



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS DIADEMA
Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas
Curso de Ciências



ANDERSON RICARDO JÚNIOR DA ROCHA SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO SUJEITO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

DIADEMA

2021

ANDERSON RICARDO JÚNIOR DA ROCHA SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO SUJEITO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências, ao Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Itale Luciane Cericato

DIADEMA

2021

Silva, Anderson
O ensino e a aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual /
Anderson Silva.
-- Diadema, 2021.
64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências) -
Universidade Federal de São Paulo - Campus Diadema, 2021.

Orientadora: Itale Cericato

1. Deficiência intelectual. 2. Mediação. 3. Ensino-aprendizagem. I.
Titulo.

Dedico este trabalho a minha mãe, por sua capacidade de ouvir o silêncio, de adivinhar sentimentos e de encontrar a palavra certa nos momentos incertos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que participaram do meu processo formativo. Em especial à professora Itale Cericato, minha orientadora, pela dedicação e paciência ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho.

A APAE, pela confiança e parceria que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa, e aos meus amigos de curso, grandes companheiros de jornada, sem os quais tudo teria sido mais difícil.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”

Lev Semenovich Vygotsky

ANDERSON RICARDO JÚNIOR DA ROCHA SILVA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DO SUJEITO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências, ao Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema.

Aprovado em: 23/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Itale Cericato

Profª. Dra. Itale Luciane Cericato
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Silvana Zajac

Profª. Dra. Silvana Zajac
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Verilda Speridião Kluth

Profª. Dra. Verilda Speridião Kluth
Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar como ocorre o ensino-aprendizagem no contexto do sujeito com deficiência intelectual, isso por meio do acompanhamento das atividades promovidas pelo professor da escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição de caráter assistencial que oferece serviço especializado no atendimento de pessoas com deficiência intelectual na região metropolitana do estado de São Paulo. Para o alcance desse objetivo foi realizado um estudo de caso qualitativo, com os estudantes e professores da escola da instituição. Os dados foram coletados por meio de observações diretas e entrevistas. A deficiência intelectual é compreendida a partir da teoria de Lev Vygotsky e colaboradores em sua psicologia histórico cultural. Essa pesquisa potencializa a minha formação a medida em que oferece subsídios para uma reflexão sobre a prática docente, bem como contribui para o desenvolvimento da comunidade local e acadêmica ao identificar elementos que orientam e oferecem suporte na condução do ensino- aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual.

Palavras-Chave: Deficiência intelectual; Mediação; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research proposes to investigate how teaching-learning occurs in the context of the subject with intellectual disability, this through the monitoring of activities promoted by the school teacher of the Association of Parents and Friends of the Exceptional (APAE), an institution of assistance that offers a specialized service in the care of people with intellectual disabilities in the metropolitan region of the state of São Paulo. To achieve this goal, a qualitative case study was carried out with students and teachers at the institution's school. Data were collected through direct observations and interviews. Intellectual disability is understood based on the theory of Lev Vygotsky and collaborators in their historical cultural psychology. This research enhances my training as it offers subsidies for reflection on teaching practice, as well as contributing to the development of the local and academic community by identifying elements that guide and offer support in the teaching-learning of subjects with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual disability; Mediation; Teaching-learning.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	12
3. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONCEPÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO – CULTURAL DE VIGOTSKI	17
3.1 Deficiência intelectual e aprendizagem.....	20
3.2 Substituição e compensação: a plasticidades dos processos psicológicos.....	23
3.3 Currículo funcional e o processo educacional de crianças com deficiência intelectual.....	25
4. SABERES DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS	26
4.1 Educação nova: o movimento escolanovista	27
4.2 Pedagogia tecnicista, educação e o nacional-desenvolvimentismo	27
4.3 Pedagogias contra-hegemônicas: a pedagogia histórico-crítica	29
4.4 Saberes da docência.....	30
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
6. ANÁLISE E RESULTADOS DE PESQUISA	34
6.1 Descrição das situações de observação.....	34
6.2 Descrição da situação de entrevista	39
6.3 Resultados e Discussão	51
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES.....	62
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas.....	63
APÊNDICE B - Roteiro de Observações.....	64

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a investigar como ocorre o ensino-aprendizagem no contexto do sujeito com deficiência intelectual, isso por meio do acompanhamento das atividades promovidas pelo professor da escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Instituição de caráter assistencial que oferece serviço especializado no atendimento de pessoas com deficiência intelectual na região metropolitana do estado de São Paulo. Para tal, foi realizado um estudo de caso com os estudantes e professores da escola da instituição. Os dados foram coletados por meio observações diretas e entrevistas.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, é uma instituição que promove o tratamento e a prevenção da deficiência, contribui com o bem estar do sujeito e articula assistência social e educacional com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão social de seu usuários.

O interesse em refletir sobre o tema da pesquisa surgiu a partir das discussões promovidas na disciplina de Psicologia da Educação da Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema. Essa pesquisa potencializa a minha formação à medida em que oferece subsídios para uma reflexão da prática docente, bem como, contribuí para o desenvolvimento da comunidade local e acadêmica ao identificar elementos que orientam e oferecem suporte na condução do processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

Estudar uma instituição de ensino especializado e não uma escola comum em um contexto em que as políticas educacionais indicam a importância da educação inclusiva como direito de todas as crianças não é uma escolha trivial. Tendo em vista nosso objetivo de compreensão de um processo de ensino e aprendizado adequadamente conduzido junto ao sujeito com deficiência intelectual, escolhemos estudá-lo com professores especializados na esperança de ser possível conhecer melhor as características que compõem a atuação desses profissionais.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, esperamos compreender como ocorre o ensino-aprendizagem no contexto do sujeito com deficiência intelectual. A compreensão de deficiência intelectual utilizada nesta pesquisa é a desenvolvida por Lev Vygotsky e colaboradores em sua psicologia histórico cultural.

O estudo está organizado em seis capítulos, no primeiro apresentamos uma retrospectiva histórica sobre a educação especial no Brasil o que inclui o lugar das instituições especializadas no atendimento às deficiências. O capítulo segundo trará os fundamentos para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual na perspectiva da psicologia histórico cultural proposta por Lev Vygotsky. O terceiro capítulo realizará uma discussão sobre os saberes docentes para lidar com a deficiência intelectual mediante as discussões apontadas pela literatura especializada da área da psicologia educacional. O capítulo quarto descreve os procedimentos metodológicos e o capítulo cinco fará análise e discussão dos dados. Por último há as considerações finais e as recomendações para prosseguimento de estudos.

Objetivo:

Investigar como ocorre o ensino-aprendizagem no contexto do sujeito com deficiência intelectual.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Uma incursão na história da educação de pessoas com deficiência no Brasil implica, antes de mais nada " clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste", afim de que seja possível identificarmos os avanços e retrocesso no atendimento educacional a esse segmento da sociedade ao longo da história brasileira (JANUZZI, 2004, p.10).

O período colonial brasileiro é marcado pelo descaso do poder público na educação popular, bem como, na educação de pessoas com deficiência, incapaz de oferecer atendimento educacional para uma população predominantemente rural e desescolarizada, as poucas instituições dedicadas ao atendimento junto a pessoas com deficiência, à medida em que não

eram capazes de assistir a totalidade dos que careciam desses serviços, restringiam-se aos casos mais graves (MENDES, 2010). Essas instituições eram, em sua maioria, iniciativas de natureza privado/filantrópica, e a assistência oferecida, baseavam-se no atendimento clínico especializado, é nesse momento em que instituições tradicionais no atendimento junto pessoas com deficiência são criadas, como por exemplo o precursor Instituto dos Meninos Cegos, criado na cidade do Rio de Janeiro em 1854 (MENDES, 2010).

Após a proclamação da República em 1889, a constituição de 1891, ao instaurar o federalismo, definiu que a responsabilidade pelas políticas educacionais, seriam compartilhadas pelos entes federados, a união, os estados e os municípios. (MENDES, 2010). Preocupados com a modernização do Brasil, profissionais cuja formação havia sido obtida na Europa, retornam entusiasmados, os primeiros profissionais a estudar os casos de crianças com deficiência no país, foram em sua maioria, médicos que criaram instituição atreladas a sanatórios psiquiátricos. (MENDES, 2010) . De acordo com Mendes (2006), desde o século XVI o atendimento a pessoas com deficiência estrutura-se em uma perspectiva assistencialistas, de tal forma que, asilos e manicômios foram institucionalizados como a principal resposta no atendimento junto a esse público (MENDES, 2006). Em sua maioria, as instituições especializadas atuavam baseadas em uma perspectiva predominantemente terapêutica, em que pouca atenção era dada a educação escolar, especialmente nos casos de comprometimento cognitivo severo (GLAT & BLANCO, 2007).

De acordo com Glat & Blanco (2007), para além das críticas presentes no modelo médico/clínico, é importante ressaltar que estes profissionais

foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinções de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental." (GLAT & BLANCO, 2007, p.19)

O desenvolvimento da indústria e o movimento de nacionalização da economia após a primeira guerra mundial, são alguns dos componentes que subsidiaram o processo de popularização do ensino primário no início do século XX, momento em que o país apresentava altos índices de analfabetismo (MENDES, 2010).

Um movimento importante na educação de pessoas com deficiência no Brasil foi influenciado pelo ideário do movimento escola-novista, caracterizado pela "crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança" (MENDES, 2010, p. 96). Os ativistas desse movimento defendiam que o desenvolvimento nacional seria alcançado através de reformas educacionais que subsidiariam a construção de um sistema público e democrático de ensino, de tal forma que, diversos estados empreenderam reformas educacionais concebidas sobre esse ideário (MENDES, 2010). O conjunto de ideias propostas pelo movimento escola-novista também influenciou a introdução da Psicologia e da utilização de testes de inteligência no campo educacional, observa-se então, um aumento na preocupação em se diagnosticar, no âmbito da escola pública, casos leves de deficiência, isso por que, casos mais severos mantinham-se excluídos da escola regular (MENDES, 2010).

Entre os entusiastas do movimento escola-novista que empreenderam reformas educacionais, encontra-se Francisco Campos, que organizou a vinda de psicólogos europeus para ministrar aulas em cursos de formação de professores (MENDES, 2010). Entre esses profissionais, destaca-se Helena Antipoff, psicóloga russa que influenciou a educação especial no país (MENDES, 2010). Helena Antipoff cria no estado de Minas Gerais o "Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores" em 1929, e propõem a organização das escolas primária com base "na composição de classes homogêneas", também foi a responsável pela criação de serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas no estado de Minas Gerais, em 1932 cria a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que posteriormente se expande para outros entes federados, bem como participou do movimento que resultou na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (MENDES, 2010).

Ao mesmo tempo em que defendia a redução das desigualdades sociais, o movimento escola-novista enfatizava a importância de um ensino especializado, baseado no estudo das diferenças individuais dos alunos, de modo que, apesar de seu ideário progressista favoreceu a exclusão do diferente na escola regular (MENDES, 2010).

Até a década de 1930 a concepção da deficiência centralizava-se na falta produzida pela lesão e nos aspectos estruturais comprometidos pela deficiência, essa percepção manifestava-se

através da descrença nas possibilidades potenciais de desenvolvimento desses sujeitos com o predomínio do abandono e da segregação (JANUZZI, 2004).

Na primeira metade do século XX, entre as décadas de trinta e quarenta, o país passa por importantes mudanças no campo educacional, destacando-se, “ o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da educação e saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério”, essas mudanças foram acompanhadas por um aumento no número de instituições especializadas privadas, dado a atenção e suporte incipientes, oferecida pelo estado (MENDES, 2010).

Após a segunda guerra mundial e com o início da segunda república, entre 1945 e 1964, o país vivencia a internacionalização e abertura da sua economia acompanhado pelo aumento das desigualdades sociais (MENDES, 2010). Nesse período é possível identificarmos o aumento no número de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência intelectual, bem como a criação da primeira " escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)." (MENDES, 2010, p. 99).

A lei de Diretrizes e Bases de 1961, é um momento importante no desenvolvimento de ações institucionais do poder público no âmbito da educação especial, isso por que até então, tais iniciativas eram regionalizadas e não estavam integradas "no contexto da política educacional nacional" (MENDES, 2010). A partir desse marco legal observa-se o crescimento no número de instituições privadas, de acordo com Mendes (2010)

“... o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

A medida em que a atuação da sociedade civil passa a difundir e promover iniciativas de caráter privado e filantrópico, a escola pública passa a aumentar o número de matrículas para as classes populares, movimento que resultou no crescimento no número de reprovação e na evasão escolar, o fracasso escolar é então atribuído a presença de deficientes intelectuais nas

salas comuns (MENDES, 2010). A partir de então nota-se “ uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas” (MENDES, 2010, p. 99).

Os primeiros cursos de formação de professores para atuarem na educação especial são criados no final da década de setenta, nesse período é possível identificarmos o crescimento significativo nos serviços de assistência, de modo que se torna necessário a definição de bases legais, técnicas e administrativas para a educação especial (MENDES, 2010). Com a lei 5.692 de 1971, é definido o segmento da população alvo da educação especial, “alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados” (MENDES, 2010, p. 100). No 1º Plano Setorial de Educação e Cultura, ocorrido entre 1972 e 1974, a educação especial tem papel prioritário, é nesse contexto que surge o decreto de nº 72.425 de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em articulação com o Ministério de Educação, primeiro órgão educacional do poder público responsável pelo desenvolvimento de políticas pautadas pela educação especial (MENDES, 2010).

Nos anos noventa a política educacional é marcada "pelo discurso esperançoso" dos que presenciaram as conquistas de direitos obtidos pela constituição de 1988, que vai então dar início a uma série de reformas no sistema educacional brasileiro (MENDES, 2010, p. 105). Ao definir os elementos norteadores para a democratização da educação no país, a constituição Federal de 1988, assegurou que a escola regular, é o espaço privilegiado para a educação de pessoas com deficiência e, deve estar articulada com suporte oferecido pelo atendimento educacional especializado (MENDES, 2010). Ocorre que, em função do número expressivo de repetência no sistema público, e sendo este, um elemento utilizado no diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de “ indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado” (MENDES, 2010, p. 103). De acordo com Januzzi (2004) nesse momento a concepção de deficiência, em especial a deficiência intelectual, estava atrelada ao coeficiente intelectual (QI), que por sua vez estava relacionado ao rendimento escolar (JANNUZZI, 2004).

A partir da institucionalização da educação especial e das transformações no campo educacional, desenvolve-se o modelo de Integração, que defendia a necessidade de se preparar os alunos no âmbito da escola especial para ingressarem na escola regular. Esse paradigma foi amplamente criticado tendo em vista a ênfase dada na "preparação prévia do aluno com deficiência para sua adaptação ao ensino regular" (MENDES, 2010, p. 23). As classes especiais, ao invés que possibilitarem o ingresso de alunos com deficiência na escola regular, "tornaram-se um fim em si mesmas" (MENDES, 2010, p. 23).

Na década de noventa os serviços de ensino especial não eram capazes de atender todo o contingente excluído do ensino regular, seja por evasão ou por reprovação de modo que

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular (MENDES, 2010, p. 104).

Fato é que boa parte do contingente de alunos com necessidades educacionais especiais está fora da escola, apontando para “exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar” (MENDES, 2010, p. 106).

Os problemas atrelados a educação especial no Brasil não se restringem ao tímido número de alunos com necessidades educacionais especiais recebendo atendimento educacional adequado, envolvem também a falta de profissionais especializados, falta de recursos e o crescimento no número de matrículas na escola regular que é insuficiente frente a demanda existente (MENDES, 2010). Posto isso, é possível dizer que a educação de pessoas com deficiência na realidade brasileira é caracterizada por um sistema dual, o primeiro essencialmente assistencialista filantrópico, financiado de forma difusa pelo poder público e um sistema educacional fragilizado que é cobrado de forma cada vez mais intensa a desempenhar seu papel como o espaço adequado para a educação desses sujeitos.

3. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONCEPÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Lev Semenovich Vygotsky foi um teórico soviético que se dedicou a tarefa de compreender o desenvolvimento humano e a sua articulação com o processo de aprendizagem. O empreendimento teórico de Vygotsky tem como elementos estruturantes a investigação da gênese e do desenvolvimento dos processos psicológicos no decurso da história coletiva e individual da espécie humana (OLIVEIRA, 2011). Fundador da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky, nasceu em Orsha, na Bielorrússia, em novembro de 1896, e morreu em junho de 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose. Durante sua breve vida, contribuiu por meio de uma extensa obra científica, para o refinamento de nossa compreensão acerca do desenvolvimento humano (BAQUERO, 1998).

De acordo com Oliveira (2011), as teses de Vygotsky foram intensamente influenciadas pelo momento histórico em que a Rússia se encontrava. Vygotsky viveu na Rússia Revolucionária Comunista, de modo que o materialismo dialético de Marx e Engels foram um dos elementos teórico-conceituais que subsidiaram a construção de seu pensamento, que posteriormente viria a ser denominado de Teoria Histórico-Cultural (OLIVEIRA, 2011).

Ao longo de sua trajetória intelectual Vygotsky identificou dois percursos distintos e complementares no desenvolvimento humano, e que subsidiam a formação ontogenética dos processos psicológicos: um percurso natural de desenvolvimento, caracterizado por processos psicológicos elementares, mediados pelo aparato biológico, tais como a maturação e o crescimento, e um percurso cultural de desenvolvimento, essencialmente social, e que se caracteriza pela internalização e domínio " dos recursos e instrumentos que a cultura dispõe" (BAQUERO, 1998, p. 29).

De acordo com Leontiev (2005), diferentemente dos demais animais, que consolidam suas mudanças por meio de transformações em sua constituição biológica - desenvolvimento filogenético - a espécie humana, no processo de desenvolvimento do cérebro, consolida diversas conquistas a partir dos elementos históricos e culturais criados pelo homem (LEONTIEV, 2005). Isso não quer dizer que o processo de desenvolvimento da criança está submetido

exclusivamente a adaptação frente "a experiência histórica acumulada pelo gênero humano", mas sim que, diante das conquistas históricas da espécie, a criança se apropria e desenvolve habilidades especificamente humanas, como por exemplo " a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada", características estas que não são inatas, e sim, adquiridas e aperfeiçoadas ao longo do desenvolvimento ontogenético (LEONTIEV, 2005, pp. 92-93).

O processo de apropriação das experiências históricas e culturais acumuladas pela espécie humana ocorre mediante a um processo ativo, que

“... produz-se na atividade da criança com referência a objetos e fenômenos do mundo que a rodeia, no qual se realizam as conquistas do gênero humano. Esta atividade não pode desenvolver-se na criança independentemente, mas desenvolve-se mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas que a rodeiam, na atividade comum; quando o objetivo específico desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina” (LEONTIEV, 2005, p. 96).

Vygotsky parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança sem deficiência, em essência e em princípio, possuem equivalência com as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, manifestando-se de maneira qualitativamente distinta em função das especificidades dos sujeitos envolvidos. (VYGOTSKI, 1997) O estudo dos percursos e das leis que regem o desenvolvimento de criança com deficiência intelectual, tem um papel pedagógico privilegiado, visto que possibilita uma compreensão mais refinada acerca dos elementos orgânicos e sociais implicados na deficiência, e que auxiliam na identificação dos processos que ao longo do desenvolvimento desses sujeitos atuam a nosso favor no processo educacional (VYGOTSKI, 1997).

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky são as Funções Psicológicas superiores. Tais funções são desenvolvidas a medida em que nos apropriamos do instrumental simbólico e cultural disponível, e por não terem em sua gênese a estrutura biológica são mais facilmente educadas (VYGOTSKY, 1997).

Na dimensão do conceito das Funções Psicológicas superiores, Rego (1995) aponta que Vygotsky

Deve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicas da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento. Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. (REGO, 1995, pp. 24-25)

Relacionado com o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores encontra-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, definido pelo intervalo existente entre as funções amadurecidas (o que a criança é capaz de resolver sozinha) em relação as funções que se encontram em processo de maturação (o que a criança é capaz de resolver por meio da mediação de um terceiro, do outro) (REGO, 1995).

Essa concepção acerca do processo de aprendizagem, nos permite compreender o desenvolvimento como um fenômeno de natureza dinâmica, de pouca linearidade no percurso e com múltiplos potenciais e desdobramentos.

3.1 Deficiência intelectual e aprendizagem

A deficiência intelectual não é compreendida como transtorno psiquiátrico nem como patologia, mas sim, como um ou mais aspectos que impactam de modo prejudicial as funções cognitivas, que passam a se desenvolver em descompasso com desenvolvimento cerebral (HONORA & FRIZANCO, 2008). Segundo Honora e Frizanco (2008), e em consonância com as indicações do Ministério da Educação, compreende-se deficiente intelectual, o sujeito com desempenho intelectual expressivamente inferior à média, manifestado antes dos 18 anos e com limitações relativas a duas ou mais dimensões das habilidades adaptativas, como por exemplo a "comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; saúde e segurança; habilidades acadêmicas e trabalho" (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 101).

No que diz respeito ao universo versátil das capacidades e carências de crianças com deficiência intelectual, é possível identificarmos quatro dimensões nas quais estes sujeito apresentam particularidades determinantes para as finalidades estabelecidas pelo processo educacional, como desproporções no desenvolvimento da motricidade, da cognição, da comunicação e na dimensão sócio-educacional (HONORA & FRIZANCO, 2008).

Em função da intensidade com que a deficiência intelectual se manifesta, a motricidade pode apresentar defasagens significativas ou não, podendo ir de desproporções mais ou menos acentuadas na coordenação motora fina, até, em cenários mais severos, em dificuldades na coordenação, manipulação e na locomoção. (HONORA & FRIZANCO, 2008) Na dimensão cognitiva, é possível observarmos dificuldades nas habilidades que exigem abstração, atenção, memorização, generalização e resolução de problemas e, desse modo, o alcance dos objetivos educacionais propostos, podem ocorrer em ritmo mais prolongado em comparação com crianças sem deficiência intelectual (HONORA & FRIZANCO, 2008). É possível também identificarmos dificuldades no desenvolvimento da comunicação, aspecto que se relaciona diretamente com a dimensão das relações sociais (HONORA & FRIZANCO, 2008).

Acerca das diferenças entre a idade mental e cronológica apresentadas por crianças com deficiência intelectual, Cericato e Silva (2021) com base em Honora e Frizanco (2008) esclarecem que afim de se “promover uma interação social significativa é importante que os alunos sejam postos em contato com seus pares de acordo com a idade cronológica para compartilhar dos valores e atitudes inerentes a sua faixa etária. Nesse sentido, a separação dos alunos com deficiência intelectual em função da de sua idade mental, em vez de contribuir para o desenvolvimento do sujeito, colabora com a sua infantilização e impacta seu desenvolvimento psicossocial ” (CERICATO & SILVA, 2021, no prelo).

Para além de identificar a natureza da deficiência, as funções ou estruturas orgânicas por esta afetada, Vygotsky buscou compreender o lugar ocupado pela deficiência na personalidade da criança. (VYGOTSKI, 1997). Se debruçar sobre as limitações estabelecidas pela deficiência intelectual, contrário a potencializar, reduz as oportunidades de desenvolvimento do sujeito (NUERNBERG, 2008).

De acordo com Vygotski

“No desenvolvimento das crianças mentalmente atrasadas, assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência. ” (VIGOTSKI, 2018, p. 5)

O que denominado por intelecto não deve ser compreendido como uma estrutura homogênea, dado a natureza complexa de sua constituição e performance. No desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual não é razoável inferirmos que todas as funções e processos psicológicos são afetados de maneira qualitativamente uniforme, mas sim, que cada função é impactada de maneira específica (VIGOTSKI, 2018). A criança com deficiência intelectual apresenta sintomas e especificidades que decorrem diretamente da deficiência orgânica, que se encontram em sua base, e sintomas adquiridos ou desenvolvidos indiretamente, em função das peculiaridades do ambiente em que se encontram e que produzem complicações adicionais (VIGOTSKI, 2018).

Acerca dos fatores estruturais, ou seja, aqueles diretamente relacionado a deficiência, encontramos aspectos de diversas naturezas, como por exemplo, os fatores de origem genética; que resultam na transmissão de alelos gênicos responsáveis pela deficiência ou por irregularidades cromossômicas (como é o caso da Trissomia 21 e Trissomia 18); fatores de origem metabólica, nos quais, em resposta a ineficiência na realização de processos metabólicos, são produzidas alterações endócrinas, na síntese ou degradação de determinadas proteínas e enzimas; fatores resultados de patologias cerebrais graves, em que distúrbios degenerativos ou o acometimento de tumores em regiões específicas cérebro são responsáveis pela deficiência, bem como os aspectos resultados de desarranjos psíquicos, como por exemplo, certos casos de autismo e de esquizofrenia que também podem resultar, ou estar intimamente relacionado com a deficiência intelectual (HONORA & FRIZANCO, 2008).

A respeito dos fatores indiretamente relacionado com a deficiência, ou seja, externos a estrutura orgânica comprometida, encontramos os aspectos de origem pré-natal; como por exemplo, a destruição materna, a assistência gestacional precária, o alcoolismo e o uso de drogas pela gestante; os aspectos de origem perinatal, relacionados com a falta de assistência e de cuidados básicos ao recém-nascido, baixo peso ou traumas durante o parto; aspectos de origem pós-natal, nos quais, traumas na caixa craniana, desnutrição ou intoxicação podem estar relacionados com a deficiência e os aspectos de origem ambiental, como por exemplo a ausência de estimulação e o empobrecimento afetivo, todos esses fatores podem estar relacionados com a deficiência intelectual. (HONORA & FRIZANCO, 2008) Denominados por Vigotski (2018), de sintomas secundários, visto que decorrem da influência " do meio sobre o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada", "são mais facilmente eliminadas com a

ajuda da ação pedagógica aquelas formações surgidas mais tarde, menos relacionadas com a causa original do fenômeno" (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

As funções cognitivas superiores, caracterizadas pelos processos de memorização, imaginação e linguagem, são mais suscetíveis a ação pedagógica, visto que dependem mais da qualidade dos componentes sociais e educacionais no desenvolvimento do sujeito, do que dos aspectos de natureza filogenética e, devem ocupar um lugar privilegiado nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores na condução do processo de educacional de crianças com deficiência intelectual (VIGOTSKI, 2018). O desenvolvimento incompleto de processos cognitivos elaborados, como as funções cognitivas superiores, é produzido em resposta a falta e ao empobrecimento de estímulos culturais e sociais em momentos determinantes no desenvolvimento da criança, que se negligenciados, produzem sintomas secundários, adicionais, cumulativos (VIGOTSKI, 2018).

Vygotsky nos oferece uma abordagem potencialmente transformadora de nossa compreensão acerca da deficiência intelectual frente ao ensino-aprendizagem, ao identificar os processos, que no desenvolvimento da criança, atuam no sentido da compensação das limitações impostas pela deficiência. Os processos compensatórios são comuns a crianças com ou sem deficiência, e a compreensão de sua constituição e funcionamento desempenham um papel pedagógico estratégico (VIGOTSKI, 2018).

3.2 Substituição e compensação: a plasticidades dos processos psicológicos

A plasticidade dos processos psicológicos é resultado de um conjunto de vias alternativas que viabilizam a substituição de determinadas operações psicológicas nos mais diversos processos intelectuais. Nenhuma das funções psicológicas, como por exemplo, memória e atenção, tem um modo único de funcionamento, pelo contrário, diante de limitações e obstáculos, que superam nossa capacidade natural de mobilizar esses processos, é devido a aquisição de novos modos e procedimentos de substituição que ampliamos nossas possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Se lembrarmos como a criança cega lê ou como a surda-muda começa a falar, veremos que na base dessas funções está o princípio da substituição, que permite, por exemplo, falar não apenas com o auxílio de um mesmo mecanismo (isto é, do modo

como nós falamos), mas também com a ajuda de outro. Ocorre que o modo habitual de funcionamento da fala não é o único e, quando ausente, ele pode ser substituído por outros. (VIGOTSKI, 2018, p. 10)

Os caminhos alternativos identificados no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, articulam-se em direção a compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela deficiência, não no sentido de que uma função psicológica compense outra que se encontra prejudicada, e sim, no sentido de que uma superação das limitações é possível através da aquisição do instrumental sócio cultural de que dispomos (VIGOTSKI, 2018). Vygotsky então propõem que a educação seja capaz de viabilizar a realização da compensação social, por meio da organização do trabalho pedagógico adequado a apropriação do instrumental simbólico e cultural por parte do educando. (NUERNBERG, 2008). De modo geral, os estímulos responsáveis pelo aparecimento de processos compensatórios encontram-se nas dificuldades encontradas pelo sujeito em seu percurso de desenvolvimento, ou seja, o movimento em direção a superação das limitações impostas pela deficiência é realizado através de uma série de elementos, que a criança encontra em seu meio e que orientam o sujeito a percorrer um caminho alternativo afim de superar estas limitações, a compensação enquanto recurso é construída em grande parte pela vida social e coletiva do sujeito (VIGOTSKI, 2018).

De acordo com Vygotski

“ o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências, a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência. ” (VIGOTSKI, 2018)

Uma segunda proposição acerca dos processos compensatórios diz respeito importância do coletivo no desenvolvimento de novas funções psicológicas. Vygotsky lança mão do exemplo do pensamento enquanto "forma superior de relação com a linguagem" (VIGOTSKI, 2018, p. 10). A linguagem se desenvolve primeiro como instrumento de comunicação mútua e que por meio da convivência coletiva se transforma em função individual, passando de " meio de comunicação a meio de pensamento." (VIGOTSKI, 2018, p. 10). O treinamento de funções psicológicas existentes bem como o desenvolvimento de novas funções, compõem por meio da colaboração coletiva, um ambiente fértil para o desenvolvimento de diversas função

psicológicas e deve ser levado em consideração na organização do processo educacional (VIGOTSKI, 2018). É na escola que a criança com deficiência deve encontrar o espaço de luta contra as limitações, e o professores, com os demais agentes que compõem o ambiente escolar, desempenham um papel central na criação dos subsídios que viabilizam o surgimento de processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (VYGOTSKI, 1997).

A partir da compreensão dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência, o professor, deve ser capaz de construir uma atenção individualizada, que ofereça ao aluno atividades que progressivamente subsidiem seu desenvolvimento (BEZERRA & ARAÚJO, 2011, p. 285). Posto isso, o atendimento educacional especializado, deve fornecer aos alunos com deficiências condições para seu pleno desenvolvimento.

3.3 Currículo funcional e o processo educacional de crianças com deficiência intelectual

Os objetivos educacionais construídos em relação a alunos com deficiência intelectual, devem levar em consideração a promoção da autonomia e da integração, através dos quais, sejam possíveis o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a integração e usufruto da vida em comunidade como um ambiente educativo (COSTA, 2009). Para o alcance desse objetivo, que não se restringem a crianças com deficiência intelectual, visto a necessidade de se desenvolver em todos os alunos independentemente de suas capacidades intelectuais, o máximo de seus potenciais, Costa (2009) destaca a importância de programas educacionais desenvolvidos a partir de uma perspectiva funcional, em virtude da necessidade indispensável, de se preparar os alunos com deficiência intelectual para o enfrentamento dos diversos desafios presentes na vida autônoma, através do desenvolvimento das competências essenciais para a vida em comunidade (COSTA, 2009).

De acordo com Costa (2009), as dificuldades mais acentuadas encontradas por alunos com deficiência intelectual para o alcance dos objetivos propostos, encontram-se no fato de que estes "têm mais dificuldade em realizar as operações de generalização e transferência, logo, é essencial que, sempre que possível, sejam utilizados para a aprendizagem os espaços e as

situações reais em que os conhecimentos são aplicados, isto é, na vida prática" (COSTA, 2009, p. 109).

O processo educacional na perspectiva funcional, caracteriza-se por ser individualizado, desenvolvido por meio da organização de um currículo adequado aos contextos e especificidades dos alunos com deficiência intelectual, tais como,

às capacidades que possuem, às barreiras à aprendizagem com as quais se deparam, às condições da sua família e comunidade, ao modo como interagem com as pessoas que os rodeiam, ao seu envolvimento social e afetivo, às expectativas de seus pais e deles próprios sobre a sua vida e o seu futuro (COSTA, 2009, p. 110).

Um aspecto indispensável para a consolidação de uma perspectiva funcional no processo educacional, implica a criação de condições por parte da escola para que esta perspectiva seja possível, bem como, a realização do trabalho docente, desenvolvido com base na articulação entre intervenções pedagógicas baseadas no diálogo permanente, na atenção constante em como o aluno está se beneficiando das situações de aprendizagem, para assim, rever ou reorganiza-las em função de seu êxito ou inadequação (COSTA, 2009); (VITALIANO, 2007).

Existem certamente outros aspectos a serem discutidos no âmbito da formação de professores, da prática docente e do processo de ensino e aprendizagem relacionado ao do trabalho junto a crianças com deficiência intelectual. Tentei tão somente, esboçar algumas das discussões encontradas na literatura especializada no sentido de subsidiar uma reflexão sobre a prática desses profissionais, bem como refletir sobre os elementos favorecedores e os obstáculos encontrados pelo professor na realização desse de seu trabalho e em sua contribuição para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade.

4. SABERES DOCENTES: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

A investigação do fenômeno educativo, no que diz respeito ao seu caráter histórico, tem por objetivo identificar de que forma a prática docente se apropria e reverbera em seu fazer cotidiano, ideias que "se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que

decorre do embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação", esse processo apoia-se na busca em compreender de que forma essas ideias manifestam-se na realidade objetiva e como são repercutidas na prática pedagógicas (SAVIANI, 2010, p.57).

Alicerçado no estudo desenvolvido por (SAVIANI, 2010), podemos identificar, no decorrer do século XX, ao menos três importantes momentos no pensamento pedagógico brasileiro, sendo estes: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e a pedagogia histórico-crítica.

4.1 Educação nova: o movimento escolanovista

No decurso das diversas mudanças sociais, políticas e econômicas, surge no Brasil, no início do século XX, o movimento que ficou conhecido como Escola-novista, movimento fundamentado no aspecto social da educação, que buscou o rompimento com a concepção tradicional, na qual a educação servia aos interesses de classe, para a construção de uma escola capaz de articular os interesses individuais e coletivos (SAVIANI, 2010).

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre os princípios da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens. (SAVIANI, 2010, p.244)

Uma das primeiras obras dedicadas à divulgação do conjunto de ideias que estruturavam teoricamente o movimento escolanovista, foi o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrito por Manuel Bergstron Lourenço Filho em 1930, nessa obra o autor empenhou-se em elucidar o que deveria se entender por Escola Nova, descrevendo assim, as concepções científicas que sustentavam o movimento, como os estudos de biologia, de psicologia e da sociologia (SAVIANI,2010).

Sobre a égide da intelectualidade brasileira, a publicação de o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, configurou-se como o marco histórico do movimento de reconstrução educacional no início do século XX, resultando na concepção de educação como dever do estado, e estabelecendo um conjunto de medidas que projetavam a reedificação do

sistema educacional, afim de que fosse possível construir um “amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (SAVIANI, 2010, p.253).

4.2 Pedagogia tecnicista, educação e o nacional-desenvolvimentismo

Com a crescente industrialização do país, após a revolução de 1930, e com a já existente expansão das escolas primárias, inicia-se, por meio das mobilizações das massas urbanas, a manifestação do movimento que posteriormente viria a ser denominado de nacional desenvolvimentismo (SAVIANI, 2010).

Essa corrente ideológica definia-se “dominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2010, p.313) No decorrer da década de 1950, o ideário nacional desenvolvimentista projetou-se no tecido social brasileiro e conseqüentemente repercutiu no campo educacional, manifestando-se através da preocupação coletiva e na participação política das massas, de tal forma que a educação passa então, a ser compreendida como uma ferramenta para a conscientização.

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente (SAVIANI, 2010, p.317)

É possível afirmar que a década de 1960 foi um período de extensa “experimentação educativa”, sendo evidente a presença de uma concepção pedagógica renovadora (SAVIANI, 2010). Uma das concepções educacionais nesse período foi o da educação atrelada ao desenvolvimento econômico, de modo que os investimentos em educação se configuravam como forma de obter a elevação da produtividade e da renda. (SAVIANI, 2010). No sentido de conferir a educação um caráter objetivo e operacional, e assentado na pressuposta neutralidade científica, na racionalidade, na eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista caminhou em direção a organização racional do processo educacional, buscando potencializar a sua eficiência

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010, p.382)

É possível então afirmar, que na pedagogia tecnicista, a ênfase se encontra no processo, que por sua vez define o que deverá ser feito pelos professores e pelo aluno, bem como quando e como. Se para a pedagogia tradicional, a problemática central é aprender, e para a pedagogia nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o processo educacional resume-se em aprender a fazer (SAVIANI, 2010).

4.3 Pedagogias contra-hegemônicas: a pedagogia histórico-crítica

A década de 1980, foi notavelmente marcada por um eminente movimento organizativo-sindical, que incorporou, dentre os diversos setores da sociedade civil, os professores, as percepções ideológicas dos docentes acerca da educação nesse período, pode ser dividida em duas concepções de educação distintas: Uma concepção social-política da educação, na qual se faz presente a busca por uma escola pública de qualidade, voltada para o atendimento das necessidades da maioria, ou seja, para a classe trabalhadora e a concepção econômico-corporativista, protagonizado pelos movimentos sindicais em todo o país (SAVIANI, 2010).

De acordo com Saviani (2010) como resultado do movimento político transitório no qual a década de 1980 se encontrava, surgem diversas propostas pedagógicas denominadas de contra hegemônicas, que tinham em comum o objetivo de construção de um referencial teórico-pedagógico capaz de guiar a prática educativa em direção a sua transformação, destacando-se a pedagogia-histórico- crítica

a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições

para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2010, p.422).

Em função de seu ideário pedagógico, a pedagogia-histórico-crítica surge como um ato de resistência frente a estrutura dominante presente na sociedade brasileira (SAVIANI, 2010). É em 1980, como resultado da expansão e amadurecimento na produção científica, que o campo educacional passa a ser reconhecido pela Sociedade Brasileira para o progresso científico (SBPC), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq), e por diversas agências federais de fomento à pesquisa (SAVIANI, 2010).

A história da educação brasileira analisada sobre a luz das ideias pedagógicas, nos possibilita então afirmar, que as diversas tendências pedagógicas produzidas no decorrer do século XX, refletiram em diversas concepções acerca da participação e do papel do professor no processo educativo.

4.4 Saberes da docência

O reconhecimento de uma profissão passa inevitavelmente pela caracterização de um conjunto de saberes específicos, formalmente adquirido e que legitimam a atuação profissional (GAUTHIER, 2013). Esse repertório de saberes foi o objeto de estudo de Maurice Tardif, que estimularam no Brasil, a produção de diversas pesquisas dedicadas a investigação dessa dimensão do campo educacional (ALVES, 2007). Entre suas contribuições, encontramos a construção de subsídios teórico-conceituais utilizados na investigação dos saberes mobilizados diariamente pelos professores na sala de aula, como são adquiridos, qual a sua natureza e o papel destes saberes frente aos demais conhecimentos inerentes a prática educativa (ALVES, 2007).

De acordo com Tardif (2002) em oposição a concepção de saber como depósito de informações tecnicamente disponíveis, produzidos e revisados pela comunidade científica, os saberes docentes são variados e envolvem uma diversidade de conhecimentos que os professores relacionam de formas distintas (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif (2002) os saberes da formação profissional são aqueles relativos ao corpo de conhecimentos difundidos através das instituições de formação de professores e que

tem por objetivo subsidiar a formação científica e erudita dos destes profissionais, oferecendo formas de saber-fazer e uma vez assimilado a prática docente, "pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo" (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes da tradição social e cultural selecionados pelas universidades, e que se configuram enquanto disciplinas no interior das instituições universitárias (TARDIF, 2002). Os saberes curriculares são aqueles diretamente relacionados aos métodos e conteúdo, por meio dos quais, os saberes disciplinares são sistematizados e hierarquizado (TARDIF, 2002).

Os professores constroem saberes alicerçados em seu trabalho, que resultam da experiência e por ela são legitimados, o que Tardif denominou de saberes da experiência profissional (TARDIF, 2002). De acordo com Pimenta (1999) os saberes da experiência se caracterizam como aqueles produzidos na prática do professor, em um movimento contínuo de reflexão acerca seu trabalho, em que os saberes iniciais são reelaborados, confrontados e revisados, por meio de um processo de reflexão contínua (PIMENTA, 1999).

Acerca da relação dos professores com o conjunto de saberes que constituem a profissão Tardif afirma que

“... os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2002, p. 39)

Para Tardif, a relação estabelecida entre os professores com os saberes da formação profissional, disciplinar e curricular, caracteriza-se por uma relação de alienação, uma vez que estes saberes são definidos, selecionados e transmitidos nos cursos de formação sem que os professores participem de seu processo de construção e legitimação (TARDIF, 2002). Tardif então propõem uma mudança no “centro de gravidade” dos cursos de formação de professores, em que os saberes da experiência profissional ocupariam um lugar privilegiado (TARDIF, 2002).

Concretamente, isso significa, inicialmente, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se toma, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. (TARDIF, 2002, p. 288)

Para Duarte (2003) as proposições de Tardif faz com que a legitimidade dos conhecimentos acadêmicos, teóricos e científicos são preteridos em detrimento de outros (DUARTE, 2003). Em conformidade com Duarte (2003) Gauthier (2013), afirma que o saber da experiência desempenha um papel importante não só na educação, mas também em diversas práticas profissionais, todavia, não devem compor a totalidade do saber docente

Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um *corpus* de conhecimento que o ajudarão a "ler" a realidade e a enfrentá-la. (GAUTHIER, 2013, p. 24)

De acordo com Gauthier (2013) a centralização na defesa do saber da experiência é problemática, isso por que prejudica o reconhecimento profissional dos professores, visto que é a posse de um conjunto de conhecimento sistematizados que caracteriza uma profissão (GAUTHIER, 2013).

Para Moras (2001) a compreensão de que a experiência imediata é um elemento definidor da prática docente, e nesse sentido, as reflexões teoricamente embasadas e cientificamente amparadas se tornam restritas ao campo do discurso e não da realidade concreta, produz um ambiente de degradação e marginalização de discussões teóricas no interior do campo educacional (MORAES, 2001).

Para além das problemáticas presentes no processo de formação docente, em especial no que se refere ao trabalho junto a crianças com deficiência intelectual, compreendemos que os diversos saberes mobilizados pelo professor na realização de seu trabalho são igualmente legítimos e desempenham em conjunto papel definidor em um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Posto isso, a formação desses profissionais deve ser capaz de subsidiar a construção de um repertório de vários saberes através dos quais o professor encontra formas de responder as exigências e desafios das realidades concretas de ensino (GAUTHIER, 2013).

Compreendemos, porém, que o professor sozinho pode enfrentar desafios que excedem sua capacidade real de atuação. Nesse sentido, Cericato e Silva (2021, no prelo) citam Cericato & Davis (2013) para apontar a importância do trabalho colaborativo como um elemento que pode subsidiar o intercâmbio de informações, de experiências e perspectivas entre os profissionais da escola, afim de oportunizar "melhorias contínuas e de novas aprendizagens", em especial, para o professor. (CERICATO & DAVIS, 2013, p. 286). O trabalho cooperativo, deve possibilitar não só a troca e a reflexão de natureza pedagógica, mas também as experiências subjetivas dos professores, do corpo técnico e da gestão escolar, de modo que se possam criar " novos sentidos e significados para a atividade docente", e para a educação, em especialmente, a educação de crianças com deficiência intelectual (CERICATO & DAVIS, 2013, p. 288).

Proposição semelhante é feita por Sant'Ana (2005) ao afirmar que a inclusão educacional exige a mobilização de todos os integrantes da equipe escolar na construção estratégias e práticas inclusivas (SANT'ANA, 2005). Um obstáculo relevante no processo de inclusão, encontra-se na falta de apoio técnico de profissionais especializados ao trabalho docente, que ofereçam as condições e o suporte necessário para que os professores possam desenvolver seu trabalho de modo a atender adequadamente as demandas e necessidades de seus alunos (SANT'ANA, 2005). "A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos " (SANT'ANA, 2005, p. 231).

A investigação do repertório de saberes dos professores, da composição e dos processos através dos quais esses são produzidos, e de como os professores articulam e mobilizam esses saberes em suas ações pedagógicas, nos possibilita compreender de que forma o professor instrumentaliza a sua prática afim de promover e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é possível situarmos os professores enquanto sujeito do conhecimento, que em sua prática e ao longo de seu percurso profissional produzem saberes que fundamentam o seu trabalho.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizado um estudo de caso qualitativo por meio do acompanhamento das atividades promovidas pelo professor da escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição de caráter assistencial que oferece serviço especializado no atendimento de pessoas com deficiência intelectual na região metropolitana do estado de São Paulo. A escola foi escolhida pelo critério de proximidade geográfica e conveniência de acesso do pesquisador.

O comprometimento com os requisitos éticos da pesquisa se deu mediante sua submissão ao Comitê de ética e pesquisa da UNIFESP, de modo que todos os participantes foram esclarecidos sobre sua participação voluntária, bem como, de todos os procedimentos envolvidos, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Uma vez coletado junto a direção APAE a autorização para participação na pesquisa, foi nos fornecido informações sobre sua caracterização, clientela atendida e período de funcionamento. A escola de educação especial mantida pela associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), oferece ensino fundamental adaptado para alunos com deficiência intelectual e deficiências múltiplas, dos 6 aos 30 anos de idade, através de um currículo funcional que objetiva a promoção da autonomia na vida cotidiana e a inclusão social do sujeito com deficiência. Além do corpo docente, formado por professores especializados em deficiência intelectual, a escola conta com uma equipe técnica multidisciplinar composta por assistente social, fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional, que oferecem apoio e orientações tanto para a equipe docente como aos familiares. O período de funcionamento da escola é segunda a sexta feira das 08:00 as 17:00 e os alunos ficam meio período. Boa parte dos alunos matriculados na escola de educação espacial da instituição não estão matriculados na escola regular.

Após autorizar sua participação foi solicitado que a instituição indicasse um professor que atendesse ao critério de atuar com estudantes com deficiência intelectual há pelo menos cinco anos. A profissional indicada foi convidada para integrar o estudo e após ter aceito o convite participou de uma entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita que abordou o trabalho realizado e suas circunstâncias. Adicionalmente, para melhor compreensão do

fenômeno estudado foram realizadas observações das aulas, até que se atingisse o critério de saturação, pautadas por um roteiro estruturado com foco na relação professor-aluno, seleção de atividades, recursos didático-pedagógicos explorados, intencionalidade.

Em nosso processo investigativo, a deficiência intelectual é compreendida à partir dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural proposta por Lev Vigotski (2018), que ressalta a importância da interação social no desenvolvimento humano.

6. ANÁLISE E RESULTADOS DE PESQUISA

6.1 Descrição das situações de observação

Primeiro dia de observação: 23/02/2018

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: Atividade em sala de aula com objetivo de ensinar os alunos a escrever o primeiro nome. Participaram da atividade 7 alunos e a professora participante do estudo - faixa etária dos alunos: 16 a 31 anos de idade

- Na atividade de escrita do primeiro nome a professora utilizou recortes de papel, com cada uma das letras que compõem o nome dos alunos, para que os mesmos colocassem as letras na ordem correta.
- Quando o aluno não obtinha êxito na realização da atividade a professora ajudava individualmente, oralizando o nome, construindo sílabas e dispondo-as de modo que o aluno conseguisse organizá-las adequadamente.
- Na hora do lanche os alunos ficam em um refeitório no qual se encontram de 2 a 3 cuidadoras (que prestam assistência aos alunos com maior comprometimento cognitivo/motor) e uma estagiária. Nesse momento os alunos parecem interagir bem uns com os outros.
- **Comentário da professora participante do estudo:** boa parte dos alunos matriculados na escola de educação especial da APAE não estão matriculados na escola regular.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: Atividade física. Participaram da atividade 7 alunos e a professora participante do estudo - faixa etária dos alunos: 16 a 31 anos de idade

- Na atividade externa os alunos foram para o campo de futebol jogar bola
- **Comentário da professora participante do estudo:** A professora relatou que propõe as atividades para os alunos de acordo com o direcionamento do planejamento pedagógico. O trabalho pedagógico considera a realização de atividades da vida diária e atividades da vida prática.
- A professora deixou os estudantes livres para jogar não estabelecendo nenhuma regra específica.
- Dois alunos apresentaram dificuldade na socialização com o grupo, tanto na atividade em sala de aula como na atividade externa. Ambos apresentam a oralidade e a interação social comprometidas.

Segundo dia de observação: 02/03/2018

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: aula de expressão corporal com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora. Participaram da atividade a professora de artes, a professora participante do estudo e 3 alunos - faixa etária dos alunos: 16 a 31 anos de idade.

- Na atividade realizada na sala de expressão corporal a professora de Artes trabalhou com diversos ritmos musicais afim de desenvolver a coordenação motora geral dos alunos. Os alunos são instruídos a realizar movimentos sincronizados, utilizando fitas de tecido que eram movimentados de acordo com o ritmo trabalho e com os direcionamentos dados pela professora. Os alunos reproduzem os movimentos de forma descoordenada e agitada e nesse momento a

professora incentiva os alunos a se empenharem na atividade através do uso de palavras motivacionais.

- A sala de expressão corporal é um ambiente agradável, iluminado e arejado no qual os alunos têm um espaço adequado para explorar os movimentos corporais.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: Os alunos estão sentados em tapetes de EVA e sobre almofadas dispostas sobre o chão, assistindo ao filme “MOANA”. Participaram da atividade a professora de artes, a professora participante do estudo e 3 alunos - faixa etária dos alunos: 16 a 31 anos de idade.

- Na sala de vídeos os alunos assistiram ao filme “MOANA”.
- **Comentário da professora participante do estudo:** A professora relatou que durante a semana havia conversado com os alunos sobre a temática do filme e o seu vocabulário (como por exemplo a palavra *ancestral*) a fim de que os alunos tivessem condições de compreender e posteriormente discutir sobre o filme.
- **Objetivos da atividade:** trabalhar a socialização através da discussão em grupo sobre a temática do filme.
- A sala de vídeo é um espaço amplo e arejado, com duas grandes janelas adornadas com cortinas que são ajustadas de acordo com a atividade a ser realizada.
- **Comentário da professora de artes:** A professora de Artes, fala sobre a importância da escola da APAE, enfatizando seu papel como único ambiente de socialização dos alunos
- **Comentário da professora participante do estudo:** Acerca da equipe multiprofissional a professora relatou que o trabalho de apoio nem sempre é equacionado em conjunto com a prática em sala de aula, surgindo somente nos casos que fogem do controle da professora.

- **Comentário da psicóloga da instituição:** A psicóloga da escola da instituição relatou que o trabalho desenvolvido com a equipe multiprofissional é o de atendimento a situações pontuais, e que a medida em que os alunos demandam é realizado um atendimento individualizado.
- **Comentário da psicóloga da instituição:** os profissionais da equipe multiprofissional trabalham com carga horário menor ou igual a 30 horas semanas de modo de modo que não é possível a realização de uma ação atrelado a prática do professor em sala de aula.

Terceiro dia de observação: 16/03/2018

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: A instituição recebeu a visita de alunos e professores das APAE's de outros municípios. A visita ocorreu em função da realização de um campeonato no qual os alunos das escolas das APAE's dos diferentes municípios, competem entre si nos esportes: tênis de mesa, dominó entre outros. Participaram da atividade a professora participante do estudo, o corpo docente da instituição, 10 alunos e os professores das APAE'S visitantes - faixa etária dos alunos: 16 a 31 anos de idade.

- Orientados pela professora, no dia anterior, os alunos fizeram um bolo para ser servido aos professores visitantes. Utilizando avental e tocas de proteção os alunos ficaram em pé atrás de uma mesa, na qual o bolo estava disposto, e são então encarregados de receber os visitantes convidando-os a se servirem.
- A professora conversa com os alunos antes da atividade a ser realizada afim de prepara-los para a situação de aprendizagem a seguir. Instrui os alunos acerca dos comportamentos esperados na situação de aprendizagem (reforçando e condicionando o comportamento), instrui sobre a postura corporal mais adequada para a realização da atividade e o vocabulário a ser utilizado na recepção dos visitantes. A professora faz uso constante do reforço positivo, exaltando a realização da atividade quando desempenhada da forma esperada e repreendendo comportamentos indesejados.
- A professora faz a conexão da atividade realizada na escola com o mundo do trabalho, conduzindo e reforçando a atenção dos alunos acerca das habilidades e comportamentos necessários para o mercado de trabalho que é o objetivo da atividade.

- Quando por algum motivo o aluno se desorganiza a professora conversa individualmente (com algumas exceções), aproximando-se do aluno e usando um tom de voz calmo, explica exatamente o que aconteceu e o que deve ser feito naquele momento.

Quarto dia de observação: 23/03/2018

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: atividade conceitual e prática acerca de hábitos de higiene e da vida cotidiana. Atividade envolvendo a professora participante do estudo e 13 alunos - faixa etária dos alunos: de 16 a 31 anos de idade.

- A professora orienta os alunos acerca da atividade a ser realizada. A atividade em questão é a de AVD (atividade da vida diária). Explicando detalhadamente a atividade a seguir, a professora introduz importância em se construir hábitos de higiene na vida cotidiana, como sendo o eixo temático da atividade.
- Para fixação da importância da higiene na vida diária a professora introduz os riscos envolvidos em se negligenciar bons hábitos de higiene. Justifica a importância da higiene, como uma ferramenta importante, no sentido de se evitar o adoecimento, e nesse momento introduz a existência de micro-organismos patogênicos, presentes nos mais diversos ambientes, inclusive na sala de aula. (Iniciativa interdisciplinar).
- Por meio de um cartaz educativo a professora ilustrou as diversas atividades na vida diária em que a higiene deve estar presente. A professora relaciona a higiene com o contexto social da região na qual os alunos habitam, os alunos fazem intervenções por meio da evocação livre de palavras e a professora aproveita as falas dos alunos para reforçar o objetivo de aprendizagem.
- A professora foca a atividade nos cuidados com as mãos, articulado com outros temas importantes, como a economia da água (iniciativa interdisciplinar).
- Enfatiza, correlacionando os impactos positivos para o mundo do trabalho, em se construir hábitos de higiene e cuidados com a aparência.

- Em seu armário, a professora tem uma caixa, na qual guarda produtos de higiene pessoal (como creme dental, escovas de dentes, perfumes, entre outros), e explica aos alunos como e quando cada um desses elementos deve ser utilizado.
- A linguagem empregada pela professora na realização da atividade é clara e objetiva, para tal é recorrente a ilustração constante por meio de exemplos práticos, e em resposta é promovido o envolvimento dos alunos.

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO OBSERVADA: aula de expressão corporal.

Atividade envolvendo a professora participante do estudo, a professora de artes e 13 alunos - faixa etária dos alunos: de 16 a 31 anos de idade

- Acompanhados pela professora de artes, os alunos utilizam bambolê na realização de movimentos coordenados e orientados pela docente.
- Os alunos estão ensaiando uma coreografia acompanhada de uma música a ser apresentada em um dos eventos promovidos pela instituição.
- Após ouvirem a música que acompanhava a coreografia, a professora, com os alunos dispostos em círculo, solicita que os mesmos falem sobre o que compreenderam sobre a letra da música, qual a interpretação do grupo acerca da intenção objetiva da letra da música (capacidade interpretativa associada a abstração, pois alguns elementos apresentados pela música estão implícitos).
- Após discussão sobre intenção da letra, a professora explica aos alunos que a música será apresentada, juntamente com uma coreografia, em um evento da escola, seleciona de forma provisória os alunos que serão os protagonistas da apresentação (os alunos que candidatam em um primeiro momento). Os alunos são orientados a seguir os movimentos realizados pela docente, a professora parece querer verificar quais são as limitações motoras do grupo, para a realização da atividade. De modo geral a noção de espaço, o equilíbrio e a lateralidade do grupo parecem estar comprometidos.

6.2 Descrição da situação de entrevista

A docente entrevistada trabalha há mais de 20 anos como professora. É formada em magistério e pedagogia e cursou psicologia, mas não concluiu. Tem formação continuada em autismo, deficiência intelectual e deficiências múltiplas.

A entrevista deu-se em dois momentos durante o período de aula. O primeiro foi durante a aula de artes, com os alunos em uma sala diferente da que estávamos, eu e a professora, o segundo momento da entrevista ocorreu na sala de vídeo enquanto os alunos assistiam a um filme.

Inicialmente a professora se mostrou desconfortável com a gravação da entrevista. A mesma foi esclarecida sobre o objetivo em se usar o gravador e sobre o comprometimento ético com o seu relato.

A mesma foi atenciosa ao responder as perguntas, no entanto, de modo tímido, em alguns momentos, me questionava a fim de saber se a resposta que dera fora a correta. O desconforto parece ter ficado menos intenso a medida que a professora ia respondendo às perguntas abaixo transcritas.

Como avalia sua formação técnica e teórica para lidar com os alunos no seu dia a dia profissional?

Resposta da professora: Eu acho que a teoria é a base de tudo, para a gente estar lidando com eles, principalmente com os nossos alunos, mas eu acho que a prática também entra juntamente com a teoria, é isso?

É, eu gostaria de saber o que a senhora acha sobre isso?

Resposta da professora: Sim claro, infelizmente, assim, como eu falei para você, eu tive, eu sou péssima para datas, eu acho que foi no ano retrasado, eu fiz um curso para autismo, inclusive na APAE, nossa ele foi assim, são experiências, são bagagens, são profissionais que vão lá, que falam do dia a dia, por que assim,

não existe uma receita , então o aluno vem, você fica..., tem certos momentos que a teoria não vale de nada, mas a prática sim, mas tem alguns cursos que acrescentam, por que assim, dá para a gente trabalhar com eles algumas coisas, aplicando algumas técnicas, entendeu, então eu acho que para mim é muito importante, inclusive até a pós graduação também é de fundamental importância, independente, assim, por mais que..., como as APAE's, são mantidas, uma parte pelo estado, e assim , o estado ele meio que está fechando o cerco, na questão de assim, se eu pago funcionários, se tem funcionários na escola regular, se eles tem que estar inseridos, então para que eu vou mandar uma verba para as APAE's, por que eu vou mandar uma parte da verba para nós, professores, então o cerco está fechando! E de que forma ele está fechando, fazendo com que a gente faça cursos, na verdade, até então não era, quando a gente começava a trabalhar na APAE, tinha assim, chamava-se um curso de 180 horas, era esse curso que bastava. A APAE exigia um curso de 180 horas para você trabalhar na instituição, no entanto, até foi na APAE, até então eu não trabalhava aqui, eu fiz esse curso de 180 horas, que era mais da Federação das APAE's que davam esse curso para as pessoas, eu fiz o curso e trabalhei durante anos, e ai veio essa questão do governo querer meio que afunilar, então ele começou a exigir, então assim, um dos motivos pelo qual eu fui fazer o curso foi esse, por que aqui, todos nós profissionais que trabalhamos aqui, ou em qualquer APAE, ele tem que ter 600 horas de uma pós.

Então mudou, de 180 para 600 horas?

Resposta da professora: Mudou, e teve até um ano, eu acho que foi o ano retrasado ou o ano passado, aquele professor que não tinha, teria que ser desligado, como foram, profissionais muito bons foram desligados e de repente, não sei por qual motivo, não fizeram, então... e foi bom , por que assim, gente, estudar é muito bom, nossa, é um crescimento maravilhoso para o ser humano , e a gente vê outras coisas, vê outros pensamentos, tem outra forma de pensar e de agir com eles, então para mim foi de suma importância essa pós.

Que saberes você mobiliza durante o seu trabalho? Como considera que os adquiriu/construiu?

Resposta da professora: Acho que é na prática do dia a dia, foi o que eu falei pra você, no ensino regular a gente também tinha alguns casos, mesmo tendo na sala 32, 30 alunos, sempre tinha um que se sobressaia, talvez não como no caso da APAE, como um autista severo, entendeu, não desse jeito, mas tem alunos de lá que a gente encaminhava para algum lugar, ou que a gente percebia que tinha alguma coisa, e assim, a minha carreira do magistério, nunca foi de ter aquela sala bonitinha que tem todos os alunos maravilhosos e superinteligentes, não, nas minhas salas sempre tinha alguma coisa, os meus alunos, mesmo do ensino regular, sempre tinham algum problema, sempre tinham alguma coisinha, algum barulhinho na cabeça eu falo, e assim é uma coisa que me chamava muito a atenção e que eu gostava, eu gostava de trabalhar com esses alunos, teve uma época na minha vida, trabalhando no estado, que eu trabalhei muito com salas de aceleração, que eram alunos que não tinham uma produção dentro da sala de aula, então eles ficavam comigo algumas horas, ou se não, aqueles alunos com 13, 14, que foram reprovados, reprovados, não tinha mais o que fazer, então mandava para essas salas, e essas salas tinham um trabalho completamente diferenciado, nelas a gente tinha terrário, minhocário, aquário, computador, então assim, nossa, uma estrutura imensa... hoje até tenho amigas minhas que trabalham em salas de recursos, hoje essas salas são chamadas de salas de recursos, na minha época eram sala de aceleração

Explique, de modo detalhado, como executa o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos. Como escolhe as metodologias a serem empregadas e os instrumentos de avaliação?

Resposta da professora: Olha, na verdade..., primeiro tem uma equipe por isso, eu tenho uma coordenadora, e assim, a gente trabalha com o planejamento anual e também trabalhamos com projetos, isso no início do ano, tem uns dias da semana que não tem alunos, a gente vem para cá, então assim... recebemos a sala e aí eu vou ver qual nível essa sala está, desde a idade, tipo assim, como eu estou

com alunos de 15 a 30 anos eu não vou dar uma coisa infantilizada, então eu também tenho que... só que eu também não posso dar uma coisa referente a idade mental, por que a cronológica não vai me corresponder, certo, então assim, eu tenho todo um preparo, esses dias, para estar fazendo o planejamento, o que vai ser trabalhado, qual a proposta da sala... isso eu recebo da minha coordenação, qual a proposta da sala, e a partir da proposta da sala que eu vou montar o meu planejamento...

Essa proposta da sala seria o planejamento anual, é o planejamento anual que embasa essa proposta?

Resposta da professora: Tem um negócio aqui que eu vou ler para você... posso...

Por favor,

Resposta da professora: A proposta dessa sala, “ Tem como objetivo, favorecer o desenvolvimento pessoal, a compreensão de competências sócias e das atitudes inerentes ao mundo do trabalho, desenvolver autonomia e maturidade, que permite a compreensão e o treino para inserção e manutenção no ambiente de trabalho, proposta diferenciada de trabalho, que visa a aquisição de competências e habilidades, bem como, valores, atitudes sociais, oportunizando a educação para a cidadania.

Então a senhora recebe...

Resposta da professora: Então eu recebi, recebi o alunado e recebi, essa proposta de trabalho, então é a partir disso que eu vou montar o meu planejamento, entendeu.

E a execução desse planejamento, você se planeja... a senhora já mostrou que tem um semanário, como então funciona o planejamento das atividades que você faz?

Resposta da professora: É, no caso, o meu planejamento, as minhas atividades, no meu semanário, o que vou fazer para a próxima semana já está registrado, certo, no caso, hoje é dia 06, do dia 09 ao dia 13 já está planejado, que é da semana que vem, então sempre uma semana antes, eu tenho que planejar o que eu vou ... até para preparar o material, se de repente eu preciso de uma tinta, ou se eu preciso de um material diferenciado, que eu não tenho dentro da sala, eu tenho que estar preparada, o meu semanário uma semana antes, para que eu possa.. Para no dia eu ...ah, não tenho o material, então eu não vou poder fazer, por conta de não ter o material, eu tenho que planejar antes, fazer o meu planejamento antes, para a próxima semana ... eu já comecei a fazer para a semana do dia 16 ao dia 20, então eu já estou começando a fazer, para planejar, porque se tem alguma coisa para, vai, que eu preciso, até de material néh ... para providenciar com antecedência.

Hoje eu tinha planejado sala de vídeo com pipoca... então assim, a coordenação já estava sabendo, que é a minha coordenadora L., ela já estava sabendo que eu ia fazer pipoca, e que eu vou usar a sala de vídeo, e a partir disso, então assim, eu já vou para a cozinha, eu vou fazer a pipoca para a gente estar indo lá, eles já liberam a cozinha, só houve a mudança por que teve um biscoito...

E aí com base nesse planejamento, existe alguma metodologia que você emprega, escolhas para alcançar seus objetivos de aprendizagem ... você faz as atividades e programa com antecedência, mas tem algum método que você acha mais eficiente, que você utiliza mais ...

Resposta da professora: Olha, método até existe, agora se ele vai... eu acho que é assim, se ele vai alcançar o objetivo... no entanto, a nossa avaliação ela é totalmente, não existe aquela avaliação, ah eu vou avaliar ele só com isso, ela é mutante, ela é constante, se não deu de um jeito eu vou tentar de outro, é quando eu falo para você na questão do nome, na verdade é mais treino, é puro treino que eu faço com eles, tem alguns que não conseguem, então o que eu fiz, eu peguei as letras móveis, fomos lá, recortamos os nomes deles, trabalhei com

letras móveis, não deu certo, eu vou trabalhar, tem alunos que eu faço ainda , a questão da coordenação motora fina, de pontilhagem , por que ele ainda não está preparado para algumas coisas, então, aqui na sala, eu tenho 13 alunos, mas nenhum é igual, tem o que escreve a cursiva, tem o que escreve bastão e tem o que não escreve nada, então a minha metodologia ela é variada , por que para cada um eu tenho que usar um método, para atingir, qual é objetivo, a escrita do nome.

Ela vai de acordo com o desempenho de cada um dos alunos...

Resposta da professora: Ela vai de acordo com o desempenho de cada um dos alunos...

Me explique melhor sobre os instrumentos de avaliação da senhora e da instituição?

Resposta da professora: Então, a avaliação, ela é através de um processo entendeu, não é através de prova, não é através de teste, não é através de nada disso, a avaliação se dá no dia a dia , nas atitudes deles, entendeu, e no final a gente tem alguns recursos que a gente vê se o aluno atingiu ou não, que aí no final do ano... não, antes do final do ano, a gente tem um registro, que inclusive eu acho que é até para a semana que vem que eu vou ter que estar entregando, tem um registro, que a gente faz sobre a sala e mais para o final do ano que aí é individual, são quatro registros que a gente faz, são relatórios bimestrais, então em cada bimestre a gente faz os relatórios das salas, e no final do ano é individual de cada aluno, que é PEI.

Então, eu tenho esse documento... esse registro do acompanhamento do processo dos alunos..., seria essa a avaliação, acompanhar esse processo de aprendizagem? A senhora registra eles como?

Resposta da professora: Do aluno é anual

Durante o ano a senhora registra o desempenho de cada um dos alunos, e vai acompanhando o processo de aprendizagem.

Resposta da professora: Eu posso fazer alguma anotação de repente, mas é que muda, de repente, hoje ele pode...como muda ou como permanece, assim, para deficiente intelectual e múltiplo não tem muita mudança, é aquilo, ele não vai ter uma evolução como no ensino regular, que o aluno foi lá, aprendeu, adquiriu lá o conhecimento e no final do ano teve a nota, ou no bimestre teve a nota, aqui não, a gente não avalia por nota entendeu, a gente vai avaliando, a gente vai fazendo o registro, para o final do ano... ele atingiu o objetivo alcançado, ou ele não atingiu, ele socializou, não socializou, permaneceu durante o ano o mesmo, do início, meio e fim, entendeu, a minha avaliação é assim.

No final então é esse PEI que você vai preencher com base no acompanhamento que você fez durante todo o ano?

Resposta da professora: Durante todo o ano

Com base em sua experiência, quais recursos/caminhos/estratégias você construiu para favorecer/mediar o processo de ensino aprendizagem dos alunos? Você me falou um pouco sobre esses recursos, como exemplo, se o aluno não tem uma coordenação motora fina desenvolvida, você trabalha com a questão do pontilhado, ou traz as letras móveis, existem outros recursos que você utiliza para favorecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos?

Resposta da professora: Ah, recursos eu acho que tem muitos, jogos, brincadeiras, eu acho que tudo que a gente faz aqui na escola ele é válido.

Esses recursos podem ser caminhos, estratégias...

Resposta da professora: Sim... eu digo assim, não quer dizer que só por que a gente está lá fora, vai, em uma atividade de socialização, que ele não esteja aprendendo, entendeu, ou de repente, a gente aplicar uma brincadeira, que faça com que eles... não existe um recurso assim, a não, eu vou usar esse, e esse vai ter que dar certo, não, são vários, a gente tem de recursos...fugiu.

Tipo assim, recursos, é tudo entendeu, é o brincar lá fora, é aqui dentro, dentro da sala de vídeo, ou na sala de artes, ou na aula de educação física, recursos de ... não sei é isso?

Com relação a esses recursos e estratégias para mediar o processo de ensino aprendizagem, a senhora teria mais alguma coisa para falar?

Eu acho que não, eu acho que ... a nossa estratégia é ... assim, para a gente que está dentro, que já tem essa vivência, a gente mais ou menos quais são as estratégias que a gente tem que estar usando, assim, quando você fala de estratégia, é a forma como eu trabalho com eles, é isso?

Sim, ou o que você usa para potencializar seus objetivos.

Resposta da professora: É mais isso, um pouco da parte teórica, é a vivência do dia a dia, alguma coisa a coordenação nos auxilia, como também a equipe técnica nos auxilia, tem momentos que a gente não tem como fazer a intervenção de um aluno que está surtando, entendeu, que está em surto, então tem que ter um outro profissional para estar me dando um respaldo, entendeu.

Que é a equipe multiprofissional.

Resposta da professora: Sim, a equipe multiprofissional, então a gente aqui, nós somos, na verdade não sou eu que trabalho só, nós somos uma equipe, que tem a coordenadora pedagógica que vê o meu trabalho, que acompanha o meu trabalho, que orienta o meu trabalho ... o que eu posso e o que eu não posso fazer, de repente eu posso colocar coisas, que ela fala, não Márcia, isso não vai dar para trabalhar com o grupo portal motivo, entendeu, então quer dizer, aminha

estratégia que eu planejei também não deu ... eu sou supervisionada para fazer aquilo que eu estou fazendo com eles, entendeu.

A senhora encontra alguma dificuldade para lidar com os alunos no seu dia a dia profissional? Em caso positivo, qual?

Resposta da professora: Não, dificuldade não, é que assim, não existe um... não tem um caderno de receita, tem dias que a gente tem dificuldade sim, com uma situação, principalmente questões emocionais, entendeu, tem alunos que vem para a escola porque brigou com a família, ou teve um problema lá em casa, então, eu acho que essas questões é o que mais pega, mas não que eu tenha problema... a gente tenta lidar e tenta resolver, mas se vai conseguir ou não, aí é outra história entendeu

A senhora recebe algum tipo de apoio para a realização do seu trabalho?

Resposta da professora: Sim, recebo, da coordenação, da psicóloga, enfim, da TO, Fono, entendeu, a gente tem o respaldo dessas técnicas, entendeu, dependendo do aluno ele faz até terapia, entendeu, tem um momento que a psicóloga senta com ele lá, um dia da semana, todos os dias, vai... todas as sextas feiras, faz atendimento com determinado aluno, entendeu, não sou eu sozinha, com certeza

Discute sobre seu trabalho com outros professores/profissionais? Constrói junto com eles, em regime de colaboração, formas para otimizá-lo?

Resposta da professora: Conversamos muito, inclusive aqui, como eles tem aula complementar de artes e educação física, tipo assim ... na minha sala ele pode ter um rendimento, mas na sala de artes ele tem outro, na de educação física ele tem outro, alguns comportamentos que acontecem lá e não aparecem dentro da sala de aula, então a gente sempre está trocando, no entanto, quando é feito o conselho, o professor da sala juntamente com as técnicas, a assistente social, a psicóloga, ou Fono ou fisioterapeuta, a que estiver no caso, aqui não tem fisioterapeuta, mas tem TO, juntamente com o professor de artes e educação

física, é uma equipe que quando a gente vai fazer o conselho, chega no final do ano a gente faz um conselho, e estão todos esses, por que cada um também vai falar “ ó, na minha sala, por exemplo, ele teve tal comportamento, na sala de artes ele teve o mesmo comportamento, ou sim, ou não, na de educação física, por exemplo ele não fazia nenhuma atividade.”, estou dando um exemplo, entendeu, mas são os três juntos.

Então existe um regime de colaboração entre os professores e profissionais.

Resposta da professora: Sim, sim, de colaboração de ajuda, se eu estou precisando de alguma coisa, eles podem estar me ajudando também, existe esse companheirismo aqui.

Existe algum tipo de influência no seu trabalho? Dentro da sala de aula você é a autoridade, entendemos que a senhora é amparada pelo direcionamento do planejamento, mas é você que vai reger a sala, e aí você vai trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Esse processo é influenciado por algum fator, interno ou externo a instituição?

Resposta da professora: Não, eu não vou trabalhar nada que não está dentro do meu planejamento, então assim, a minha coordenadora viu o que eu vou trabalhar, então ela sabe o que eu vou estar trabalhando, entendeu.

Mas aí, por exemplo, se caso existisse, ela poderia uma influência desse regime de colaboração, que vocês têm, se você está conversando com um professor, e ele te trouxe um feedback, a senhora acha que esse feedback é importante para você mudar alguma coisa? Existe uma influência nesse sentido por exemplo?

Resposta da professora: Não, não, não é que eu vou mudar, eu vou prestar atenção, por exemplo, se na aula de artes ele tem um comportamento e na minha sala ele não tem, nós duas, vamos conversar para ver o que está acontecendo, entendeu, se de repente na minha aula ele faz tal coisa e na de educação física ele ...ou na minha aula ela não faz e na de educação física ele faz, então nós

vamos ter que ver, nós dois, o porquê que lá ele está fazendo e na minha sala ... entendeu. Eu acho que até influencia na questão da melhoria para aluno ... por que que está acontecendo lá, ou na minha não, ou, na minha sim e lá não, alguma coisa está acontecendo, então... existe sim! Não com outros professores, por que assim por exemplo, aí de outras salas, cada um está com o seu alunado, que é diferente do meu, então assim, é o que eu falei para você, as pessoas com quem a gente troca figurinha sobre aluno é, pedagoga, psicóloga, assistente social, algumas vezes tem caso de TO, aí sim, outro caso não, Fono e artes e educação física entendeu.

O que você pode me dizer sobre o processo de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Resposta da professora: É um processo muito lento, não quer dizer que eles não vão... é claro que assim, alfabetizar, pode ser que sim, como pode ser que não, tem alunos aqui que podem ser até alfabetizados, eu tenho alunos... eu vou falar no geral tá, não só daqui, mas eu tenho alunos que são alfabetizados, que sabem ler, que usam o computador normalmente e que fazem a leitura, só que ele tem um déficit de atenção, um déficit de inteligência, que não dá pra acompanhar, por exemplo... ele não vai estar em um colégio, ele não vai estar em uma faculdade, isso ele não tem condições de deslanchar, mas ele pode pegar um ônibus sozinho, ele pode... ele não vai viver sozinho, ele tem a casa dele, entendeu, assim, mas dá pra ele viver normalmente como qualquer ser humano, entendeu, agora...o ensino e aprendizagem na questão de alfabetização, não é o foco daqui da APAE, a gente não está aqui para alfabetizar eles, alfabetizar, seria no ensino regular mesmo, mas assim... no caso eu vou falar do meu trabalho, na preparação para o trabalho eu tento fazer com que eles consigam pelo menos escrever o nome deles, isso para mim já basta, eu não quero que ele escreva , que ele leia, que ele faça uma carta , que ele redija algum texto, mas sim, que pelo menos o nome dele ele consiga fazer.

O que pensa a respeito do currículo que ensina ou deveria ensinar aos alunos?

Resposta da professora: Eu acho que é o correto, até por que a gente ... é um currículo funcional ... para a gente fica até mais fácil do que ensinar vai, de repente, uma matéria, aqui são coisas do dia a dia deles, eu não vou ensinar nada que eles não façam, são questões básicas de sobrevivência, se comportar, higiene, uma socialização, uma brincadeira ... permitir e passar para eles que eles podem fazer isso e muito mais ... tem alunos que chegam e, por conta da deficiência eles não fazem nada em casa, é tudo o que a família faz, os meus não, o ALUNO_Z vive na rua, ele traz vivencia de rua, por que? Por que ele vive na rua, acho que mãe e pai trabalham, eu não sei se você já percebeu, ele vem coma chave pendurada então ele tem uma dependência. Falando de outras alunos, tem alunos que não tem condições, nada, de ir no banheiro e a família ter que ajudar, por que não tem condições, e essas condições os meus alunos tem, tem alguns que ainda não, mas ele está caminhando para, e a gente está fazendo um trabalho para caminhar, para que ele possa ter uma condição de tomar banho sozinho, de ir ao banheiro se limpar sozinho, de ter autonomia por exemplo, de ele ir na cozinha abrir a geladeira da casa e pegar alguma coisa que ele queira comer e não que a mãe vai oferecer ... então eu acho que esse currículo para mim ... é gostoso trabalhar, por que é o dia a dia deles, atividade da vida diária e pratica deles, que a gente está desenvolvendo aqui de uma forma mais amena, de uma forma diferente. Quando a gente vai para a cozinha, para preparar um bolo ... essa semana nós fizemos uma torta, eu não sei se na casa dele eles tem essa vivencia, até alguns eu percebo que tem por que, pela afinidade que tem em lidar com a situação em que está inserido, mas tem uns que não lava, não seca, não guarda, não mexe em uma panela, não vai pro fogão ou não abre uma geladeira, isso ai tem, e a gente tem que passar isso para eles e tem que passar de uma forma que eles vão fazer, que eles são produtivos que eles são capazes

6.3 Resultados e Discussão

A seleção das atividades, os recursos didático-pedagógicos explorados e a intencionalidade da professora nas situações de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual estão pautados no currículo funcional. De acordo com Costa (2009)

programas educacionais desenvolvidos a partir de uma perspectiva funcional, em virtude da necessidade indispensável, de se preparar os alunos com deficiência intelectual para o enfrentamento dos diversos desafios presentes na vida autônoma, são importantes por que promovem a autonomia e favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a integração e usufruto da vida em comunidade como um ambiente educativo (COSTA, 2009).

Identificamos que a professora faz a mediação do ensino-aprendizagem com a preocupação em desenvolver atividades que se relacionam com os diversos aspectos da vida prática dos alunos, essa perspectiva é importante a medida em que as dificuldades mais acentuadas encontradas por alunos com deficiência intelectual, residem no fato de que estes "têm mais dificuldade em realizar as operações de generalização e transferência, logo, é essencial que, sempre que possível, sejam utilizados para a aprendizagem os espaços e as situações reais em que os conhecimentos são aplicados, isto é, na vida prática" (COSTA, 2009, p. 109).

Em uma atividade de escrita do primeiro nome a professora utilizou recortes de papel, com cada umas das letras que compõem o nome dos alunos, para que os mesmos colocassem as letras na ordem correta. Quando o aluno não obtinha êxito na realização da tarefa proposta a professora ajudava individualmente. Um aspecto importante da metodologia empregada, diz respeito a compreensão do desenvolvimento como um fenômeno de natureza dinâmica e com múltiplos desdobramentos. Nesse sentido, a professora relata que a seleção do método empregado é precedida pela identificação das particularidades de cada um dos alunos.

(...) nenhum é igual, tem o que escreve a cursiva, tem o que escreve bastão e tem o que não escreve nada, então a minha metodologia ela é variada, por que para cada um eu tenho que usar um método.

A professora demonstra compreender que as funções cognitivas não são comprometidas de maneira uniforme no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, e enfatiza o uso de metodologias individualizadas que mobilizam processos que atuam a seu favor na condução do processo de ensino e da aprendizagem de seus alunos (VIGOTSKI, 2018). A utilização de planos educacionais individualizados (PEI's) parece ser uma das estratégias mobilizadas para se traçar um perfil com as habilidades e carências dos alunos, uma vez que

existem um conjunto de particularidades que devem ser levadas em consideração na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Vygotski

“No desenvolvimento das crianças mentalmente atrasadas, assim como no desenvolvimento de qualquer criança marcada por essa ou aquela deficiência, há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência.” (VIGOTSKI, 2018, p. 5)

A partir da compreensão dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência, o professor, deve ser capaz de construir uma atenção individualizada, que ofereça ao aluno atividades que progressivamente subsidiem seu desenvolvimento (BEZERRA & ARAÚJO, 2011, p. 285).

As funções psicológicas superiores são mais facilmente educadas por não terem em sua gênese a estrutura orgânica, que no caso do sujeito com deficiência intelectual se encontra mais ou menos comprometida, e seu desenvolvimento, está submetido a qualidade das interações sociais oportunizadas pela organização do trabalho pedagógico. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é potencializado por meio da zona de desenvolvimento proximal, que é o intervalo existente entre as funções amadurecidas e as funções que se encontram em processo de maturação e que são fomentadas pela interação de um indivíduo aprendiz com outros indivíduos com maior experiência no assunto. Isto posto, não é qualquer método de ensino que servirá para estabelecer essa relação. Esse método deverá, principalmente, privilegiar o trabalho em grupo e desafiar o aluno com intervenções que façam com que ele reflita e avance em seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante diz respeito a exclusão de alunos com deficiência intelectual da escola regular. As professoras apontam para o fato de que a escola de educação especial da APAE, de modo geral, é o único ambiente de socialização real de seus alunos, isso por que muitos deles não estão matriculados na escola regular. De acordo com Mendes (2010) boa parte do contingente de alunos com necessidades educacionais especiais está fora da escola comum, o que produz um contexto de “exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades

educacionais especiais na realidade brasileira (MENDES, 2010, p. 106). Ao definir os elementos norteadores para a democratização da educação no país, a constituição Federal de 1988, assegura que a escola regular, é o espaço privilegiado para a educação de pessoas com deficiência e, deve estar articulada com suporte oferecido pelo atendimento educacional especializado (MENDES, 2010).

De acordo com Mendes (2010) é possível dizer que a educação de pessoas com deficiência na realidade brasileira é caracterizada por um sistema dual, o primeiro essencialmente assistencialista filantrópico, financiado de forma difusa pelo poder público e um sistema educacional fragilizado que é cobrado de forma cada vez mais intensa a desempenhar seu papel como o espaço adequado para a educação e socialização desses sujeitos (MENDES, 2010).

Quando questionada sobre como avalia sua formação profissional para atuação junto a alunos com deficiência intelectual, a professora relata que

Eu acho que a teoria é a base de tudo, para a gente estar lidando com eles, principalmente com os nossos alunos, mas eu acho que a prática também entra juntamente com a teoria,(...) assim, como eu falei para você, eu tive, eu sou péssima para datas, eu acho que foi no ano retrasado, eu fiz um curso para autismo, inclusive na APAE de santo André, nossa ele foi assim, são experiências, são bagagens, são profissionais que vão lá, que falam do dia a dia, por que assim, não existe uma receita , então o aluno vem, você fica..., tem certos momentos que a teoria não vale de nada, mas a prática sim, mas tem alguns cursos que acrescentam, por que assim, dá para a gente trabalhar com eles algumas coisas, aplicando algumas técnicas, entendeu, então eu acho que para mim é muito importante.

A professor atribui a sua formação profissional papel importante para a atividade docente, no entanto, enfatiza que a prática cotidiana não se sustenta somente nas teorias e métodos de ensino, obtidos durante os cursos de formação profissional, e sim que, a atuações do professor em sala de aula convergem no sentido de produzir saberes que alicerçam o seu

próprio trabalho. De acordo com Tardif (2011) os saberes docentes são múltiplos, construídos através da combinação de diversos fatores com os quais os professores relacionam-se de formas distintas, estes saberes são resultado da formação profissional, de saberes disciplinares curriculares e saberes da experiência (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes dividem-se em: os saberes da formação profissional (ciências da educação e a ideologia pedagógica); os saberes disciplinares (diferentes campos do conhecimento); os saberes curriculares (programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar); e, por fim, os saberes da experiência profissional. Estes últimos são produzidos pela vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 38).

Para Tardif (2002), a relação estabelecida entre os professores com os saberes da formação profissional, disciplinar e curricular, caracteriza-se por uma relação de alienação, uma vez que estes saberes são definidos, selecionados e transmitidos nos cursos de formação sem que os professores participem de seu processo de construção e legitimação (TARDIF, 2002). Tardif então propõem uma mudança no “centro de gravidade” dos cursos de formação de professores, em que os saberes da experiência profissional ocupariam um lugar privilegiado (TARDIF, 2002).

Para Duarte (2003) as proposições de Tardif sobre a centralidade dos saberes da prática profissional na formação docente, é potencialmente problemática, isso por que a legitimidade dos conhecimentos acadêmicos, teóricos e científicos são preteridos em detrimento de outros (DUARTE, 2003). Em conformidade com Duarte (2003) Gauthier (2013), afirma que o saber da experiência desempenha um papel importante não só na educação, mas também em diversas práticas profissionais, todavia, não devem compor a totalidade do saber docente

Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um *corpus* de conhecimento que o ajudarão a "ler" a realidade e a enfrentá-la. (GAUTHIER, 2013, p. 24)

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de uma atuação profissional que sem privilegiar demasiadamente os saberes da experiência, desenvolva uma atuação profissional teoricamente amparada e inserida em um processo de reflexão contínua produzido pela teoria.

O professor sozinho pode enfrentar desafios que excedem sua capacidade real de atuação. Nesse sentido, Cericato e Silva (2021, no prelo) citam Cericato & Davis (2013) para apontar para a importância do trabalho colaborativo como um elemento que pode subsidiar o intercâmbio de informações, de experiências e perspectivas entre os profissionais da escola, afim de oportunizar "melhorias contínuas e de novas aprendizagens", em especial, para o professor. (CERICATO & DAVIS, 2013, p. 286). O trabalho cooperativo, deve possibilitar não só a troca e a reflexão de natureza pedagógica, mas também as experiências subjetivas dos professores, do corpo técnico e da gestão escolar, de modo que se possam criar " novos sentidos e significados para a atividade docente", e para a educação, em especialmente, a educação de crianças com deficiência intelectual (CERICATO & DAVIS, 2013, p. 288).

Quando questionada sobre o que pensa sobre o processo de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, a professora responde enfatizando as limitações de seus alunos como elemento definidor dos arranjos e de sua prática profissional. Esse aspecto potencialmente empobrece o de ensino-aprendizagem destes alunos por não estabelecer desafios que convergem no sentido de produzir a superação das limitações.

A plasticidade dos processos psicológicos é resultado de um conjunto de vias alternativas que viabilizam a substituição de determinadas operações psicológicas nos mais diversos processos intelectuais. Nenhuma das funções psicológicas, como por exemplo, memória e atenção, tem um modo único de funcionamento, pelo contrário, diante de limitações e obstáculos, que superam nossa capacidade natural de mobilizar esses processos, é devido a aquisição de novos modos e procedimentos de substituição que ampliamos nossas possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Se lembrarmos como a criança cega lê ou como a surda-muda começa a falar, veremos que na base dessas funções está o princípio da substituição, que permite, por exemplo, falar não apenas com o auxílio de um mesmo mecanismo (isto é, do modo

como nós falamos), mas também com a ajuda de outro. Ocorre que o modo habitual de funcionamento da fala não é o único e, quando ausente, ele pode ser substituído por outros. (VIGOTSKI, 2018, p. 10)

A compreensão de que por si só, a deficiência e as limitações dela decorrentes não são os elementos centrais no processo educacional, é importante a medida em promove a compreensão de que “a criança mentalmente atrasada não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2018, p. 5) . Se debruçar sobre as limitações estabelecidas pela deficiência intelectual, contrário a potencializar, reduz as oportunidades de desenvolvimento do sujeito (NUERNBERG, 2008).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como ocorre o ensino-aprendizagem no contexto do sujeito com deficiência intelectual.

A entrevista e as observações mostraram que a prática da professora tem aspectos positivos e outros que precisam ser aperfeiçoados. Dos positivos destaca-se a preocupação da professora com atividades que buscam elementos variados para estimulação durante as aulas, coerente com os estudos de Costa (2009) que pregam o processo educacional na perspectiva funcional, que caracteriza-se por ser individualizado, desenvolvido por meio da organização de um currículo adequado aos contextos e especificidades dos alunos com deficiência intelectual

Dos que precisam ser aperfeiçoados apresenta-se a ênfase da professora nas limitações de seus alunos como elemento definidor dos arranjos e de sua prática profissional. Esse aspecto potencialmente empobrece o de ensino-aprendizagem destes alunos por não estabelecer desafios que convergem no sentido de produzir a superação das limitações.

Esse último aspecto interfere no modo como a professora conduz o ensino-aprendizagem junto aos alunos com deficiência intelectual.

Evidencio também a necessidade de a professora correlacionar os saberes da experiência com os saberes da formação profissional porque a partir disso os professores podem desenvolver a capacidade de refletir e aperfeiçoar seu trabalho pedagógico diário.

Nesse sentido concordamos com Cericato e Silva (2021, no prelo) quando afirmam que

“considera-se que a qualidade da formação docente é aspecto essencial para o sucesso da educação de qualquer criança e jovem, com ou sem deficiência, porque não há formação docente de qualidade descolada de saberes criteriosamente fundamentados. A prática dos professores precisa ser embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos sólidos. Assim, sem desmerecer os saberes que os professores constroem em suas vivências profissionais, é preciso encontrar meios para que eles sejam incorporados com o rigor e a seriedade necessários aos processos formativos, combatendo-se o movimento da prática reflexiva pura, que apenas traz malefícios para as práticas educacionais” . (CERICATO E SILVA, 2021, no prelo)

Para encerrar, mais estudos podem ser realizados para aprofundar conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem junto a alunos com deficiência intelectual visando contribuir para o desenvolvimento escolar deste público.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. (2007). *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. São Paulo : Educação e Pesquisa. v.33, n.2, p. 263-280. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em :05/02/2021

BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.

BEZERRA, G. F., & ARAÚJO, D. A. (2011). *De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva*. Educação em Revista, 27(2), 277-302. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2.pdf>. Acesso em :05/02/2021

CERICATO, I. L., & DAVIS, C. L. F. (2013). *Cooperação profissional: uma alternativa para a formação continuada de professores*. In H. MAIA, N. FUMES & W. M. J. AGUIAR (Orgs.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência* (1a ed.). Nova Iguaçu: Marsupial Editora.

CERICATO, I. L., & SILVA, A.R.J.R. (2021). *A ação docente com estudantes com deficiência intelectual na escola especial*. Inter-ação. Goiania, v., n., p. (no prelo).

- COSTA, A. M. (2009). *Currículo funcional no contexto da educação inclusiva*. In O. FÁVERO, W. FERREIRA, T. IRELAND, & D. BARREIROS, *Tornar a educação inclusiva* (p. 220). Brasília: UNESCO.
- DUARTE, N. (2003). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria)*. *Educação & Sociedade*, 24(83), 601-625. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em :05/02/2021
- GAUTHIER, C. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (3ª ed.). Editora Unijuí.
- GLAT, R., & BLANCO, L. D. (2007). *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. Em R. GLAT, *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- HONORA, M., & FRIZANCO, M. L. (2008). *Esclarecendo as deficiências: Aspectos Teóricos e Práticos Para Contribuir Para uma Sociedade Inclusiva*. Ciranda Cultural: São Paulo.
- JANNUZZI, G. (maio de 2004). *Algumas concepções de educação do deficiente*. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 25, n. 3, p. 9-25. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 22 de 01 de 2021
- LEONTIEV, A. (2005). *Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental*. In A. R. LURIA, A. LEONTIEV, & L. S. VIGOTSKI, *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem*. São Paulo: Centauro.
- LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- MENDES, E. G. (maio-agosto de 2010). *Breve histórico da educação especial no Brasil*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n 57, p. 93-109.
- MORAES, M. C. (2001). *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Braga, Portugal: Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n 1, p. 7-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 05/02/2021
- NUERNBERG, A. H. (2008). *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*. Maringá: *Psicologia em Estudo*. 13(2), 307-316. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 05/02/2021
- OLIVEIRA, M. K. (2011). *Vygotsky: aprendizado e de desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- PIMENTA, S. G. (1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez

REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANT'ANA, I. M. (2005). *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 227-234. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 05/02/2021

SAVIANI, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (12ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

VIGOTSKI, L. S. (2018). *Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*. *Educação e Pesquisa*, v. 44. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022018000100750&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 05/02/2021

VITALIANO, C. R. (2007). *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414.

VYGOTSKI, L. S. (1997). *Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado*. Madrid: Visor.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

APÊNDICE B - Roteiro de Observações

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Categorias	Roteiro	Resposta
<i>Concepções pessoais</i>	O que o senhor (a) poderia me dizer sobre o ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual?	
<i>Análise da formação especializada</i>	O senhor (a) considera a sua formação eficiente na construção dos conhecimento técnico e teóricos necessário para lidar com as dificuldades intelectuais de seus alunos?	
<i>Pressupostos teórico-norteadores do (a) profissional</i>	A sua concepção acerca da deficiência intelectual coloca o professor em que posição no processo de ensino e aprendizagem?	
<i>Experiência com o perfil de aluno estudado</i>	Que tipo de dificuldades o senhor (a) encontra na mediação do ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual?	
<i>Estratégias e recursos mobilizados</i>	Baseado em sua experiência, quais caminhos alternativos você construiu frente a dificuldade de assimilação do conteúdo?	
<i>Opinião acerca do processo de ensino e aprendizagem</i>	A que se deve, em sua opinião, a eficiência de suas sequências didáticas promovidas para os alunos com deficiência intelectual?	
<i>Avaliação da própria prática</i>	Como o senhor (a) avalia a resposta dos alunos com deficiência intelectual frente aos recursos mobilizados na mediação do ensino e aprendizagem?	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Categoria	Indicadores
<i>Contexto do fenômeno observado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto socioeconômico • Contexto cultural e dinâmica das relações Professor/aluno.
<i>A deficiência intelectual</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes graus de comprometimentos das funções cognitivas e autonomia dos alunos • O impacto desse comprometimento frente ao envolvimento dos alunos em resposta as atividades promovidas pelo professor
<i>O professor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas empreendidas no atendimento às necessidades cognitivas dos alunos. • Aspectos metodológicos e suas limitações - Instrumentos didático-pedagógicos utilizados com o grupo.
<i>Planejamento das ações do mediador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do processo de trabalho • Processos interativos e objetivos de aprendizagem. • Adaptação das metas educacionais frente aos diferentes níveis de organização cognitivas. • Habilidades e competências mobilizadas
<i>O papel mediador do professor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias gerais e individuais no sentido de compensar as limitações impostas pela própria deficiência • Controle do processo de aprendizagem
<i>Caráter das intenções didático-pedagógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O que se pretende alcançar com as intervenções pedagógicas mobilizadas pelo professor. • O alinhamento das intervenções didático-pedagógicas com as novas diretrizes e concepções acerca da educação de alunos com deficiência intelectual.
<i>Apoio técnico e institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física da instituição • Equipe de apoio técnico e recursos disponibilizados pela instituição frente as iniciativas promovidas pelo professor.