturais, sociais, econômicos e educacionais) está no respeito a diversidade, entendendo que a humanidade é constituída por pessoas diferentes entre si e que entenda a educação a partir do olhar transformador e emancipatório.

Por meio do estudo realizado percebo que o processo educativo das pessoas que apresentam alguma deficiência, fundamentada numa perspectiva inclusiva, foi pautado a partir da luta incessante de movimentos de pais, alunos, educadores e demais profissionais comprometidos por uma educação que ultrapassassem as barreiras excludentes e segregadoras e avançasse por meio do desenvolvimento de práticas inovadoras para o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Estes movimentos, culminaram na efetivação de leis que orientam a educação inclusiva e amparam o acesso à uma educação de qualidade como direito de todos socialmente referendada.

A inclusão tem favorecido uma reflexão e uma discussão sobre os limites da escola, bem como para a concretização de mudanças, com um outro jeito de ser escola, com novos lugares para alunos e professores, possibilitando uma possível visão que precisa ir além do viés do que é direito, mas perceber o que é importante para cada pessoa, em cada época específica de sua vida, respeitando seus momentos, suas capacidades e necessidades. Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade em que suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski no início do século XX, ao expressar uma nova visão de ver a pessoa a

partir de uma nova ciência psicológica, defendia em seus estudos defectológicos que a criança com deficiência estudasse e convivesse socialmente com crianças que não apresentassem deficiências, manifestando assim o ideal de uma educação pautada nos princípios inclusivos, demonstrando que este autor se encontrava a frente do seu tempo ao defender uma educação não excludente e que não fosse segregadora, mas sim uma sociedade e uma educação transformadora, emancipadora e inclusiva.

Por meio do que foi apresentando e discutido nesta seção acerca da educação inclusiva, apresentarei a seguir um levantamento da produção do conhecimento do objeto de pesquisa. Esta pesquisa apresenta-se como fundamental para dar continuidade ao desenvolvimento desse estudo.

4.3. Levantamento da produção do conhecimento do objeto de pesquisa

Com a finalidade de analisar como as pesquisas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual vem sendo produzidas no Brasil, realizei o levantamento da produção do conhecimento que se constitui como pesquisas fundamentais para o desenvolvimento de estudos que sejam inovadores na temática pesquisada, haja vista que nos mostra quais pesquisas foram desenvolvidas em um determinado período acerca da temática estudada e nos possibilita avançar com estudos que venham trazer novas contribuições para o campo científico pesquisado.

O levantamento da produção do conhecimento foi realizado no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos programas de Pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, em artigos científicos na plataforma *Scielo* (Scientific Electronic Library Online) e também no GT 15 sobre educação especial em trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação) no período de 2015 a 2019. Esta delimitação para levantamento da produção do conhecimento a partir do ano de 2015, justifica-se pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) ter sido sancionada no referido ano e se constitui como uma das leis mais recentes que abordam sobre os direitos das pessoas com deficiência a qual institui (capítulo IV, p.7) sobre o direito à educação, expondo 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.”

4.3.1. Referencial teórico

As pesquisas sobre produção do conhecimento de acordo com Ferreira (2002), são definidas como de caráter bibliográfico e apresentam em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Os autores D’Ávila e Fernandes (2016), ressaltam também que por meio da realização do ‘estado da arte’ não se pretende apenas realizar um resumo do que já foi divulgado pela comunidade acadêmica, mas também investigar outras perspectivas acerca da temática escolhida.

Nesse contexto, a pesquisa acerca dos trabalhos produzidos sobre a temática das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual se apresenta essencial para mapear o que foi pesquisado sobre a temática entre 2015-2019 e desta forma contribuir cientificamente com inovações na referida temática ampliando a produção das pesquisas acadêmicas.

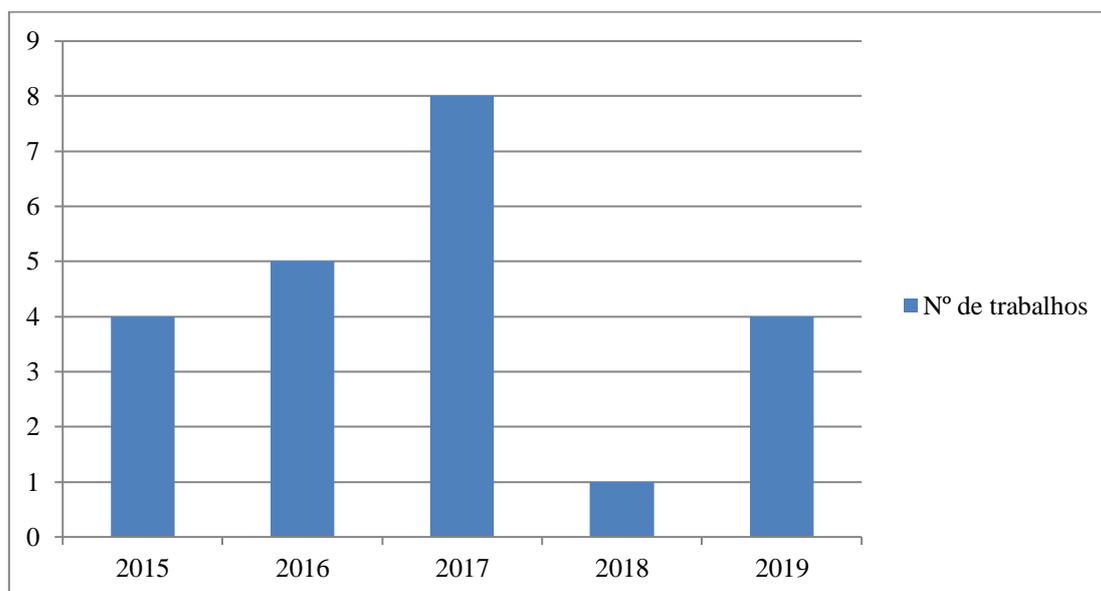
4.3.4. Operacionalização da revisão sistemática da literatura

Durante a pesquisa da produção do conhecimento, levantei nas bases de dados da CAPES, plataforma SCIELO e site das reuniões nacionais da ANPED GT 15 sobre educação especial, o mapeamento de 22 trabalhos que apresentavam relação com o objeto de estudo desenvolvido nesta pesquisa sendo 11 dissertações de mestrado, 4 teses de doutorado, 4 artigos identificados na plataforma *Scielo* e 3 trabalhos apresentados nas reuniões nacionais ANPED no período compreendido entre 2015-2019. Utilizei como levantamento inicial **dois descritores “práticas pedagógicas” e “deficiência**

intelectual”, a escolha destes se justificam por eles se constituírem como categorias estruturantes deste estudo.

Sendo assim, estruturei este levantamento em duas partes, a primeira está organizada com os estudos que abordam a temática das práticas pedagógicas que são desenvolvidas com alunos que apresentam o diagnóstico de deficiência intelectual no referido período. E na segunda parte do levantamento, pontuei uma análise de conclusão da pesquisa realizada e de como vem sendo organizada as práticas dos professores com alunos com deficiência intelectual, destacando os principais pontos de discussão relevantes para o desenvolvimento da minha pesquisa com seus resultados parciais com a finalidade de possíveis inovações acerca desta temática.

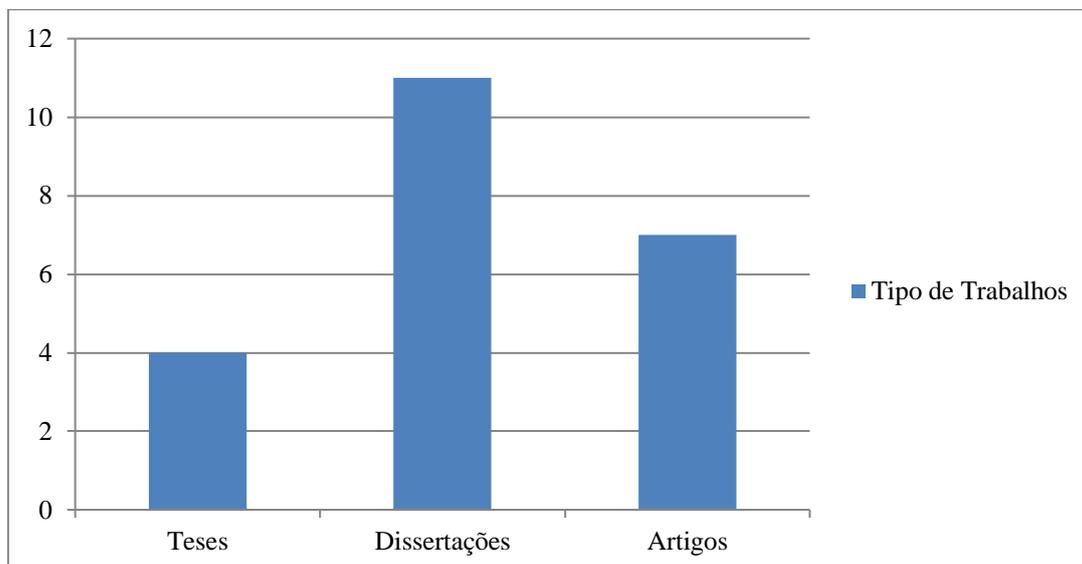
A partir do levantamento realizado nas plataformas CAPES, SCIELO e no site das reuniões nacionais da ANPED, cataloguei 22 trabalhos acadêmicos distribuídos em cada ano analisado conforme a figura 1.



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, por meio do levantamento nas plataformas citadas – 2020.

Figura 1: Número de trabalhos levantados nas plataformas por ano.

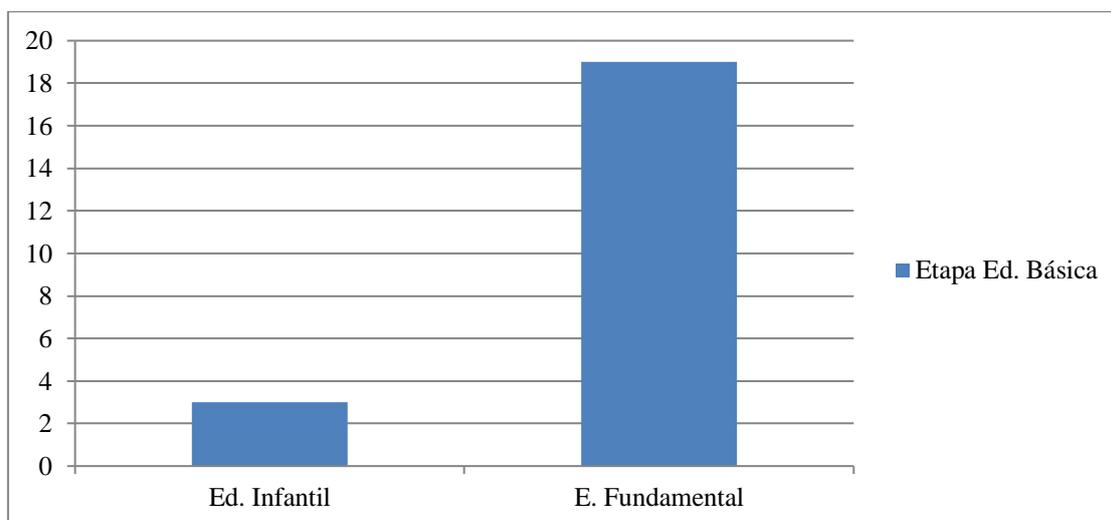
Podemos observar no gráfico acima que do total de 22 trabalhos identificados sobre a temática da prática pedagógica inclusivas e alunos com deficiência intelectual nas plataformas pesquisadas de 2015 a 2019, apresentaram um maior número de produções em 2017, neste sentido, no referido ano foi identificado a quantidade de 8 trabalhos. Em seguida o ano de 2016 com 5 trabalhos, 2015 com 4 trabalhos, em 2018 o levantamento indicou apenas 1 trabalho e em 2019 um total de 4 trabalhos.



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, por meio do levantamento nas plataformas citadas – 2020

Figura 2: Distribuição das produções acadêmicas por tipo de trabalho.

A partir do levantamento e análise dos 22 trabalhos identificados no período de 2015-2019, pude perceber que o maior número de trabalhos acadêmicos sobre a temática do objeto de estudo ao qual me propus a pesquisar encontra-se nas Dissertações de Mestrado, concentrando o número de 11 produções. Em seguida, identifiquei no levantamento a quantidade de 4 Teses de Doutorado e 7 artigos identificados no período especificado, que se relacionavam ao objeto de estudo (Figura 3).



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, por meio do levantamento nas plataformas citadas – 2020

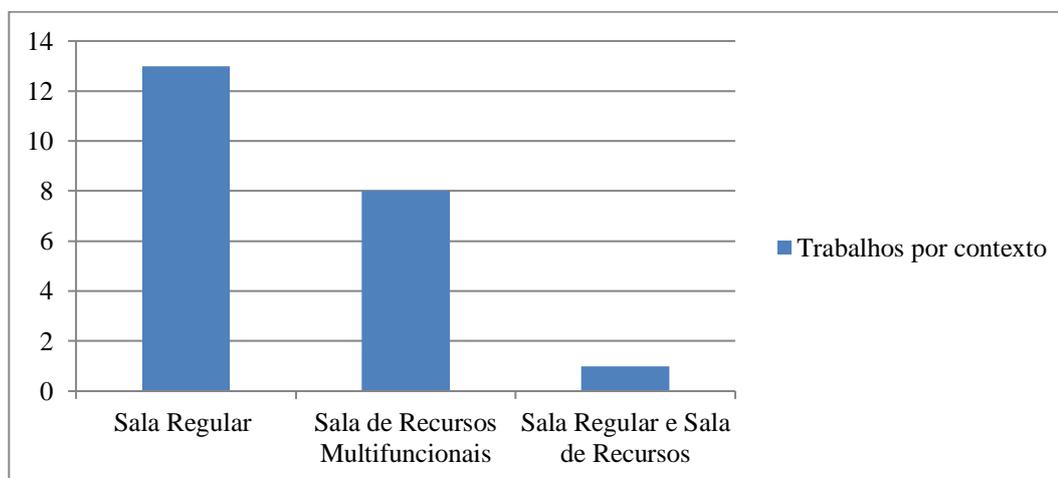
Figura 3: Distribuição das pesquisas por etapa da educação básica.

É importante destacar também no levantamento, a etapa da educação básica ao qual as pesquisas se concentraram, em que observei um número significativo de trabalhos realizado no ensino fundamental, sendo 19 trabalhos e apenas 3 pesquisas identificadas na etapa da educação Infantil (Figura 3).

Os autores que concentraram as produções das pesquisas no ensino fundamental, abordaram como um dos resultados mais relevantes nos estudos, a importância da formação continuada dos professores para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência nas classes regulares, ressaltando como essencial o conhecimento das teorias que discutem sobre educação especial para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Na etapa da educação infantil, os pesquisadores que se propuseram a analisar sobre as práticas desenvolvidas com crianças com deficiência, enfatizam que mais importantes do que leis é a relevância de se criar um ambiente favorável à práticas inclusivas com respeito as diferenças individuais das crianças a partir de uma mudança na cultura escolar, com a criação de recursos específicos para a criança com deficiência, planejamento e ação colaborativa entre os profissionais que atuam nas escolas.

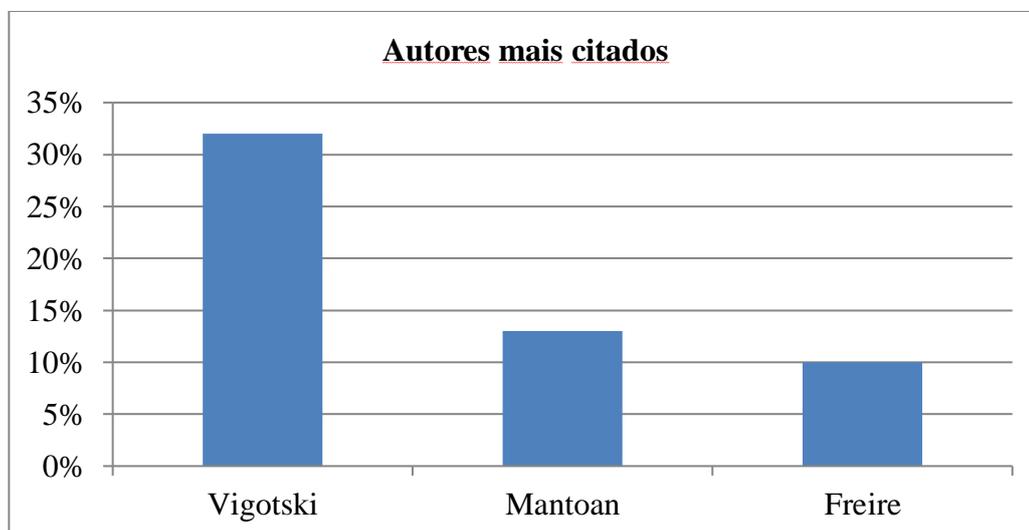
Sobre as análises desenvolvidas nas produções acadêmicas acerca das práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual no contexto da sala regular e da sala de recursos multifuncionais, podemos observar de forma mais detalhada na figura 4.



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, por meio do levantamento nas plataformas citadas – 2020

Figura 4: Distribuição dos trabalhos acadêmicos por contexto.

A presente pesquisa apontou também que 13 das produções acadêmicas no período citado, centraram o desenvolvimento dos trabalhos a análise das práticas pedagógicas no contexto da sala regular em que os alunos com deficiência intelectual frequentavam. Em seguida, observei que 8 das pesquisas objetivaram investigar as práticas dos professores de educação especial e o desenvolvimento do trabalho na sala de recurso multifuncional e apenas 1 trabalho buscou observar as práticas pedagógicas no contexto da sala regular relacionadas com as práticas dos professores da Sala de recurso multifuncional.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, por meio do levantamento nas plataformas citadas – 2020

Figura 5: Autores mais citados nas pesquisas mapeadas no levantamento

Outro ponto interessante refere-se aos autores mais utilizados pelas pesquisas levantadas no período citado, dentre eles os três mais citados são Vigotski, Freire e Mantoan. O autor Vigotski aparece como o mais citado no desenvolvimento dos trabalhos que abordam a prática pedagógica e a educação da pessoa com deficiência intelectual, no entanto ainda é referenciado nestes trabalhos como socio-histórico ou socio-interacionista, não o abordando a partir de uma visão dialética do desenvolvimento humano e nem sob a luz de uma educação pautada para a emancipação da pessoa com deficiência intelectual.

Com este mapeamento e a leitura dos trabalhos, pude identificar e responder alguns questionamentos que emergiram no decorrer da presente pesquisa, os quais serão abordados resumidamente nos pontos seguintes:

- O maior número de trabalhos sobre as práticas pedagógicas, realizado no período de 2015-2019, com alunos com deficiência intelectual, se concentrou no ano de 2017;
- Constatei que as Dissertações de Mestrado apresentaram o maior número entre as pesquisas sobre a temática supracitada, apresentando um total de 11 das produções acadêmicas.
- Pude observar que 13 trabalhos se desenvolveram no contexto da sala regular, despertando o interesse dos pesquisadores acerca das práticas efetivadas no contexto da classe inclusiva.
- O levantamento apontou que 19 trabalhos foram realizados na etapa da educação básica no ensino fundamental, revelando desta forma o grande interesse dos pesquisadores nesta etapa da educação escolar.
- Observei que não há produções que abordam o desenvolvimento da prática pedagógica com alunos com DI nas turmas regulares de ensino e que realizam o atendimento educacional especializado no contra turno sob o olhar de uma educação crítica para a formação pautada na emancipação humana, no período pesquisado entre os anos de 2015 a 2019, demonstrando que as pesquisas que utilizam o autor Vigotski de maneira bem restrita e não sendo abordado a contribuição da Psicologia dialética para a educação do humano para a liberdade, emancipação e transformação social.

Diante do exposto, durante o levantamento deste estudo, constatei a relevância da pesquisa acerca da prática pedagógica desenvolvida com o aluno com deficiência intelectual que frequenta o ensino regular e recebe atendimento educacional especializado, apresentando como contribuição a fundamentação na teoria histórico-cultural para orientar o desenvolvimento do trabalho na perspectiva de educação inclusiva em uma prática colaborativa.

Ressalto que este estudo trará como contribuição para a educação as formas de organização da prática pedagógica na escolarização de um aluno com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva sob o olhar da psicologia dialética de Vigotski, o que traz para a discussão um olhar voltado para uma educação crítica e emancipatória da pessoa com deficiência intelectual, educação esta que visa principalmente levar o aluno a entender que vivemos em uma sociedade dividida por

classes, mas se compromete com a mudança social e que entende a pessoa com deficiência não como incapaz, mas como uma pessoa que se constitui por meio de suas relações sociais e que a educação apresenta um papel central no desenvolvimento da pessoa para a autonomia.

Acerca da pesquisa em educação na teoria histórico-cultural, Ibiapina (2008) discute a modalidade da pesquisa colaborativa que é um trabalho desenvolvido tanto pelos pesquisadores quanto pelos professores no ambiente educativo, envolvendo processos de produção de conhecimentos e desenvolvimento interativo da pesquisa. Nesta perspectiva, expõe que “os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. (p.25)

A autora ressalta que as pesquisas colaborativas consideram a prática de ensinar como um fenômeno concreto, destacando que o diferencial deste tipo de investigação encontra-se nos aspectos referentes à realidade microssocial e também os aspectos históricos e políticos do macro contexto social, possibilitando no desenvolvimento da pesquisa um envolvimento por meio da valorização de atitudes colaborativas e reflexões críticas nos processos investigativos. Esta modalidade de pesquisa possibilita a compreensão existente na relação entre educação e sociedade, no entanto se configura para além da crítica das situações de situações ideológicas de opressão, oferecendo condições para transformar tal situação de forma coletiva e emancipatória. (IBIAPINA, 2008, p. 27)

O estudo da pesquisa colaborativa exposto por Ibiapina, possibilitou-me um entendimento de que o ato de pesquisar vai muito além de processo de observação ou crítica, é construir ativamente e coletivamente um trabalho que modifique a realidade pesquisada, é propor mudanças e participar destas mudanças para uma educação que transforma, que contribui para a não opressão de ideologias hegemônicas que visam apenas a manutenção de um *status quo* de subordinação da população mais vulnerável e da classe trabalhadora. No entanto, não pude realizar na constituição deste estudo uma pesquisa colaborativa na escola em que estou desenvolvendo minha pesquisa, devido a situação vivenciada de isolamento social provocada pela Pandemia do Covid-19.

Finalizo esta seção II com a observação de que minha pesquisa trás como contribuição o estudo da prática pedagógica da professora de uma turma do 4º ano do ensino fundamental com um aluno que apresenta deficiência intelectual, por meio desta

pesquisa pude identificar o trabalho realizado conjuntamente com a professora do atendimento educacional especializado e não de forma separada e desvinculada, mesmo que em condições adversas como a prática pedagógica não presencial vivenciada devido o distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19. O detalhamento desta pesquisa será apresentado na próxima seção.

V - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 2011)

Esta seção é dedicada a apresentar os resultados da pesquisa empírica, de modo a complementar a resposta à questão central da pesquisa, como são organizadas as práticas pedagógicas no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual, que frequenta uma turma comum do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Ananindeua-PA?

Como já antecipei ao leitor, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, que ocasionou a paralisação das atividades letivas presenciais a partir março de 2020, não pude realizar as observações das atividades realizadas pelas professoras com o aluno com DI. No entanto, foi possível realizar o levantamento de dados documentais e obter informações por meio de questionários enviados às professoras participantes, via e-mail.

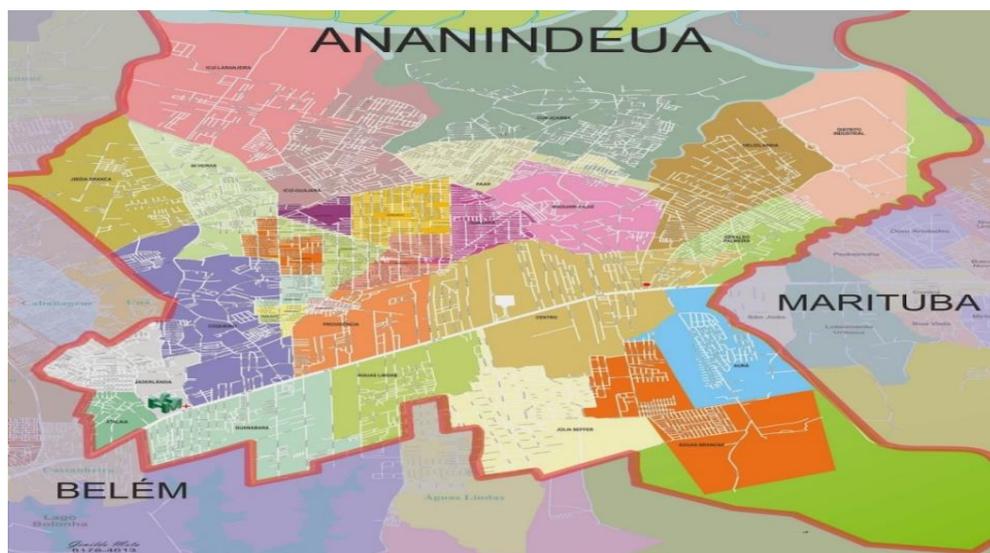
5.1. O contexto da pesquisa

5.1.1. O município de Ananindeua

Ananindeua é um dos seis municípios paraenses que compõem a Região Metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, fazendo limites com os municípios de Belém e Marituba. De acordo com dados coletados no site da Prefeitura do Município, no ano de 2020, a população estimada era de 535.547 pessoas, o que o torna o segundo município mais populoso do Estado e o quarto da Região Norte do Brasil.

Ainda de acordo com dados coletados no site da Prefeitura, historicamente o município é originário de ribeirinhos e começou a ser formado a partir da antiga Estrada de Ferro de Bragança. O site também informa que o nome “Ananindeua” tem origem indígena e teria sido atribuído ao município devido ao fato de ele apresentar uma

vegetação vasta e rica, com a existência de grande quantidade da árvore denominada Anani, que crescia à margem de um igarapé. A palavra *ananim* ou *anini*, de origem tupi, significa “lugar de Ananim”, planta da família das gutíferáceas, apresentando formas semelhantes a joelhos e flores escarlates muito abundantes de onde se extrai e produz a resina de cerol, muito utilizada para lacrar as fendas das embarcações. Abaixo apresento ao leitor um mapa do município de Ananindeua.



Fonte: Imagem retirada do Google
Figura 6: Mapa do Município de Ananindeua

5.1.2. A escola lócus da pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa fica localizada na comunidade do Aurá, bairro localizado em região de periferia do município de Ananindeua-PA.

Segundo informações coletadas no PPP da escola, o Aurá se desenvolveu como um bairro periférico a partir de várias ocupações formadas por pessoas de extrema vulnerabilidade social, sem renda fixa e que sobrevive principalmente do serviço do mercado informal. No bairro do Aurá também ficava situado um espaço que funcionou, durante anos, o principal local a receber os resíduos sólidos da região metropolitana de Belém, conhecido popularmente como “lixão do Aurá”, tendo sido desativado em julho de 2015.

Neste contexto, a escola Anani surgiu da necessidade da classe trabalhadora que fixou residência no bairro e necessitava de uma escola para seus filhos e filhas frequentarem.

De acordo com as informações coletadas no projeto político pedagógico, a “Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani” está localizada na Rua 02, Quadra 15, Nº 08, Bairro Anita Gerosa/Aurá no município de Ananindeua - Pará, no conjunto jardim Jader Barbalho (Estrada do Aurá), entre a Ocupação Carlos Mariguela, o bairro Águas Brancas e o bairro São João.

De acordo com o PPP, a Escola Anani foi fundada em 8 de março de 1992 como entidade filantrópica, sem fins lucrativos, tipo associação civil de interesse público, tendo seu estatuto registrado em 27 de abril de 1992 e atual CNPJ de nº 84.201.979/0001-56 na receita federal no dia 28 de abril de 1992. No ano de 2017, ela passou a ser mantida pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA, passando a compor a Rede Estadual de Ensino.

Atualmente, a escola oferta o Ensino Fundamental do Primeiro ao Nono Ano, em dois turnos, com seis salas de aula de ensino regular e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado aos alunos da escola no contra turno, atendendo também crianças de outras escolas do entorno.

Quanto aos aspectos sociais e econômicos, a escola encontra-se em uma área de vulnerabilidade social, educando crianças e adolescentes da comunidade do Aurá e da comunidade Quilombola do Abacatal, comunidades em que a maioria das famílias sobrevivem com a renda do mercado informal e benefícios sociais, como o bolsa família e BPC (benefício de prestação continuada). Estes aspectos refletem a acentuada desigualdade social provocada pela sociedade capitalista que intensifica as disparidades nas condições sociais de vida da classe trabalhadora.

Ressalto que durante a coleta das informações e em diálogo com a gestora da escola acerca dos aspectos sociais do ambiente escolar, um dos objetivos do trabalho pedagógico perpassa por “atende em sua maioria alunos que sofrem com essas desigualdades, tendo assim a escola um papel fundamental na conscientização destes alunos, para que tenham maiores oportunidades e chances de superação”. Este aspecto apresenta-se como relevante para a minha pesquisa fundamentada na teoria de Vigotski e com o projeto de educação comprometido com a transformação social,

conscientização crítica do aluno e emancipação humana, pois o ideal de educação que defendo em meu estudo é o de uma educação que objetiva o desenvolvimento de um trabalho com consciência crítica para lutar e superar as desigualdades que excluem e marginaliza a classe se que encontra em vulnerabilidade socioeconômica.

Apresento, abaixo, uma foto retirada da frente da escola Anani situada na comunidade do Aurá durante visitação no espaço escolar.



Figura 7: Foto retirada da frente da escola Anani.

5.2. Condições estruturais da escola para a educação do aluno com DI

De acordo com informações coletadas no levantamento documental do PPP da escola, o espaço físico da escola é composta por: 07 salas de aula, por 05 banheiros; 01 secretaria/diretoria; 1 copa-cozinha; 1 depósito de merenda escolar; 01 depósito de material de consumo; 01 sala de professores; 01 área de 30m x 30m onde são realizadas aulas de Educação Física e demais eventos da escola como festividades, feiras pedagógicas, projetos educativos trabalhados coletivamente entre professores e alunos; 01 sala destinada ao SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado, com computador, impressora e materiais pedagógicos específicos, 04 áreas cobertas que funcionam como passarela/corredores. Segue abaixo uma foto retirada da área interna da escola, local em que os alunos realizam as atividades recreativas.



Figura 8: Parte interna da escola, área de recreação dos alunos.

O registro abaixo refere-se a sala de aula que o aluno iniciou frequentando no ano de 2020, porém ressalto que as aulas presenciais na escola foram interrompidas, devido ao isolamento social decorrente da Pandemia do Coronavírus. A professora passou a realizar o acompanhamento da turma de forma remota, com atividades entregues em forma de caderno de atividades e acompanhamento por meio de grupo de aplicativo de mensagens criado para que os pais pudessem encaminhar as atividades realizadas pelos alunos em casa e acompanhar o desenvolvimento de vídeos-aulas, vídeos explicativos de atividades pedagógicas pela professora, orientação das atividades.



Figura 9: Sala de aula do 4º ano do ensino fundamental.



Figura 10: Professoras realizando a entrega do caderno de atividades.

Durante o isolamento social que paralisou as atividades na escola, as professoras realizavam a entrega do caderno de atividades em regime de escala, cumprindo os protocolos de distanciamento social. O trabalho na escola continuou de forma remota, com o acompanhamento por parte dos professores e equipe de coordenação e gestão, conjuntamente com os familiares e alunos.

Abaixo apresento uma imagem retirada da sala de Atendimento Educacional Especializado da escola, local em que a professora do AEE realizava o atendimento do aluno Mário no contra turno da frequência do aluno na turma regular.



Figura 11: Sala de atendimento educacional especializado.



Figura 12: Recursos utilizados no AEE.

Os registros utilizados demonstram a organização do espaço em que a professora do AEE realiza o atendimento do aluno no contra turno da frequência ao ensino regular na escola Anani. Na figura constam alguns dos recursos pedagógicos utilizados pela professora durante o atendimento com o aluno Mário.

Acredito que minha pesquisa mesmo que realizada de forma limitada por ter sido desenvolvida à distância, devido ao isolamento social da pandemia da COVID-19, pude observar aspectos que me levaram a responder a questão central desta pesquisa referente a organização da prática pedagógica no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, porém ao invés de presencial, foi possível analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas de forma remota, assim também como o levantamento documental e análise das respostas das professoras que trabalharam com Mário de forma presencial nos anos anteriores à pandemia.

5.3. As práticas pedagógicas organizadas para o aluno com DI

Abordarei neste tópico aspectos relevantes no processo de escolarização do menino Mário na escola Anani. Mário começou a frequentar a referida escola no segundo semestre de 2018, na turma do 2º ano do ensino fundamental, no turno matutino, aos 7 anos de idade.

Durante o período de frequência no 2º ano foram observados pela professora alguns comportamentos que sinalizavam dificuldades na atenção e concentração, dificuldades em compreender determinados comandos orientados pela professora durante as aulas e agitação constante no comportamento.

Ao dialogar com a responsável da criança acerca dos aspectos referentes à aprendizagem e desenvolvimento de Mário na turma do 2º ano, a responsável expôs para a professora que Mário apresentava um problema inflamatório no ouvido e que a criança fazia acompanhamento com otorrinolaringologista para tratamento auditivo. No entanto, a professora buscou a orientação da professora do AEE da escola para a realização e acompanhamento especializado.

Após a realização de atendimentos na sala de recurso durante o segundo semestre de 2018, a professora de educação especial elaborou um relatório para encaminhamento e avaliação diagnóstica à equipe especializada para obtenção de parecer técnico especializado ao qual Mário foi diagnosticado com deficiência intelectual, passando a frequentar regularmente o atendimento educacional especializado na sala de recursos durante todo o ano de 2019, quando estava cursando o 3º ano do ensino fundamental na escola.

No início de 2020, Mário começou a frequentar a turma do 4º ano no turno da manhã e continuou a frequentar a sala do AEE no contra turno, no entanto na segunda quinzena de março, iniciou o isolamento social necessário devido a pandemia do COVID-19, paralisando as atividades escolares de forma presencial. As aulas retornaram de forma remota, por meio de atividades postadas pela professora em um grupo de *WhatsApp* e orientação aos responsáveis do aluno, assim também como orientação das atividades pela professora do AEE no trabalho desenvolvido conjuntamente com a professora do 4º ano propostas para Mário.

As informações obtidas por meio da pesquisa no PPP da escola e a aplicação dos questionários com as professoras estão organizadas em quatro categorias. 1. Condições de formação inicial e continuada das professoras, 2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno com DI pelas professoras da sala comum e pela professora do AEE. Relação entre a professora da sala comum do 4º Ano do Ensino Fundamental e a professora do Atendimento Educacional Especializado e 4. Planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com o aluno com DI.

5.3.1. Condições de formação inicial e continuada das professoras

a) Professora do 2º Ano que recebeu o aluno na escola, durante o segundo semestre de 2018

A professora do 2º Ano respondeu que seu interesse pela docência surgiu pela vontade que sempre teve em trabalhar com crianças na área das ciências humanas, sendo influenciada a partir de sua vivência com pessoas desta área do conhecimento. Exerce a docência há 14 anos como professora alfabetizadora, como servidora pública. Relatou que possui formação inicial em licenciatura plena em pedagogia e que devido à sua prática profissional com alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino, precisou cursar uma especialização em educação especial.

b) Professora do 3º Ano que educou o aluno em 2019

A professora do 3º Ano afirmou que dentre as suas maiores influências estava a sua mãe, que também era professora, e suas professoras primárias que demonstravam dedicação ao ensinar tanto didaticamente como afetuosamente. Exerce a docência há 36 anos e explanou que iniciou suas atividades profissionais na Educação Infantil. A professora cursou licenciatura plena em pedagogia.

Relatou também que obteve uma ótima formação inicial, no entanto, a presença de crianças com deficiência era menor e enfatizou que durante sua licenciatura o conteúdo relacionado à inclusão e à deficiência intelectual não era equivalente ao oferecido atualmente. Sua primeira experiência com um aluno com DI foi na Educação Infantil, confessa que sentiu-se amedrontada mas, com o auxílio da Coordenação Pedagógica e da sala multifuncional, adequou-se e pôde adquirir maior conhecimento sobre os alunos e suas deficiências, compreendendo seus limites, promovendo interação entre os alunos com DI e os demais alunos, compartilhando ensinamentos afim de promover o desenvolvimento com o auxílio da família, evitando o tratamento diferenciado de forma depreciativa.

Suas formações complementares foram adquiridas através de curso de Pós-graduação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Mocajuba e Ananindeua e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

c) Professora do 4º Ano que educou o aluno em 2020

A professora do 4º ano do Ensino Fundamental relatou que sua escolha pela docência se deu na infância, pois sua mãe era professora, sendo sua principal influência na escolha da profissão. Formada em Licenciatura plena em pedagogia atua como professora do ensino fundamental menor há 9 anos. Informou ainda que iniciou sua atuação profissional logo após a conclusão de sua graduação, ressaltando que a graduação lhe oportunizou um ótimo conhecimento com experiência de estágios em todas as etapas da educação básica, com o estudo de teorias relacionadas com a prática, com suporte dos seus professores. No entanto, ela sentiu a necessidade de realizar estudos mais abrangentes durante a graduação, que lhe dessem um maior suporte teórico e prático acerca da educação inclusiva de alunos com deficiência. Com relação ao desenvolvimento do trabalho com o aluno DI, a professora relatou que

Em se tratando da educação inclusiva o conhecimento na verdade, foi sendo buscado de acordo com a realidade vivenciada nas diferentes turmas no qual já trabalhei. Acredito que o básico a licenciatura abrangeu, no entanto na prática que vivemos a real situação do aluno e principalmente da escola e assim vamos buscando conhecimento e adaptando a realidade. (Professora 4º Ano)

Em relação à formação continuada, a professora respondeu que

Ela só acontece quando a escola oferta, o que é raro a abordagem nesse assunto nas escolas em que já trabalhei. E quando ocorre, é apenas na semana pedagógica, o que ainda deixa a desejar devido à complexidade do tema (Professora do 4º Ano)

d) Professora da sala de Atendimento Educacional Especializado

A professora do AEE destacou que seu interesse pela docência foi influenciado por sua família, que tem vários professores e quando iniciou o curso de licenciatura plena em pedagogia começou a se identificar com a área da educação. Exercendo há 10 anos o trabalho como professora, ela expõe que a formação inicial que recebeu durante o curso de graduação em licenciatura plena em Pedagogia contribuiu favoravelmente no desenvolvimento da prática pedagógica, pois o curso a fez buscar cada vez mais conhecimentos para qualificar o dia a dia do trabalho pedagógico. E buscou complementar sua formação com uma especialização para compreender mais sobre as características e o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Expôs também que ao receber inicialmente o aluno com deficiência intelectual no desenvolvimento do trabalho no atendimento educacional especializado, sentiu-se um pouco perdida de como iniciar o trabalho pedagógico e quais métodos e recursos deveriam ser utilizados para ajudar no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Entretanto, relata que se sentiu muito desafiada a ir em busca dessas respostas. O que acabou contribuindo para o seu crescimento profissional, buscando as respostas que procurava para trabalhar com o aluno em leitura de algumas teorias e na troca de experiências com colegas de trabalho.

Ressaltou que no desenvolvimento da prática pedagógica o aluno com deficiência precisa de ações pedagógicas diferenciadas e para que isso aconteça é necessário a organização tanto do espaço físico, quanto os materiais pedagógicos e rotinas, respeitando sempre as características específicas no que se refere as capacidades e habilidades motoras e cognitivas, trabalhando em colaboração com os professores da sala regular com o objetivo de trocar experiências, estratégias e também de fornecer informações aos professores com o intuito de auxiliá-los em suas ações pedagógicas para que de fato aconteça a tão almejada inclusão.

5.3.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas com o aluno com DI pelas professoras da sala comum e a professora do AEE

a) Professora do 2º Ano

A professora do 2º ano afirmou que sua formação acadêmica lhe possibilitou uma boa base teórica, no entanto expôs que a prática pedagógica tenha lhe proporcionado um aprimoramento no sentido de buscar parceria no trabalho da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e com colegas docentes que haviam trabalhado com alunos que apresentavam alguma deficiência nas turmas regulares de ensino, relatou que sua primeira experiência nas classes inclusivas foi muito boa devido o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma colaborativa, utilizando principalmente recursos como atividades lúdicas, jogos pedagógicos e contação de histórias. A professora respondeu também que buscou cursar uma pós-graduação em educação especial na perspectiva inclusiva. E acredita ser importante o diálogo com os demais professores em relação ao desenvolvimento do aluno com DI e também em relação às atividades que serão propostas para o aluno.

Durante o período que trabalhou no processo de escolarização do aluno Mário, a professora do 2º ano procurava realizar atividades coletivas entre Mário e os demais alunos da turma com atividades que envolviam jogos pedagógicos, atividades lúdicas e principalmente contação de histórias, além das atividades individuais desenvolvidas diariamente no caderno e em atividades propostas para casa.

Em relação aos conteúdos trabalhados, a professora respondeu que Mário tinha acesso aos mesmos conteúdos desenvolvidos com todos os alunos da turma. Ele realizava as atividades comuns para toda turma e visava explicar calmamente para que Mário pudesse realizar e conseguir desenvolver as atividades. Ressalta que o aluno Mário apresentou boa frequência e era bastante participativo e realizava todas as atividades propostas.

b) Professora do 3º Ano

A professora respondeu que a organização da sua prática pedagógica com alunos público-alvo da Educação Especial decorre de trocas de experiências e compartilhamento de ideias com profissionais que ela trabalhou e com os quais trabalha atualmente, desenvolvendo a sua prática pedagógica com auxílio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguindo as orientações e realizando atividades concretas e diferenciadas com esses alunos. Estas atividades, geralmente, são

realizadas após a observação do aluno, visando atender às suas necessidades específicas, que possibilitem acompanhar o máximo possível a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno Mário.

Em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas organizadas para a educação do aluno Mário, a professora do 3º ano respondeu que buscava o auxílio da professora do AEE para planejar as atividades e desenvolver os conteúdos de maneira acessível ao aluno, porém, as atividades eram planejadas em comum para toda turma, não realizava atividade diferente para ele. Respondeu também que buscava envolvê-lo na realização das atividades e participação nas aulas e auxiliava a responsável do aluno nas atividades que passava para serem realizadas em casa. A professora do 3º ano ressaltou que o aluno apresentou boa frequência na turma e boa participação nas aulas e na realização das atividades.

c) Professora do 4º Ano

Ao ser questionada sobre suas primeiras experiências com o aluno DI na turma, a professora relatou que

A primeira experiência foi bastante difícil, por ter conhecimento básico da deficiência intelectual. A princípio busquei estudar mais a respeito, de acordo com as características do aluno, conversei com a família para saber como era feito o trabalho anterior a mim com a criança, assim como busquei orientações na escola com a professora do AEE. Todas essas pessoas, ajudaram para um bom desenvolvimento de aprendizagem do aluno ao longo do ano. (Professora do 4º Ano)

Percebo com esta resposta da professora a busca por um trabalho de forma colaborativa na organização da prática pedagógica na turma inclusiva.

A docente relatou que o desenvolvimento do seu trabalho foi muito desafiador, pois a dificuldade de trabalhar com um aluno com deficiência intelectual se intensificou devido a peculiaridade do momento pandêmico, em que as aulas presenciais tiveram que ser interrompidas, precisando dar continuidade ao trabalho com o aluno à distância.

Quanto à organização da prática pedagógica para a turma, ela afirmou que realiza conjuntamente com a professora do AEE e que não segue nenhuma teoria na

organização de sua prática pedagógica. Ressaltou que este trabalho conjunto com a professora do AEE fez toda a diferença para que ela pudesse organizar as atividades de acordo com a necessidade do aluno.

Em relação à organização do trabalho pedagógico no que se refere as especificidades do aluno com DI, a professora informou que o aluno é bem tranquilo, acompanha a prática com os demais alunos em sala de aula, não utiliza material adaptado e nenhum tipo de recurso específico. O diferencial concentra-se no constante diálogo com o aluno para que ele fique mais atento durante as atividades propostas.

Desta forma, neste período de pandemia a professora desenvolveu sua prática pedagógica da seguinte forma:

- Elaborou um caderno de atividades em comum para todos os alunos contendo as atividades com os conteúdos do 4º ano e organizado de acordo com o planejamento anual. Este caderno era entregue para os responsáveis fazerem o acompanhamento em casa e a realização das atividades pelos alunos;

- Eram organizadas vídeo aulas explicando as atividades e a professora orientava a realização destas atividades por meio aplicativo de mensagens e vídeos. Na elaboração dos vídeos eram utilizados músicas, figuras e recursos pedagógicos para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno que neste momento, estava acontecendo de forma individualizada em casa.

- A avaliação neste período ocorreu de forma contínua por meio do registro das atividades realizadas pelo aluno em casa e acompanhamento por vídeo chamada.

A professora destacou que o aluno era bastante participativo e realizava todas as atividades propostas.

d) Professora da sala de Atendimento Educacional Especializado

A professora do SAEE iniciou o desenvolvimento do trabalho com o aluno Mário em 2020 de forma presencial. Ela afirmou que nesse primeiro momento, buscava organizar e realizar atividades utilizando jogos pedagógicos que envolviam as habilidades de coordenação motora, criatividade e atividades de leitura e escrita, contação de histórias e atividades lúdicas com brinquedos regionais de miriti e demais brinquedos presentes no espaço da sala de recursos. No entanto, logo em seguida aos

primeiros atendimentos, ocorreu a paralisação das atividades escolares presenciais e o isolamento social decorrente da Pandemia do Covid-19. Os atendimentos e o acompanhamento pedagógico especializado do aluno foram retomados posteriormente, ade forma remota.

A partir das informações obtidas no questionário respondido pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado, constatei que ela organizou uma proposta de atendimento durante o período de distanciamento social com o objetivo de promover:

- Encontros semanais virtuais com o responsável de Mário para orientar em algumas atividades pedagógicas.
- Entrega de atividades impressas;
- Diálogo com os responsáveis de Mário e com a professora do 4º ano, turma em que o aluno frequentou no ano de 2020.

A professora destacou que as atividades se concentram nos estímulos cognitivos na área de língua portuguesa e raciocínio lógico-matemático. Destaca-se também entre as atividades desenvolvidas, a cooperação com a professora da sala regular no que se refere às orientações para possíveis adaptações das atividades remotas realizadas para o aluno no 4º Ano do Ensino Fundamental.

5.3.3. Relação entre a professora da sala comum do 4º ano do Ensino Fundamental e a professora do Atendimento Educacional Especializado

A relação entre a professora do 4º Ano e a professora do atendimento educacional especializado se dava por meio de encontros on-line para a realização do planejamento das atividades que seriam desenvolvidas durante o período remoto. As atividades não presenciais se iniciaram após o período que paralisou as atividades presenciais na escola com o desenvolvimento do distanciamento social.

Em um primeiro momento a professora do AEE entregou um questionário para que a professora da sala regular pudesse responder acerca das principais dificuldades encontradas no trabalho com o aluno que apresentam deficiência intelectual e também sobre quais atividades a professora da sala regular gostaria de auxílio, de orientação e

adaptação para o aluno Mário. Desta forma, a professora da sala regular elabora as atividades que serão trabalhadas na turma e mostra para a professora do AEE que busca auxiliar se a atividade precisa de alguma adaptação para o ou se estar condizente para ser desenvolvida com o aluno DI.

A partir deste trabalho conjunto no planejamento das atividades e desenvolvimento destas ocorre em seguida a devolutiva em que será avaliado se o aluno conseguiu realizar as atividades ou apresentou alguma dificuldade que necessite de mudanças no processo de aprendizagem e desenvolvimento. As duas professoras buscaram desenvolver uma relação dialógica e planejamento conjuntamente.

5.3.4. Planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com o aluno com DI

O planejamento foi organizado pelas professoras para ser realizado a cada 15 dias, momento em que ocorria conjuntamente a elaboração das atividades que seriam desenvolvidas na turma do 4º ano. As atividades eram elaboradas pela professora da sala regular e pela professora do AEE, sendo organizadas em um formato de caderno, que cada responsável buscava na escola para ser realizado durante o horário das aulas on-line.

As aulas eram organizadas em forma de vídeo-aulas. Nestas, a professora apresentava uma explicação sobre o conteúdo da atividade e como ela deveria ser desenvolvida. Os momentos das aulas ocorriam das 8 horas até às 11 horas e 30 minutos, no turno da manhã de segunda a sexta-feira e os alunos participavam por meio de um grupo em um aplicativo de mensagens pelo celular ou computador. Depois que ocorria a apresentação da vídeo-aula do dia, a professora ficava disponível para tirar dúvidas, explicar novamente a atividade, caso fosse necessário e aguardar o retorno do aluno com a realização da atividade proposta para o dia.

A devolutiva do aluno se dava por meio do envio de foto e vídeos realizando as atividades e também pelo caderno de atividades que era devolvido pelo responsável à professora no final de cada período de 15 dias, ocasião em que o aluno recebia um novo caderno contendo novas atividades para serem realizadas durante as próximas aulas on-line.

Ao final da devolutiva das atividades de participação nas aulas remotas, era elaborado um relatório sobre o desenvolvimento do aluno e o preenchimento de uma planilha contendo as atividades não presenciais desenvolvidas em cada período de 15 dias. A referida planilha foi organizada, padronizada e orientada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Segue abaixo algumas atividades que foram desenvolvidas durante o período de aulas remotas no 4º ano do Ensino Fundamental e que fizeram parte do caderno de atividade que o aluno com DI realizava em casa e acompanhava a explicação da professora e as aulas à distância por meio de vídeo-aulas:

TEXTO 02:
Chapeuzinho vermelho: uma história atrapalhada
Nuno A. C. Teixeira

Era uma vez uma menina que gostava de passear pela floresta. Um dia, a sua mãe pediu-lhe que levasse um cestinho com lanche à casa de sua avó que morava na floresta. Mas, avisou-a que tivesse cuidado com o Lobo Mau que costumava caçar na floresta.

Assim, lá partiu o Chapeuzinho Vermelho, com o cestinho na mão, toda feliz e contente. Estava tão distraída com os passarinhos que ficou horas e horas entretida com eles.

Enquanto isso, Cinderela andava perdida pela mesma floresta. Estava muito triste porque a sua Madrasta e suas meias-irmãs a tratavam como escrava. Andava tão cansada e esfomeada que ficou extremamente feliz quando viu, ao longe, uma pequena casinha. Ao aproximar-se, verificou que a casinha era feita de chocolate e bala. Tinha tanta fome, tanta fome, que comeu a casinha toda. A Cinderela ficou tão gorda, tão gorda, que quando o Príncipe Encantado chegou com o sapatinho de cristal este não lhe serviu. O Príncipe ficou muito desolado, ao ponto de jogar o sapatinho no meio da floresta.

Horas depois deste ocorrido, no mesmo local onde havia caído o sapatinho, por milagre, nasceu um pé de feijão que cresceu tanto, tanto que chegava às nuvens. E era tão alto que derrubou o Aladim quando viajava no seu tapete voador. Com a queda, Aladim, coitado, ficou desmaiado bem em frente da casa da vizinha.

Quando o Lobo Mau chegou e viu o Aladim ali deitado, não hesitou e devorou-o de uma vez só.

E, assim, a Chapeuzinho pode entregar o lanche à vizinha sem problemas.

COMPREENSAO DO TEXTO

1. A história que você leu é
(A) () uma fábula.
(B) () uma biografia.
(C) () um conto moderno

2. Quem é o autor?

3. Qual é o título da história?

4. Procure no texto e circule 10 palavras que nomeiem:

| | |
|----------------|----------------|
| Pessoas | Animais |
| _____ | _____ |
| Sentimentos | Seres em geral |
| _____ | _____ |
| Coisas Lugares | |
| _____ | |

Figura 14: Atividade de interpretação textual

A atividade de interpretação textual foi copiada de um livro didático e teve por objetivo desenvolver com o aluno na turma do 4º ano do ensino fundamental a fábula Chapeuzinho vermelho, trabalhada de forma resumida com questões para serem respondidas acerca do texto.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO E COMPLETE CADA FRASE UTILIZANDO SUAS PALAVRAS. USE SUA CRIATIVIDADE E JÁ IMAGINE UMA HISTÓRIA BEM DIVERTIDA.

HOJE _____ ARRANCOU SEU _____
E ELA FICOU MUITO _____

ELA ESTAVA ANSIOSA PARA CHEGAR _____ E _____
ESPERAR A FADA _____

ENTÃO, ASSIM QUE FOI _____ A MENINA COLOCOU
EMBAIXO DO _____

ELA FICOU _____ ESPERANDO A FADINHA CHEGAR,
MAS NÃO AGUENTOU MUITO E _____

A FADINHA _____ ENTÃO _____ PEGOU
O _____ E DEIXOU UMA _____

LOGO DEPOIS, ELA FOI PARA A CASA DO _____ QUE
TAMBÉM TINHA ARRANCADO SEU _____

A FADINHA _____ ESTAVA MUITO FELIZ COM
TODOS AQUELES _____ E AGORA ELA FOI PARA _____

2- ESCREVA ABAIXO SUA PRODUÇÃO TEXTUAL, DE ACORDO COM AS FRASES QUE VOCÊ COMPLETOU. LEMBRE-SE QUE O TEXTO DEVE TER: COMEÇO, MEIO E FIM. ESCREVA TAMBÉM COMO ACABOU A HISTÓRIA DA LINDA FADINHA. NÃO ESQUEÇA DO TÍTULO!

DEPOIS QUE TERMINAR, LEIA O TEXTO PARA SUA FAMILIA!

Figura 15: Atividade de produção textual

A atividade gráfica de produção textual teve por objetivo desenvolver a escrita do aluno e foi dividida em duas partes. Primeiramente, foi oferecido um exercício para ele completar frases a partir de figuras ilustrativas. Em seguida, foi pedido que ele elaborasse um pequeno texto a partir das frases que ele completara.

BLOCO 1 - MATEMÁTICA

Calculando

965 + 387 1.276 + 876 2.754 + 2.487

1.598 + 643 8.463 + 1.375 2.563 + 1.482

4.637 + 2.457 2.583 + 861

952 + 895 963 + 465

Calculando

9.467 - 3.478 4.785 - 3.456 9.378 - 3.898

9.678 - 7.987 5.376 - 3.589 8.456 - 5.568

9.456 - 8.568 7.467 - 4.598 4.655 - 986

6.478 - 2.486 2.465 - 1.492

Figura 16: Atividade de matemática

A atividade de matemática consistiu na realização de pequenas operações de adição e subtração copiadas de um livro, tendo sido trabalhadas pela professora por meio de

vídeo-aulas com materiais concretos de apoio, como palitos, blocos de montagem, tampas de garrafas pet, canudinhos coloridos.

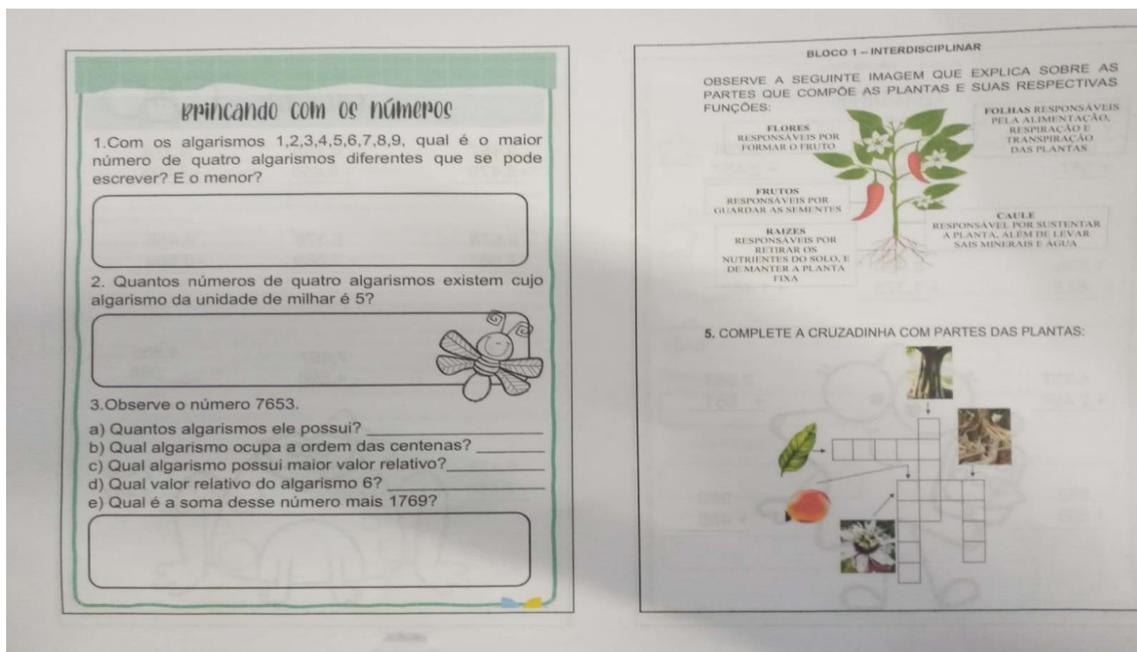


Figura 17: Atividade de matemática e Ciências

As atividades foram bem executadas pelo aluno Mário, de acordo com as colocações da professora da turma regular que desenvolveu as atividades com o aluno durante o 4º ano do ensino fundamental. Mário obteve boa frequência nas aulas remotas e apresentava-se bastante participativo na realização das atividades propostas.

Durante o estudo foi pontuado pela professora da turma do 4º Ano sobre a forma como ela organizava a prática pedagógica. Ela afirmou que planejava as atividades conjuntamente com a professora do AEE e dialogava sempre que necessário para desenvolver uma prática que envolvesse o aluno com deficiência intelectual. Afirmou também que não utilizava nenhum recurso adaptado e sim o diálogo constante e a explicação das atividades com calma e de forma repetida para que o aluno compreendesse e realizasse as atividades em turma.

Outro ponto importante observado neste estudo refere-se à formação das professoras, uma vez que a discussão sobre a prática pedagógica é indissociável da discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores. Neste aspecto, a

professora do 4º ano expressou que sente a necessidade de formações que venham complementar a formação inicial e que a oriente na organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, as formações continuadas somente ocorrem uma vez ao ano, durante a semana pedagógica, evidenciando assim a precariedade na oferta de formação que oriente o trabalho dos professores. É neste sentido que Teixeira e Barca (2020), expressam que os processos de formação docente são marcados fundamentalmente pelo fazer prático e pelo recuo teórico, o que empobrece a prática pedagógica dos professores, mecaniza o desenvolvimento do trabalho docente e esvazia o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, que acaba vivenciando uma educação escolar sem conhecimento crítico e sem comprometimento com a emancipação humana. Esta é uma realidade que se agravou com o distanciamento social e o ensino remoto.

Garcia (2013), ao discutir acerca da formação docente no Brasil na perspectiva inclusiva, destaca o processo de desintelectualização do professor, em que o conhecimento base da profissionalização docente é prioritariamente construído na prática profissional, tomando como pressuposto a formação no próprio ambiente de trabalho e dispensado uma formação com base no estudo das teorias pedagógicas, dentre outros conhecimentos necessários para uma prática docente embasada teoricamente. As ideias da autora coadunam com o apresentado pela professora do 4º ano, que ressaltou a ausência de formação voltada para o acúmulo teórico, sendo essencialmente priorizado o fazer prático.

Ressalto os aspectos apresentados pela professora com relação à organização da prática pedagógica, no que ela pontuou que ocorre de maneira coletiva, em diálogo constante com a família de Mário e com a professora do Atendimento Educacional Especializado. Cabe ressaltar a afirmação da professora de que no período presencial, o aluno realizava as mesmas atividades dos demais alunos da turma.

A forma de organização da prática pedagógica da professora de forma remota refletiu a dificuldade em desenvolver um trabalho que realmente envolvesse o aluno com DI no processo de ensino-aprendizagem. O distanciamento social provocou uma ruptura no vínculo estabelecido entre a professora e a turma, uma vez que o trabalho presencial, que havia sido iniciado nos meses de janeiro e fevereiro de 2020 precisou ser interrompido bruscamente a partir da segunda quinzena de março desse ano. Durante os

meses de março a junho, a professora ficou sem desenvolver as atividades pedagógicas, retornando de forma remota no segundo semestre, tendo que enfrentar inúmeras dificuldades no desenvolvimento desta prática junto aos alunos e em especial junto ao aluno Mário. No entanto, mesmo com todas as dificuldades ocasionadas pelo distanciamento social, a professora organizou sua prática orientando os responsáveis no desenvolvimento das atividades propostas para serem desenvolvidas no ambiente doméstico.

Desta forma, esta pesquisa de campo mesmo ocorrendo de maneira à distância, me possibilitou analisar alguns aspectos importantes para obter respostas para a questão que constituiu o problema de pesquisa. Dentre eles, destaco que a professora como organizadora do meio social educativo do aluno, precisou adaptar o ensino para a modalidade remota, visando possibilitar-lhe um melhor aprendizado, o que incluiu, a reorganização do tempo, do espaço, dos materiais (leituras e vídeos) e todas as demais possibilidades de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar a continuidade do processo de escolarização, mesmo em uma situação domiciliar.

A professora se esforçou para entender Mário e suas necessidades, adaptando as atividades para ele e não o definindo e reduzindo-o à sua deficiência. Além disso, procurou adaptar e desenvolver com ele as mesmas atividades realizadas pelos demais alunos do 4º Ano, ainda que de maneira individualizada devido ao distanciamento social.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reflete meu compromisso com a educação inclusiva das pessoas com deficiência e, particularmente, com os alunos com deficiência intelectual, analisando o desenvolvimento das práticas pedagógicas organizadas pelos/as professores/as para educar os alunos com DI nas turmas comuns da escola regular.

A pesquisa foi fundamentada na teoria de Vigotski e traz como centralidade a educação conscientizadora, emancipadora, transformadora da realidade social, que visa compreender o desenvolvimento humano na concretude das relações sociais que constituem a personalidade humana consciente. Dessa forma, a escola é um dos espaços que contribui de maneira significativa para a formação e emancipação humana.

Visando responder à questão central do estudo referente à organização das práticas pedagógicas no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual que frequentava uma turma comum do 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Ananindeua no estado do Pará, na Seção III, apresentei um breve histórico do processo de escolarização das pessoas com deficiência, de um modo especial, da educação da pessoa com deficiência intelectual, perpassando pelas leis que orientam o processo educativo inclusivo.

Complementar a este estudo, realizei um levantamento da produção do conhecimento sobre a temática prática pedagógica e deficiência intelectual. Este levantamento, que compõe parte da seção IV, evidenciou alguns dados importantes, dentre os quais, destaca-se a constatação de que os trabalhos sobre essa temática se concentram no contexto da sala regular e nas séries iniciais do ensino fundamental e que Vigotski constitui a principal referência dos estudos analisados, sendo que o autor é geralmente compreendido de forma desvinculada de uma concepção educação emancipadora do ser humano.

A realização deste estudo, a partir da compreensão da constituição histórica da escolarização das pessoas com deficiência, relacionando com os estudos do desenvolvimento humano nos diferentes períodos da história humanidade, evidenciou que este é um conhecimento fundamental para o estudo da educação da pessoa com deficiência intelectual, haja vista que, historicamente, como mostrado na seção III deste estudo, a educação das pessoas com DI foi marcada por definições baseadas em testes

padronizados que ocasionavam práticas excludentes, rotulando-as como incapazes de acompanhar o processo educativo conjuntamente com os demais alunos com desenvolvimento típico.

Diferente disso, os estudos realizados por Vigotski, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano de um modo geral, quanto os estudos defectológicos, mostram que a deficiência é algo construído socialmente, sendo determinada pelas condições sociais em que ocorre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, conforme destacado pelo autor “a criança com defeito não é, inevitavelmente, uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de sua personalidade” (VIGOTSKI 1929/2012, p. 20)

Partindo desse entendimento acerca do desenvolvimento humano e sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, na Seção IV apresentei a discussão sobre as práticas pedagógicas, por meio das ideias centrais de autores como Franco (2016), que compreende a prática pedagógica como o ato educativo de construção humana, no qual que ocorre a mediação do humano com intencionalidades repletas de sentido e não meramente a submissão da pessoa a um fazer técnico prévio e restritamente construído. O estudo acerca do conceito de prática pedagógica apresentada por Franco (2016) coaduna com o ideal de educação que defendo neste estudo, compreendido como o processo organizado intencionalmente de modo a promover o desenvolvimento da autonomia, transformação e emancipação do aluno com deficiência intelectual.

Realizei a pesquisa empírica, tomando como orientação o método em Vigotski e a importante discussão para o conhecimento dos caminhos construídos pelo autor na elaboração da teoria histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico dialético, que compreende a formação do psiquismo humano como uma constituição maneira histórica, dialética, síntese das múltiplas relações sociais.

Orientada pela teoria de Vigotski, principalmente pelas formulações do autor sobre o método científico, a pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, na comunidade do Aurá, visando analisar as práticas pedagógicas inclusivas das professoras da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado com um aluno com DI matriculado em uma turma da 4º Ano do Ensino

Fundamental de uma escola pública localizada no município de Ananindeua- Pará. A pesquisa foi realizada principalmente com a professora do 4º Ano, que educou a criança no ano de 2020. No entanto, sentiu-se a necessidade de investigar também a prática pedagógica realizada pela professora do 2º e do 3º ano, o que se justifica pelo fato dessas professoras terem desenvolvido o processo de escolarização do aluno durante todo o ano de 2019, e no ano de 2018, respectivamente, de forma presencial, enquanto que a professora do 4º ano apenas iniciou o seu trabalho na turma de forma presencial e precisou desenvolvê-lo de forma remota, devido à pandemia do Covid-19 e a necessidade do isolamento social.

Os resultados obtidos por meio deste estudo apontaram para a necessidade da formação continuada das professoras que trabalham com alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares de ensino. A análise das respostas das professoras participantes da pesquisa permitiu constatar que, dentre as dificuldades apontadas por elas para a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, destacam-se a ausência de um acúmulo teórico a respeito da deficiência intelectual e da educação inclusiva por ocasião de seus processos de formação inicial e poucas ou inexistentes formações continuadas voltadas para a educação das pessoas com deficiência intelectual no contexto da educação inclusiva.

Neste contexto, a teoria de Vigotski contribui de maneira significativa para fundamentar a prática pedagógica numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano, emancipação e conscientização crítica das pessoas. Defendo, portanto, uma organização da prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da pessoa e pautada numa educação para a transformação social.

A pesquisa sobre a prática pedagógica desenvolvida por uma professora em uma turma do 4º ano do ensino fundamental que apresenta um aluno com deficiência intelectual, sob o olhar da teoria de Vigotski, ainda que de forma limitada devido ao distanciamento social ocorrido pela pandemia do Covid-19, apresenta uma contribuição no sentido de que mesmo com as limitações de um ensino remoto, a professora do 4º ano conjuntamente com a professora do AEE conseguiram envolver o aluno nas aulas e nas atividades propostas à distância. Esta forma de ensino se distancia do ideal de educação defendido e orientado pela teoria histórico-cultural, mas foi a forma possível

encontrada pelas professoras para desenvolver a prática pedagógica durante o distanciamento social.

A educação na qual acredito ser o ideal para todas as pessoas, sejam elas com desenvolvimento atípico ou desenvolvimento típico, possui como centralidade uma prática transformadora, emancipadora e crítica da realidade social.

A teoria de Vigotski amplia o nosso olhar do que vem a ser o papel da escola, dos professores e do aluno. O professor é um organizador do meio social educativo, o aluno é uma unidade intelecto e afeto que participa ativamente do processo social da formação da sua personalidade humana consciente (TEIXEIRA E BARCA, 2020, p. 276)

Desta forma, o estudo da teoria de Vigotski deixa claro que para educar as pessoas é preciso antes de tudo, conhecer a história de vida de cada aluno, sua existência social concreta, o que implica em conceber e reconhecer a dimensão histórica do processo de formação humana das pessoas com deficiência intelectual na sociedade de classes e realizar uma educação comprometida com a formação de um novo homem para uma nova sociedade, mais justa, solidária e inclusiva.

Ressalto que esta pesquisa se constituiu como um estudo inicial acerca da temática da prática pedagógica no processo de escolarização inclusivo de um aluno com deficiência intelectual e que pretendo dar continuidade a este estudo em pesquisas posteriores e desta forma contribuir para os estudos científicos e para a edificação de uma educação e uma sociedade comprometidas com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. *In Educação especial: diálogo e pluralidade*. Claudio Roberto Baptista, Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus (org.). Porto Alegre: Editora mediação, 2008.

Ananindeua (PA). Prefeitura. 2012. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14 Disponível em: <http://www.ananindeua.pa.gov.br>. Acesso em 12 nov. 2020.

BARBOSA, Marily Oliveira. Lourdes Nascimento Duarte. Deficiência intelectual e escolarização: uma análise das produções científicas. *Comunicações Piracicaba* v. 23, n. 3. Número Especial, p. 351-36, 2016

BARROCO, Sonia Mari Shima. Nilda Sanches Tessaro Leonardo. Tania dos Santos Alvarez da Silva. Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: Em defesa da humanização do homem. Editora da Universidade Estadual de Maringá. 2012

BRASIL, Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Diário da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Capítulo III, p. 113. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao. Acesso em 05 abr. 2020

BRASIL, **Decreto nº 10. 502, Política Nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**, de 30 de setembro de 2020. Poder executivo, Brasília, DF, 30 set. 2020.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/l8069.htm>. Acesso em 05 abr. 2020

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da pessoa com deficiência. n. 13.146 de 6 de Julho de 2015. **Diário da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/l13146>. Acesso em 07 abr. 2020.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Capítulo V, p. 11. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/939496>. Acesso em 07 abr. 2020.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diário da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 fev. 2001.

BRASIL, **Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 400**, de 20 de outubro de 2005. Belém, PA, 20 de out. De 2005.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais** / Antonio Chizzotti. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

CUNHA, Luiz A. GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 8º edição. 1994.

D'ÁVILA, Jorge Luis. FERNANDES, Christiane Caetano Martins. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.181-201, 2015/2016.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Questão de Método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. **Dialética da psicologia do humano como seu objeto em diálogo com a história da psicologia**. Pelo coletivo Eras e Dias. Março, 2017.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Mimeo. Umuarama - PR, 2009b. 40 p. (2ª versão).

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Dialética da Psicologia e dialética do humano como seu objeto: em diálogo com a história da psicologia**. Pelo coletivo Eras e Dias. Março, 2017.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. In: Abreu, F. S.; Gonçalves, A. C.; Pederiva, P. L. (orgs.) **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João, 2020, p. 53-74.

EVANGELISTA, Olinda. Allan Kenji Seki. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Junqueira & Marin editoras, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. *In* **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e Inclusão: atuações psicológicas em pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97. N. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação: um sonho possível**. In: BRANDÃO: Carlos Rodrigues (org) o educador: Vida e Morte. RJ: Graal 1982.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos**. Comunicações. Piracicaba. V.23 n. 3 número especial. p. 7-26. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de educação. V. 18. n. 52 jan-mar. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos CEDES, 20 (50), 9-25, 2000a

KONDER, Leandro. **O que é Dialética** / Leandro Konder. São Paulo: Brasiliense, 2008. (coleção primeiros passos: 23)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturadas**. São Paulo: UNESP, 2006.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

MARCONI, Marina de Andrade, Eva Maria Lakatos. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. – 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In Materialismo Histórico*

Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa / Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves, Hilusca Alves Leite, (organizadoras). – Maringá: Eduem, 2015.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In* **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa** / Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves, Hilusca Alves Leite, (organizadoras). – Maringá: Eduem, 2015.

PLETSCH, Maria Denise. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81). Dossiê **Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem**. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília. P. 172. 2010.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski** / Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani. Ano 2020, Ananindeua -PA 2020.

SHIROMA et al. A tragédia docente e suas faces *in*. **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki (organizadores). Junqueira & Marin Editores, 2017.

SMOLKA, M. L. B. et al. **Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco**. Projeto de Pesquisa FAPESP, Campinas, 2008.

STETSENKO, Anna. SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos *in* A Defectologia de Vygotsky. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set-dez. 2018.

TEIXEIRA Sônia Regina dos Santos. MELLO, S. A. **Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. Grupo de estudos e pesquisas em teoria histórico-cultural**- GEPEHC, Belém-PA, 2016.

TEIXEIRA Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. *In*: **A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e**

cultura. Vera Lucia Jacob Chaves e Lúcia Isabel da Conceição Silva (organizadoras) Mercado de letras, 2020.

TULESKI et al. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da psicologia Histórico-cultural. *In: **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*** / Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves, Hilusca Alves Leite, (organizadoras). – Maringá: Eduem, 2015.

UNESCO, Declaração de Salamanca, junho de 1994, Espanha, jun. 1994.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de abril de 1990, Nova Iorque, abr. 1990.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. Problemas de método. *In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*** L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole [et. al.] tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A transformação socialista do homem. URSS: **Varnitso**, 1930. Tradução de Roberto Della Santa Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre – RS: Artmed, 1924/2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 2: **The fundamentals of defectology** (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. La crisis de los siete años. *In* VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Libros, 1933-1934/1996. p. 377-386.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema del retraso mental. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas - Tomo V**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1935/1993, p. 249-273.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El defecto y la compensacion. *In*: **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1924/1997, p. 45-48.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. *In*: **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1931/1997, p. 213-234.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor. 1930/1997, p. 353-354.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. *In* VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1926/1997. p. 143-162.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O significado histórico da crise da psicologia.** *In* VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes: 1927/1999, p. 203-417.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999, p. 55-85.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (1931/2000) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 9-340.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA – USE 12/SEDUC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

À Secretaria de Estado de Educação

Eu, **Camila Henrique Ferreira**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGED, da Universidade Federal do Pará, matrícula 201905770002 e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado “**Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança com deficiência Intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar um estudo que tem por objetivo investigar como as professoras de um aluno com deficiência intelectual desenvolve a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva em uma turma do 4º ano do ensino fundamental da Escola estadual de ensino fundamental Anani, localizada na Comunidade do Aurá, no município de Ananindeua-PA, região metropolitana de Belém. Esta pesquisa preservará a identidade pessoal dos envolvidos na pesquisa e da instituição, contribuindo também com o compromisso do retorno dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, solicitamos autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, assim como:

- 1. Aplicação de questionário com as professoras do aluno;**
- 2. Fotografias dos espaços e momento das atividades;**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola;**
- 4. Observações da organização e da prática pedagógica.**

**APÊNDICE B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NA ESCOLA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, gestor (a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Anani, autorizo a realização do estudo intitulado “**Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança com deficiência Intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental**”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Camila Henrique Ferreira, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelas pesquisadoras sobre o objetivo da pesquisa e suas características, bem como as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém: ____/____/____.

Assinatura do (a) gestor (a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Camila Henrique Ferreira**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado: “**Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança com deficiência Intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, que teve como objetivo analisar como as professoras de uma turma do 4º ano do ensino fundamental desenvolve a prática pedagógica com um aluno com Deficiência Intelectual, declaro que realizei aplicação de questionário com a professora da turma que acompanhou o aluno no 4º ano em 2020, com a professora que o acompanhou no 3º ano em 2019, sessão de estudo sobre o Projeto Político Pedagógico da escola estadual de ensino fundamental Anani, ligada à Rede Estadual de Educação do Pará.

Estou ciente de que os depoimentos coletados nos questionários serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo. Será resguardado o anonimato dos/as participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do (s) texto (s) relativos à pesquisa.

Camila Henrique Ferreira.

**APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA A PROFESSORA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
PROFESSORA**

Título do Projeto: **“Práticas pedagógicas na escolarização de uma criança com deficiência Intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”**

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado **“Práticas pedagógicas no processo de escolarização de uma criança com deficiência Intelectual em uma turma do 4º ano do ensino fundamental”**, realizado pela mestrandia Camila Henrique Ferreira, brasileira, casada, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 4353450 e CPF N.º 77558952204, com endereço no conjunto Ariri Bolonha, N.º 11, bairro Coqueiro, Belém-Pará e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º 166, bairro: Guamá, Belém-Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvida pela professora com um aluno diagnosticado com deficiência Intelectual na turma do 4º ano do ensino fundamental. Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa na Escola estadual de ensino fundamental Anani, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Aplicação de questionários com as professoras;**
- 2. Fotografias dos espaços e momento das atividades;**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola;**
- 4. Observações da organização e da prática pedagógica.**

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA

Objetivo do questionário: Obter informações acerca da formação pedagógica da professora da turma do 4º ano e compreender como ela organiza a prática pedagógica com o aluno DI na turma regular.

➤ **Condições de formação da professora: Inicial e continuada**

1. Por que e como se tornou Professora? Quais as influências?
2. Há quanto tempo é professora desta etapa?
3. Como se tornou professora do ensino fundamental?
4. Como você avalia a sua formação inicial? Quais as contribuições dessa formação para a sua atividade como professora que trabalha com a educação inclusiva?

➤ **Práticas pedagógicas**

5. Como professora de aluno com deficiência intelectual, sentiu falta de algum conhecimento que, em sua opinião, deveria ter aprendido na licenciatura?
6. Como foi suas primeiras experiências na docência com a turma de Educação inclusivas e com o aluno com deficiência intelectual (Como se sentiu? Precisou de ajuda? Onde buscou? Quem ajudou?).
7. O que pode destacar das primeiras experiências com a turma? O que repetiria ou não dessas primeiras práticas pedagógicas?
8. Considerando que nenhum processo de formação inicial é capaz de aprofundar toda a complexidade dos conhecimentos específicos da atividade docente, como tem ocorrido seu processo de formação contínua? Que oportunidade de formação teve depois da graduação e onde teve?

9. Considerando sua formação contínua, com quem e onde conversa ou troca ideias sobre a organização da prática pedagógica?

10. Você utiliza alguma (s) teoria (s) para orientar a sua prática?

11. Quanto às especificidades do aluno com deficiência intelectual, como você desenvolve sua prática? Os materiais, espaço, rotina? De que forma os utiliza?

12. Como é desenvolvido o seu trabalho com a professora do Atendimento Educacional Especializado que atende o aluno com Deficiência Intelectual no contra turno?