



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO
PROFESSOR DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: (re)
significação no trabalho com o
aluno com Deficiência
Intelectual**

**São Luís
2020**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: (re) significação no trabalho com o aluno com
Deficiência Intelectual**

São Luís
2020

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: (re) significação no trabalho com o aluno com
Deficiência Intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto.

Área de Concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

São Luís
2020

Santos, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos

S237f Formação Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: (re) significação no trabalho com o aluno com Deficiência Intelectual / Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos. -- São Luís, 2020.
153 f.

Orientadora: Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Educação Especial. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Deficiência Intelectual. 5. Caderno de Apoio Pedagógico.
I. Porto, Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro, orient. II. Título.

CDU 374:376/377

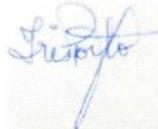
LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: (re) significação no trabalho com o aluno com
Deficiência Intelectual**

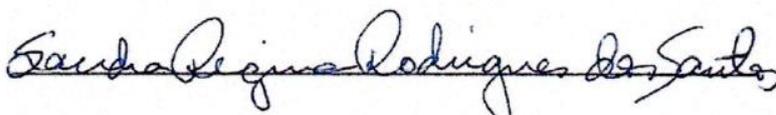
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de outubro de 2020

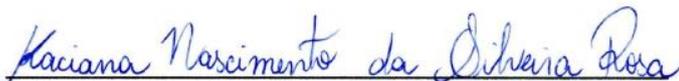
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Porto
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão



Doutora em Políticas Públicas em Educação - UNICAMP
Universidade Estadual do Maranhão



Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Doutora em Educação - PUC SP
Universidade Federal do Maranhão



Fonte: Instituto Itard (2020)

Dedico este trabalho, primeiramente a
Deus, pelo dom da vida.
Aos meus pais, pelo amor, apoio e
ensinamentos dedicados a mim em cada
passo trilhado na estrada da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de todas as coisas. A Ele que, em todos os momentos, dedico as conquistas que alcanço nessa tenra vida.

À minha família, aos meus pais Maria Ventura Botelho e Antonio Fernando Sodré, que de forma afável, dentre tantas dificuldades, sempre me orientaram para o caminho do conhecimento.

Ao meu amado esposo, Benevaldo Lima dos Santos, verdadeiro companheiro, motivo de estímulo nessa caminhada e apoios constantes.

À minha orientadora, a Professora Íris Maria Ribeiro Porto, por todas as orientações que foram conduzidas para a construção da dissertação.

Ao Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque. E a todo corpo docente do respectivo Programa, pois cada um contribuiu com os seus conhecimentos nas disciplinas ofertadas.

Às amigas construídas e fortificadas ao longo do mestrado nas pessoas de Gabriella da Costa Pinheiro, Ana Priscila Sampaio Rebouças, Andreia de Lourdes Pinheiro e Sérgio Roberto Ferreira Nunes, que nos diálogos diários, nos embates ideológicos, nos trabalhos organizados e apresentados, colaboraram com o meu aprendizado.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED), particularmente à toda equipe de profissionais da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE), principalmente aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se dispuseram a participar e colaborar na construção desta pesquisa.

E, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste momento ímpar e de grande relevância para a minha vida profissional - Meu muito obrigada!



Fonte: Ampudia (2011)

“A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (GADOTTI, 2003, p. 27).

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de educação de São Luís, com foco no trabalho desenvolvido para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Analisa a realidade dessa formação na respectiva rede de ensino, e a partir desse contexto, produz um caderno de apoio pedagógico para a utilização desse docente, como produto da pesquisa. Utiliza a pesquisa aplicada do tipo pesquisa-ação para a intervenção na realidade em referência e da abordagem qualitativa, na medida em que trabalha com valores, crenças e aspectos não quantificáveis. Chega ao Estado da Arte por meio de um levantamento bibliográfico nas categorias elencadas na investigação: Formação Continuada de Professores no Brasil, Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Intelectual. A pesquisa está norteada no método Histórico-Dialético, na compreensão de que há uma história que acompanha a trajetória dessa formação e atendimento, assim como muitas contradições entre o proposto nas políticas públicas e o vivido no contexto da escola. Emprega como instrumentos para coleta de dados, uma entrevista semiestruturada com o gestor da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE) da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e com dezoito professores do AEE da respectiva rede de ensino. Aplica também um questionário para avaliação do Caderno de apoio pedagógico apenas com os professores. Faz uso da Análise de Conteúdo como técnica de interpretação e análise das falas do gestor da SAEE e dos professores do atendimento especializado. Apresenta, a partir dos dados obtidos, a constatação de que a formação continuada na rede municipal de educação é planejada, porém, ainda segue o mesmo contexto em que foi concebida historicamente no cenário educacional brasileiro, isto é, de caráter emergencial e propulsora de um possível refazer pedagógico com modelos, recursos e planejamentos estanques. Destaca que o Caderno de apoio pedagógico construído contou com a colaboração dos professores do AEE durante a aplicação da pesquisa e, posteriormente foi avaliado por eles. Assim, o material ficou composto com orientações pedagógicas e sugestões de atividades práticas para um atendimento especializado sistematizado e, ao mesmo tempo, adaptável para aluno com Deficiência Intelectual. Conclui que é necessário ressignificar a formação continuada, para que haja um diálogo com a prática pedagógica no AEE. Essa ação deve partir do entendimento das necessidades docentes, em primeiro plano, para que esse reflexo incida no desenvolvimento processual do aluno com Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Caderno de Apoio Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation is about the continuing education of the Specialized Educational Assistance (SEA) teacher of the municipal education network of São Luís, focusing on the work developed for the student with Intellectual Disability in the Multifunctional Resource Room. It analyzes the reality of this training in the respective education network, and from this context, produces a pedagogic support booklet for the use of this teacher, as a product of the research. It uses applied research of the research-action type for the intervention in the reality in reference and the qualitative approach, as it works with values, beliefs and non-quantifiable aspects. It arrives at the State of the Art through a bibliographic survey in the categories listed in the research: Continuing Education of Teachers in Brazil, Specialized Educational Assistance and Intellectual Disability. The research is guided by the Historical-Dialectic method, in the understanding that there is a history that accompanies the trajectory of this formation and attendance, as well as many contradictions between what is proposed in public policies and what is lived in the school context. It employs as instruments for data collection, a semi-structured interview with the manager of the Superintendence of Special Education Area (SSEA) of the Municipal Department of Education of São Luís and with eighteen teachers of the SEA of the respective educational network. It also applies a questionnaire for the evaluation of the pedagogical support booklet only with the teachers. It makes use of Content Analysis as a technique for interpreting and analyzing the statements of the SSEA manager and the teachers of the specialized service. Based on the data obtained, it shows that continuing education in the municipal education network is planned, but still follows the same context in which it was historically conceived in the Brazilian educational scenario, i.e., of an emergency crankcase and propeller of a possible pedagogical remake with models, resources and watertight planning. It highlights that the pedagogical support booklet built relied on the collaboration of SEA teachers during the application of the research and was later evaluated by them. This, the material was composed with pedagogical guidelines and suggestions for practical activities for a systemized specialized service and, at the same time, adaptable for students with Intellectual Disabilities. It concludes that it is necessary to re-signify the continuing education in order to have a dialogue with the pedagogical practice in the SEA. This action must start from the understanding of the teaching needs, in the foreground, so that this reflection focuses on the procedural development of the student with Intellectual Disability.

Keywords: Continuing Education. Special education. Specialized Educational Service. Intellectual Disability. Pedagogic Support Booklet.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Períodos da história da Formação de Professores no Brasil	37
Figura 2	Percentual com as principais áreas para investimento em Educação no Brasil	47
Figura 3	Símbolo da Deficiência Intelectual	56
Figura 4	Capa do Fascículo para Formação Continuada a distância de professores para o AEE: Deficiência Mental	75
Figura 5	Capa do Fascículo para o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual	78
Figura 6	Abertura do V Seminário com a Secretária Adjunta de Ensino da SEMED e a Gestora da SAEE	92
Figura 7	Exposição no 8º Workshop de recursos produzidos por professores do AEE nos cursos complementares da SAEE	93
Figura 8	Exposição de recursos confeccionados por professores do AEE para a III Mostra de Sala de Recursos da SAEE	93
Figura 9	Apresentação do Caderno de Apoio Pedagógico	123
Figura 10	Sumário do Caderno de Apoio Pedagógico	123
Figura 11	Seção “Apoio Pedagógico”! e conteúdo relacionado do Caderno de Apoio	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Programas, projetos e ações da SAEE	29
Quadro 2	Amostra do universo e sujeitos da pesquisa	31
Quadro 3	Níveis de gravidade da Deficiência Intelectual.....	56
Quadro 4	Caracterização dos professores entrevistados	95
Quadro 5	Descrição prévia da proposta de trabalho para o Professor do AEE	111
Quadro 6	Descrição final do produto pós-avaliação docente.....	121

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association of Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EAD	Educação a Distância
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
QI	Quociente de Inteligência
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
2.1	Caracterização do campo de investigação	27
2.2	Sujeitos.....	30
2.3	Procedimentos de coleta e tratamento dos dados	31
3	O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
3.1	Constituir-se professor no Brasil	45
3.2	Formando professores à perspectiva da inclusão: demandas de um contexto	50
3.3	Um olhar pedagógico sobre a Deficiência Intelectual: da concepção médica à histórico-cultural	53
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	61
4.1	A concepção de Formação Continuada	65
4.2	Formação Continuada e Educação Especial: marcos legais	68
4.3	Ações formativas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual	72
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS	80
5.1	Com a palavra, a Gestão da SAEE	82
5.2	O que dizem os professores do AEE?	94
6	CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO: o produto da pesquisa	109
6.1	Do planejamento à construção do caderno: a participação docente.....	113
6.2	Versão final: contribuições esperadas	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A - Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo na rede municipal de educação de São Luís	142
	ANEXO A - Ofício do PPGE/UEMA para a SEMED / SAEE.....	143
	APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
	APÊNDICE C - Formulário para entrevista com gestor da SAEE	145

APÊNDICE D - Formulário para entrevista com Professores do AEE	146
ANEXO B - Calendário com as temáticas abordadas nas formações continuadas da SAEE	147
ANEXO C - Calendário de cursos da Educação Especial da SAEE..	148
ANEXO D - Calendário de eventos formativos estabelecidos pela SAEE	150
APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Produto.....	151
APÊNDICE F – Caderno de Apoio – Produto da Pesquisa	153

1 INTRODUÇÃO



Fonte: Ribeiro e Silva (2017)

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher” (CORALINA, 2001, p. 12).

A formação de professores no Brasil tem se revelado um campo permeado por discussões, militâncias, ajustamentos sociais e, sobretudo, interferências das políticas neoliberais, relegando ao nosso país o papel de mero executor, conforme determina a onda da globalização (MÉSZÁROS, 2010). É um assunto que ora parece desgastado, ora se configura atualíssimo e, por isso, tem sido motivo de preocupação e ao mesmo tempo posto em pauta nas agendas públicas e no rol de pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O campo da formação de professores, ao final do século XX, assistiu à chegada de novas perspectivas e conceitos atinentes aos professores, a sua formação e o seu trabalho.

Compreendemos que a formação do professor, inicial e continuada, passa então a ser assinalada pelo pragmatismo e pelo aligeiramento, despontando-se na prática, como desqualificação e empobrecimento da profissão docente, ao ponto que secundariza a formação inicial, valorizando a capacitação em serviço que, nesse ponto de vista, é percebida como simplesmente a atividade do professor na sala de aula, destituída da formação concreta e de base teórica (BRZEZINSKI, 1997; GATTI *et al.*, 2019).

A formação continuada compreende um processo de formação profissional, tanto para quem já finalizou sua formação inicial e exerce sua profissão, quanto para o profissional inserido num dado contexto profissional e sócio-histórico. Tem como desígnio mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

A formação continuada está hoje a atrair uma atenção maior dos pesquisadores do que a formação inicial. Não é de estranhar, dado o seu caráter mais recente e o interesse do tema em si. Creio que a este interesse subjaz uma grande expectativa sobre o papel da formação continuada e uma frustração relativa aos resultados da formação inicial. Receio bem, as consequências inerentes a uma desvalorização da formação inicial, pois considero que esta deve continuar a ser uma sólida base de sustentação para a formação continuada (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2011, p.13).

Nesse limiar, dada a natureza polissêmica do termo continuada, salientamos que essa se insere em duas perspectivas assim analisadas: Formação Continuada ou Educação Continuada relacionada como extensão e complementação da formação inicial, sendo desenvolvida ao longo da vida profissional do docente. É percebida como “reflexão da reflexão da prática”, como destaca Pimenta *et al.* (2000), apoiando-se nas teorias do profissional reflexivo de Schön (2000).

A outra perspectiva é a Formação Continuada em Serviço, que se refere a uma (in)formação desenvolvida no campo de atuação do professor, com vistas a

manterem esses profissionais em constante atualização e aperfeiçoamento para as demandas do contexto educacional, seja a implementação de uma política, programa, ação, material pedagógico, dentre outras possibilidades.

Por conseguinte, a primeira se traduz por práticas de formação fortemente escolarizadas, por um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança; enquanto a segunda, parte do pressuposto que qualquer saber fazer tem que partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente (MARIN, 2000).

Para Nóvoa (2014, p. 37) “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”, ou seja, para o respectivo autor, a segunda perspectiva se concretiza quando adentra ao espaço escolar.

No que concerne à Educação Especial, modalidade de ensino cuja perspectiva se volta para a prestação de apoio e serviço pedagógico especializado do aluno com deficiência (visual, intelectual, auditiva, física, surdocegueira e múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), a formação continuada do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo que precisa constantemente de ressignificação, particularmente quando o público que mais recebe no seu *lócus* privilegiado de atuação, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são alunos com Deficiência Intelectual.

Conforme dados do último Censo Escolar da Educação Básica¹ realizado no ano de 2018, o número de matrículas da Educação Especial, isto é, do ingresso dos alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns com e sem Atendimento Educacional Especializado ou em classes especiais exclusivas, chegou a 1,2 milhão em 2018, que corresponde a um aumento de 33,2% em relação a 2014 (BRASIL, 2019a).

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1%

¹ É uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos estados e municípios brasileiros, obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto n. 6.425/2008. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação, com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes e escolas coletadas no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2019a).

em 2018. Além disso, quando se compara a educação inclusiva por dependência administrativa, observa-se que a rede estadual 96,4% e a rede municipal 95,5% apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos (BRASIL, 2019a).

Diante de dados tão expressivos, destacamos o significativo número de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual. Outro dado relevante analisado no Censo foi quanto à categoria de docentes na Educação Básica, considerando etapas e modalidades de ensino, mais especificamente no que tange a sua formação (pós-graduação e formação continuada) (BRASIL, 2019a).

Os dados consideram que houve uma evolução do percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação e formação continuada, ou seja, houve um aumento de 31,4% para 37,2% de professores com pós-graduação de 2014 a 2018, respectivamente. Uma evolução similar ocorreu com o percentual de docentes com formação continuada, saindo de 31,6% em 2014 para 36,0% em 2018 (BRASIL, 2019a).

Em face do apresentado, o nosso interesse investigativo, surgiu durante a graduação e pós-graduações (*lato sensu*) na área da Educação Especial e, mais tarde, na docência no Atendimento Educacional Especializado da rede pública estadual e municipal de educação de São Luís, Maranhão. Diante dos desafios que se assentam na realidade educacional brasileira pretendemos com essa iniciativa contribuir com as vivências no nosso estado, particularmente no município de São Luís.

De antemão, refletimos que a formação continuada precisa ser entendida como um processo, analogicamente como um rio que segue seu curso quase que ininterruptamente, pois às vezes pode se deparar com obstáculos, mas que mesmo assim não para e continua o seu caminho.

As demandas atuais experienciadas pelos professores requerem um cuidado, uma atenção para a heterogeneidade que permeia o ambiente escolar, bem como de todos os elementos constituintes do sistema educativo que pairam, sobretudo, para as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, pois esses “[...] reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade [...]” (NÓVOA, 2009, p. 13).

Um estudo dessa natureza é relevante, pois até o presente momento existe um baixo número de pesquisas científicas em nível de mestrado profissional no Maranhão voltado para a formação continuada do professor do AEE e relacionadas ao desenvolvimento de ações para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Foram encontradas algumas produções, bem gerais em outros estados do Brasil, por uma consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Considerando o contexto exposto, nesta pesquisa tivemos como questão norteadora a seguinte: de que, forma a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís tem contribuído para o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, em particular no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual?

A busca por respostas para a situação proposta emergiu nas análises realizadas na configuração da formação de professores no Brasil. Cautelosamente buscamos discutir os rumos da formação continuada, a princípio observando o texto das políticas educacionais para a formação de professores e o ponto de vista científico sobre o assunto. Seguidamente, realizou-se uma exploração no campo de pesquisa.

Na concepção de Freitas (2007), os sistemas de ensino vêm desde os anos 2000, adotando as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores, atrelada à redução de custos. Assim, tenta-se formar um profissional por completo. Compreendemos que as redes de ensino e o professor do AEE precisam conceber com criticidade o processo educacional para atuar no sentido de mudança, tendo em vista as exigências impostas pelo seu *lôcus* de atuação.

Nesse viés, a Educação Especial adquiriu significativo espaço no cenário educacional, a partir dos anos 2000, abdicando dos discursos da perspectiva integradora dos anos 1990 para se fazer presente a proposta inclusiva, fundamentalmente recomendada por organismos internacionais, bem como o estabelecimento de diretrizes, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na Declaração de Jomtien (1991) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais com a Declaração de Salamanca (1994), ambas contaram com a colaboração dos governos locais, várias organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não-Governamentais (ONGs), além

da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da UNICEF (*United Nations Children's Fund*), traduzida para o português como Fundo das Nações Unidas para a Infância (MAZZOTTA, 2011).

Quando se trata em como desenvolver um atendimento especializado para os alunos com Deficiência Intelectual, não é raro o questionamento sobre o modo de trabalhar com tais alunos. A Educação Inclusiva acolheu intensamente essa responsabilidade de abranger métodos e reflexões que possam garantir a todo e qualquer aluno o direito a educação formal (escolar).

Em virtude do cenário vivenciado no Brasil nos últimos anos, com políticas e programas de formação continuada para os professores, dando forma a novas possibilidades de atuação do Estado brasileiro na execução das suas responsabilidades nesse campo, nos despertou alguns questionamentos ao professor do AEE na esfera municipal quanto ao atendimento para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais, tais como:

- a) A formação continuada de professores nas últimas décadas tem ocupado significativo espaço nas pesquisas acadêmicas e em diversos estudos. Dentro de um universo de questões sobre a formação continuada no Brasil, onde está localizada a Educação Especial? Quem é o professor dessa modalidade de ensino e como se constituiu diante desse cenário? Quais os marcos legais para uma formação docente inclusiva? Como o aluno com Deficiência Intelectual é visto nesse processo? Quais os caminhos tomados para o seu AEE na escola?
- b) Como a formação continuada é analisada na Educação Especial? Qual a concepção do termo? Quais as ações para o AEE no cenário político educacional brasileiro?
- c) Como a rede municipal de educação de São Luís vem desenvolvendo as suas ações formativas de âmbito continuado para o professor do AEE? Qual é a compreensão teórica e prática do termo formação continuada? Como está desenhada metodologicamente essa formação na rede municipal?
- d) A formação continuada da rede municipal tem proporcionado orientações nos aspectos materiais, metodológicas e reflexivos ao professor do AEE para desenvolver ações pedagógicas que culminem no desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais?
- e) As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito. Sendo assim, a disponibilização de um material para apoio pedagógico, no

sentido de orientar a prática do professor do AEE para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, proporcionaria para esse docente um alinhamento e/ou direcionamento para que sua prática caminhe nos propósitos da Educação Inclusiva?

Destacamos que essas inquietações refletem muitas preocupações vividas por docentes na Educação Especial, que apesar de significativos avanços e fortalecimento na base das suas políticas legais e de formação continuada, observamos que essa situação tende a se tornar dificultosa, quando parte para a materialização desses preceitos no cotidiano da prática docente do AEE, particularmente ao aluno com Deficiência Intelectual.

Compreendemos que a condição, estrutural ou funcional, não exclui a possibilidade de aprendizagem e de adaptação desse aluno ao meio social e educativo. Para Banaco (1997), as potencialidades humanas não devem ser vistas como cristalizadas (ou fixas), uma vez considerada a forte influência externa na determinação do comportamento.

Diante dessa possibilidade para a aquisição de competências, torna-se importante a proposta de definições claras, referente não apenas aos quadros específicos das dificuldades do aluno com Deficiência Intelectual, mas estratégias e ações especializadas que venham a potencializar o seu desenvolvimento, considerando o lado histórico-social como potencializador de aprendizagem. Assim, é preciso “[...] refletir a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a equiparação de oportunidades e qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (FREITAS, 2006, p. 162).

A fim de obter respostas aos questionamentos propostos, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de educação de São Luís (MA), quanto à condução do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, e partir desse contexto para elaborar um Caderno de apoio pedagógico que direcione esse professor para o desenvolvimento do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais como produto da pesquisa.

No que tange aos objetivos específicos, elencamos: Identificar, no contexto da história da formação de professores no Brasil, o lugar da Educação Especial, pontuando a concepção de docência e possibilidades à perspectiva da Inclusão Escolar do aluno com Deficiência Intelectual; Discutir a formação continuada do

professor no âmbito da Educação Especial, bem como os marcos legais e ações formativas voltadas para o aluno com Deficiência Intelectual; Compreender a formação continuada disponibilizada para o professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís; Estruturar um Caderno de apoio pedagógico para o professor do AEE, que norteie a sua prática pedagógica ao aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais.

A escolha da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA) (SEMED) como local da pesquisa se deu pelo fato de que existe uma demanda significativa de alunos com Deficiência Intelectual, chegando conforme dados do Relatório de atividades da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) da SEMED, a 900 alunos matriculados em toda rede. Os professores do AEE atendem uma média de dez alunos com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, as formações continuadas na rede municipal têm sido intensificadas, principalmente por essa crescente demanda de matrículas (SEMED, 2018).

Dessa forma, acreditamos que esta investigação possa contribuir para suscitar respostas e reflexões, no sentido de preencher lacunas. Para atender os objetivos supracitados, dividimos o texto da dissertação em sete seções. Nesta primeira, intitulada Introdução, contempla-se a apresentação contextualizada sobre o tema, seu contexto e relevância, o problema de pesquisa, a justificativa da escolha do *locus* de investigação e aplicação do produto da pesquisa (Caderno de apoio pedagógico), os objetivos geral e específicos, as questões de partida da investigação e apresenta, de forma detalhada, a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, descrevemos a abordagem teórico-metodológica utilizada, o enquadramento e o delineamento da pesquisa. Foram descritos também o local da pesquisa e os seus sujeitos, os instrumentos de coleta dos dados e as formas de análise empregadas. Fundamentamos esta seção, utilizando alguns autores como: Bardin (2011), Minayo (2004), Lüdke e André (2013) e Thiollent (2009).

Na terceira seção, olhamos para o passado buscando compreender, de forma breve, porém não superficial, o contexto histórico da Educação Especial e da formação de professores, em nível mundial, com recorte mais denso para o Brasil. Destacamos os percursos formativos que tratam da Educação Especial na Formação de Professores.

Abordamos a profissão do professor, a docência, bem como os saberes que permeiam a prática pedagógica. Para tanto, procuramos responder às seguintes

proposições: O que é ser docente? O que é a docência? Qual é a missão do professor? Para que e para quem ser docente? Apresentamos, ainda, dados de pesquisa e indicadores sobre como é ser professor no Brasil. Tomamos como base de análise as perspectivas atuais de exercício da prática docente na Educação Especial, adotando como eixo para discussão a inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual, discorrendo sobre quem é e como se apresenta esse aluno.

Dando prosseguimento, na quarta seção realizamos uma incursão teórica sobre a história da formação continuada, as concepções, os seus caminhos e os percursos na formação de professores na realidade brasileira, com ênfase nos marcos legais para a Educação especial e as ações formativas estabelecidas para o aluno com Deficiência Intelectual.

Realizamos recortes nos principais documentos constituintes da política educativa nacional, que subsidiaram a formação continuada para os professores da Educação Especial. Analisamos a formação continuada no AEE como necessidade reflexiva imperiosa para a atuação docente especializada. Destacamos os principais documentos norteadores que se apresentam necessários para essa formação. Ademais, discutimos as vertentes pedagógicas que concorrem para o entendimento da formação continuada no AEE, como uma demanda educacional contemporânea, que tem sido utilizada de parâmetro para essa formação.

Na quinta seção, tratamos os dados coletados durante a pesquisa empírica em consonância com a abordagem qualitativa adotada. A ideia foi compreender a formação continuada na rede municipal de ensino de São Luís, considerando o ponto de vista dos sujeitos envolvidos com a Educação Especial, como a gestão da SAEE e dos professores do AEE. Isso foi necessário para estruturar um Caderno de apoio pedagógico (produto da pesquisa) que dialogasse com a realidade apresentada.

Na sexta seção, apresentamos o Caderno de apoio pedagógico com orientações ao professor do AEE após relacionarmos teoria e prática como forma de sistematizar o conhecimento aplicado. Discutimos o processo de construção, aplicação (intervenção) com os respectivos professores até a sua apresentação final, no caso, o produto da dissertação, com foco no atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual, dotado de propostas metodológicas para o professor do AEE realizar na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nas considerações finais, sétima seção do trabalho, fizemos um apanhado de todo percurso trilhado pela pesquisa, no intuito de refletir e retomar as questões

norteadoras que intentamos investigar para responder. Apontamos as limitações enfrentadas frente ao que vivenciamos nesta pesquisa na área da formação continuada do professor do AEE e as suas ações para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Portanto, refletimos que as inferências feitas não concluem o debate sobre o assunto, que cada vez mais adquire dimensões maiores, pois novas pesquisas brotam na tentativa de não apenas mostrar realidades, mas expressar boas experiências pedagógicas que despontam a importância da inclusão nas práticas escolares. Realizamos o fechamento do texto dissertativo no sentido de não esgotar o assunto, mas atender os objetivos propostos pela pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO



Fonte: Calçada (2018)

“O método é a alma da teoria” (LÊNIN, 1965, p. 148).

A metodologia não se restringe ao simples ato de descrever os procedimentos, tais como métodos e técnicas utilizados na investigação; ela explicita a escolha teórica feita pelo pesquisador como forma de conhecer e investigar o objeto estudado. Por isso, “[...] ocupa um lugar central no interior das teorias, ela é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2004, p 12).

O objetivo de analisar a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís para conhecimento da realidade e posterior intervenção, tinha a intenção de ter subsídios para desenhar um Caderno de apoio pedagógico como produto da pesquisa para ser aplicado pelos docentes em sua prática pedagógica na Sala de Recursos, como um apoio à suas atividades cotidianas de acordo com os seus objetivos.

Ao analisar os métodos utilizados na pesquisa social, concluímos que o Dialético² se mostrava o mais adequado para tratar as questões elencadas para a investigação, porque permitiria, diante do volume de informações teóricas, revelar a natureza da pesquisa e cumprir os objetivos propostos. Esse método representou a possibilidade de construir respostas para a pergunta norteadora da pesquisa. Pires (1997, p. 87) o caracteriza dessa forma:

O método histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é do tipo Exploratória, que para Gil (2010) tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Na maioria dos casos envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Segundo a relação pesquisador/sujeito, ela é do tipo Qualitativa por definir-se como a perspectiva mais adequada para a investigação, uma vez que concordando com Minayo (2004) ela responde a questões com um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois “[...] observa o fato no meio natural” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.

² Para Marconi e Lakatos (2011), o Método Dialético, ao contrário da metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de coisas estáticas, a dialética o compreende como um conjunto de processos. É um método de abordagem que penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

17). E, “[...] há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados” (GÜNTHER, 2006, p. 203)

Para essa realização, optamos ainda na relação pesquisador/sujeito por uma pesquisa do tipo aplicada, como intenção de colaborar para a solução de problemas práticos. Compreendemos que no tipo de investigação que propomos, nós pesquisadores cumprimos um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLENT, 2009).

Nessa busca, a pesquisa-ação demonstrou a forma de investigação adequada na composição dos resultados, a partir dos objetivos. Confiamos na sua importância para a educação, tendo em vista o estreitamento de relações entre produção acadêmica e a prática pedagógica e entendimento dessas práticas e de situações nas quais essas práticas ocorrem (THIOLENT, 2009).

Desse modo, o que nos despertou a atenção por essa perspectiva de pesquisa se deveu ao seu caráter inovador da pesquisa-ação, sobressaindo-se, principalmente, em três aspectos que vão ao encontro dos propósitos do nosso objeto: caráter participativo, impulso democrático e subsídios à mudança social. Assim, a pesquisa-ação proporciona benefícios aos seus participantes por processos de autoconhecimento, particularmente quando focaliza a educação, informa e apoia nas transformações. Para Thiollent (2009, p. 14), a pesquisa-ação é um instrumento importante:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Confiamos na sua importância para a pesquisa em educação, tendo em vista o estreitamento de relações entre produção acadêmica e a prática pedagógica e entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas ocorrem. Com todos esses instrumentos já referenciados para a construção dos objetivos, adentramos ao campo realizando a coleta de dados empíricos.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONÇALVES, 2001, p.67).

Uma importante fonte foi a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís, no Maranhão, especialmente no setor que atua com a modalidade de ensino, Educação Especial, a Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE).

2.1 Caracterização do campo de investigação

O cenário dessa investigação é a rede municipal de São Luís, no estado do Maranhão, considerando no seu universo a SAEE, que se reporta à formação continuada ofertada ao professor do AEE na educação do aluno com Deficiência Intelectual.

Para melhor compreensão da formação continuada no atendimento especializado, bem como a proposição de uma proposta de trabalho para o desenvolvimento junto aos professores do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, a que nos referimos neste estudo, apresentamos algumas considerações relevantes sobre o contexto da rede municipal.

Não pretendemos fazer uma trajetória histórica densa, mas um retrato sucinto da SEMED de São Luís, bem como a apresentação e organização da Educação Especial pela SAEE, sua gestão e ações de formação continuada, que é para a qual este trabalho dirige seu olhar.

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís se apresenta como um órgão gestor da rede de ensino municipal, à qual compete delegações no campo da educação, ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos em etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se, ainda, da gestão das políticas públicas direcionadas à área da educação do município de São Luís, no sentido de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, associando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Conforme expressa o artigo 211 da Constituição Federal do Brasil (1988): “[...] os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Dessa maneira, a SEMED tem como missão a imperiosa tarefa de possibilitar a educação e o desenvolvimento de todos os alunos para essas etapas e, ainda, outras modalidades, com destaque a Educação Especial. Para tanto, deve-se

proporcionar a formação em serviço de professores para assim atendê-los, considerando a heterogeneidade da escola.

A SEMED foi criada aproximadamente na década de 1910, à época com o nome de Instrução Pública Municipal, onde, posteriormente, obteve as seguintes denominações: Departamento de Educação, Secretaria de Educação e Ação Comunitária, Secretaria de Educação e Cultura e, finalmente, pela Lei n. 1.847, de 10 de janeiro de 1996, passou a denominar Secretaria Municipal de Educação, com o afastamento entre a educação e a cultura (SEMED, 2019).

Depois de ocupar diversos prédios da região central de São Luís (MA), atualmente a SEMED fixou endereço e sede na Avenida Marechal Castelo Branco, quadra 14, lote 14, n. 250, Edifício Trade Center, bairro São Francisco.

A SEMED organiza as suas instituições de ensino em sete núcleos educacionais distribuídos em todo município de São Luís. Em cada núcleo existe um quantitativo de escolas e seus anexos. Os núcleos compreendem: Anil, Centro, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão, Cidade Operária e Rural (SEMED, 2019).

Dessa forma, a Superintendência da Área da Educação Especial, órgão responsável pela gestão e acompanhamento da modalidade Educação Especial da rede municipal, está localizada nas dependências da SEMED no Edifício Trade Center. A Educação Especial na rede municipal faz parte desse setor, que planeja e operacionaliza ações, para essa respectiva modalidade.

Pontuamos que a Educação Especial teve seus primeiros passos na rede municipal, no ano de 1998, com o trabalho de sensibilização, realizado em 10% de 134 escolas (quantitativo existente à época) da rede municipal. Essa ação compreendeu a realização de oficinas de simulação de deficiência, percepção e de palestras sobre os direitos da pessoa com deficiência, inclusive o de frequentar o mesmo espaço educacional dos outros alunos (AYRES, 2019).

Pela Lei Municipal n. 3.933 de 18 de agosto de 2000, que estabelece diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís, a concepção de inclusão escolar de alunos com deficiência e a formação docente, na rede

“[...] deverá preocupar-se em implantar uma política de capacitação dos recursos humanos disponíveis, para melhor atendimento ao ensino especial, que envolva não apenas os professores ligados ao processo, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio da escola” (SÃO LUÍS, 2000).

Então, no âmbito da SEMED, os serviços e os programas da Educação Especial se materializam por uma gestão da SAEE na execução de programas, projetos, ações permanentes e atividades diversas para atender as necessidades da Macropolítica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008, em vigência atualmente.

A partir de 2008, a SAEE assumiu uma organização específica, na qual, atualmente, conta com a seguinte estrutura e servidores: superintendente, uma equipe interdisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos e, ainda, os professores (AEE, Professor da Sala Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, Instrutor de Libras, Transcritor e Adaptador do Sistema Braille, Guia-Intérprete e Profissional de Apoio/Cuidador). Os espaços de atendimento da Educação Especial na rede constituem a Classe Comum, a Sala de Recursos Multifuncionais e a Sala Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) (AYRES, 2019).

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís junto à SAEE se traduzem norteadas pelas políticas nacionais e internacionais constituídas, as quais apresentam e oferecem, dentre várias ações de trabalho que procuram ir ao encontro dos ditames de leis e decretos vigentes no nosso país e estado, em conformidade com as orientações do Ministério da Educação (MEC), notadamente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os seguintes programas, projetos e ações (Quadro 1):

Quadro 1 - Programas, projetos e ações da SAEE

Programas, projetos e ações	Objetivos
Programa de Formação Continuada	Compreende um espaço dialético sobre a dinâmica de atendimento específico da área de Educação Especial, sendo realizado de forma sistematizada, de acordo com um planejamento e coordenado por uma equipe técnica.
Programa Oportunizar	Encaminhamento e acompanhamento da qualificação profissional de alunos com deficiência e a sua inclusão no mundo do trabalho (em parceria com outras instituições).
Programa Escola Acessível	Acompanhamento dos planejamentos e execução dos serviços estruturais necessários à adequação de ambientes escolares, de modo a torná-los acessíveis, conforme normas gerais e critérios básicos estabelecidos pela lei n. 10.098/2000.
Programa Caminhar Juntos	Desenvolve ações de orientação e acompanhamento junto às famílias de modo a potencializá-las para desenvolver o seu papel de forma mais eficaz no

	desenvolvimento global dos seus filhos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação.
Projeto Falando com as Mãos	Socialização da Libras por cursos e oficinas.
Projeto Vendo com as Mãos	Apoio aos estudantes com cegueira e disponibilização de cursos e oficinas de Braille e Soroban.
Projeto Escola Municipal Integral Bilíngue	Promove o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social do estudante com Surdez.
Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)	Acompanhamento e orientação das ações de implantação, conservação e funcionamento das SRM.
Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) (Projetea)	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a inclusão, permanência e aprendizagem significativa do estudante com TEA (nível III) na escola.
Projeto de atendimento aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação	Desenvolvido no Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação (NEECAHS), realiza ações visando a dinamização e a implementação do AEE suplementar, aos estudantes que apresentem características de altas habilidades/superdotação, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem destes estudantes no ensino comum, SRM e outros espaços enriquecedores.
Projeto de orientação pedagógica para estudantes com transtornos funcionais específicos	Contribuição com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes matriculados no ensino comum que apresentem discalculia, dislexia, disgrafia/disortografia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Fonte: produção da autora adaptado de Ayres (2019).

Portanto, o nosso *lócus* se assenta necessário para entender a base da formação continuada para o professor do AEE, no sentido de coletar informações que respondam aos nossos questionamentos propostos para a pesquisa. Isso ajuda a compreender a realidade estudada, no sentido de encontrar uma estratégia criativa (proposta de trabalho) que atenda às necessidades do docente e, conseqüentemente, do seu aluno com Deficiência Intelectual.

2.2 Sujeitos

Para o delineamento da pesquisa, delimitamos como participantes os sujeitos ouvidos no curso da investigação, numa relação dialógica e contextualizada, entre objetividade e subjetividade, pois esses, em interação na pesquisa, determinam e, ao mesmo tempo, são compostos por ela mediante relações situadas e complexas.

[...] o sujeito não é tão simplesmente uma máquina de pensar, mas é fenômeno, mudança, processo, tempo. Um eu que é fluxo do pensamento e

processo relacional - perspectiva diametralmente oposta e que rompe com uma visão metafísica do eu. O sujeito perde o status de substâncias mental e material (fixas, eternas) e passa a ser fenômeno (mutável, finito) (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016, p. 02).

A nossa pesquisa contou com uma amostra não probabilística, intencionalmente constituída pelo Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Foram definidos 19 sujeitos (Quadro 2), que constituíram a parte representativa da pesquisa do universo apresentado.

Quadro 2 – Amostra do universo e sujeitos da pesquisa

Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA)	Cargo Atual	Sujeito
1	Superintendente da Área da Educação Especial	Gestor da SAEE
18	Professor do AEE	P:1 [...] P:18

Fonte: produção da autora com base na investigação de campo (2020)

A definição dos sujeitos da pesquisa foi realizada mediante critérios determinados pela pesquisadora e são os seguintes: para a SAEE, profissional que atua na gestão do setor; e quanto aos professores, os que trabalham diretamente na Educação Especial com o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

Então, nesse sentido, compreendemos que profissionais que já estão imersos com essas questões tendem a contribuir proveitosamente com o desenvolvimento do trabalho, no que tange ao desenvolvimento de ações pedagógicas no AEE, que concorram para complementar ou suplementar a necessidade e/ou potencialidade do aluno e, além disso, ressignificar a prática docente.

2.3 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

Iniciamos nossa pesquisa pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não buscamos resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado. Tal fase foi necessária por se tratar de “[...] um tema pouco explorado, tornando-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2010, p.43).

Utilizamos um levantamento de material bibliográfico, concretizado pela seleção de conteúdos que melhor atenderam a necessidade da pesquisa e, posteriormente, a realização da leitura e fichamento do material levantado, que

esclarecessem dúvidas sobre as principais características do objeto em estudo e, principalmente, ao material produzido e aplicado.

A finalidade do levantamento em fontes de informações diversas, conforme pontua Marconi e Lakatos (2011, p. 67) “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Contido nesse processo, destacamos o Estado da Arte da formação continuada do professor do Atendimento Educacional Especializado, no que se refere às recentes publicações sobre a formação docente no Brasil e dos estudos e pesquisas sobre a Deficiência Intelectual do viés médico ao social.

Seguidamente, os dados foram coletados por entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos, significando um procedimento formal para obtermos informações pela fala dos atores sociais.

[...] a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2000, p.58).

Direcionamos esta pesquisa de campo, a princípio, como uma avaliação inicial e diagnóstica para analisar a formação continuada na rede municipal e, a partir desse propósito, pensar e sistematizar a elaboração de um Caderno de apoio pedagógico a ser aplicado, conforme as necessidades dos docentes do AEE para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual.

Convém pontuar que antes de dar início à pesquisa de campo, entregamos uma Carta de Apresentação para Concessão da Pesquisa na rede municipal de educação de São Luís (APÊNDICE A), juntamente com um Ofício do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (ANEXO A), informando a finalidade e necessidade do estudo na respectiva rede de ensino.

Previamente para o desenvolvimento das entrevistas foi necessária a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) para os participantes, solicitando a permissão para a publicação do conteúdo da pesquisa em contextos acadêmicos com a devida preservação da identificação dos envolvidos.

Após o cumprimento dessas formalidades, bem como as devidas concessões para a autorização da pesquisa, as entrevistas foram agendadas com contatos prévios, por ligações telefônicas, em dias e horários estabelecidos pelos

profissionais que se constituíram os sujeitos desta pesquisa (gestor da SAEE e professores do AEE). Foram gravados e transcritos os áudios e cedidas imagens com a autorização dos pesquisados.

O gestor da SAEE optou por ser entrevistado no seu local de trabalho, no turno vespertino e tão logo como primeira atividade da tarde disponível na sua agenda de compromissos com a Secretaria. Quanto aos professores do AEE combinamos em conjunto que as entrevistas fossem adequadas e realizadas no turno noturno via telefone por aplicativo de vídeo chamada³, o que foi congruente em decorrência da distância entre uma escola e outra de atuação dos docentes e, principalmente pelo contexto vivenciado mundialmente nos últimos meses⁴.

A partir da proximidade e do conhecimento da pesquisadora com os sujeitos, foi possível estabelecer um relacionamento espontâneo, comprometedor e verdadeiro durante o processo da entrevista, tornando possível o aprofundamento das informações obtidas pelo instrumento já definido.

A realização das entrevistas foi orientada por um formulário semiestruturado, com perguntas abertas e abrangentes. Foi aplicado um para o gestor da SAEE (APÊNDICE C) e outro para os professores do AEE (APÊNDICE D). Ambos tiveram a finalidade de obter o máximo de informações relacionadas ao objeto de estudo. Para Barros e Lehfel'd (2000, p. 90):

[...] o formulário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos.

Compreendemos que a utilização da entrevista na pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de que ela poderá admitir uma abrangência mais ampla das impressões e concepções dos participantes, demonstrando com clareza as experiências relacionadas à formação continuada na rede municipal de educação de

³ Utilizamos o aplicativo *WhatsApp* como instrumento para propiciar um contato frente a frente com o entrevistado, mesmo que a distância.

⁴ Estamos enfrentando uma Pandemia Mundial ocasionada pelo Coronavírus e, como medida de segurança, o isolamento social tem sido uma prevenção que requer evitar deslocamentos para lugares diversos e aglomerações. Assim, a maneira mais adequada, segura e correta, conforme dispõe a Portaria Normativa n. 40, de 24 de abril de 2020 da Universidade Estadual do Maranhão, foi dar prosseguimento ao andamento do trabalho de pesquisa de campo, já iniciado antes do isolamento social, com uso das tecnologias móveis, ou seja, de forma não presencial, a partir de 05 de maio de 2020 até ulterior decisão. As atividades de pesquisa devem ocorrer de modo remoto, por pesquisadores e discentes, realizando, na medida do possível, a adequação dos planos de trabalho para atividades que não demandem atendimento presencial (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020).

São Luís, no que tange às orientações metodológicas ao docente para atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais.

Após a coleta dos dados, com uso do instrumento escolhido, o organizamos para analisá-lo. “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevistas [...] e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Optamos por categorizar os dados obtidos para ajudar a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas obtidas nas entrevistas com a gestão da SAEE e os professores do AEE.

Nas análises destacamos, nas falas dos entrevistados, os excertos que responderam as questões propostas; nos apropriamos, para tanto, da Análise de Conteúdo, pois entendemos que essa técnica de análise considera a mensagem oral ou escrita dos sujeitos, na sua totalidade ou não como ponto de partida para dar um sentido e um significado para as suas falas.

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores - quantitativos ou não (FRANCO, 2003, p. 20).

Bardin (2011, p. 16) esclarece que a análise de conteúdo é uma metodologia que se constitui numa “[...] técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Consideramos os dois tipos de conteúdo da fala do entrevistado, o conteúdo que está explícito e aquele que fica implícito, que é percebido pelo pesquisador no momento da entrevista.

Portanto, escolhemos usar siglas e números para a identificação dos sujeitos da pesquisa, a fim de preservar a identidade deles e em atendimento ao disposto na Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim, os professores do AEE foram identificados pela letra P de Professor, seguida dos números, conforme a quantidade de participantes. Exemplo: P:1, P:2, P:3 [...] P:18 e o gestor da SAEE teve na sua descrição apenas a determinação (gestor da SAEE).

3 O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Gomes (2017)

“Alguns homens veem as coisas como são, e dizem Por quê? Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’” (SHAW, 2009, p. 23)

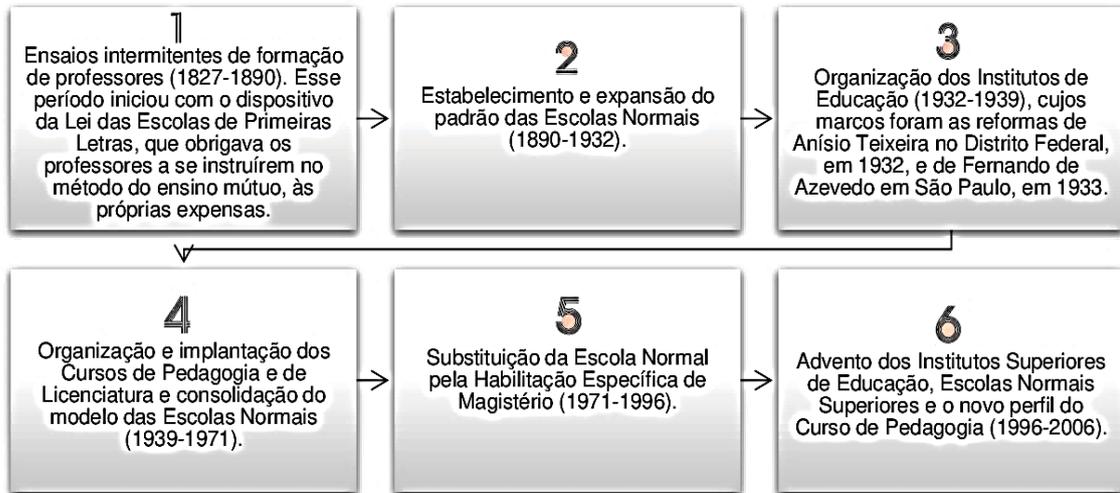
Abrimos nossa seção com uma imagem permeada ao mesmo tempo de objetividade e subjetividades. A recém-formada professora da respectiva imagem é Débora Seabra, a primeira professora com Síndrome de Down do Brasil (GOMES, 2017). Ela representa, a quebra de preconceitos e, ao mesmo tempo, traz amplas discussões no campo da formação de professores no nosso país. Tão lacunoso para quem não tem deficiência, mas ao mesmo tempo repleto de barreiras, principalmente atitudinais para quem é. Daí nos perguntamos: qual o lugar da Educação Especial na história da formação de professores?

A constituição histórica da formação de professores no Brasil tem como referência as relações entre a educação e a sociedade. Notadamente, há as lutas entre as diversas concepções e os projetos destinados a orientar a formação docente. Nesse percurso, entendemos a necessidade em abordar as diferentes interpretações sobre a formação de professores na sociedade de classe, nos diversos contextos sociais e históricos, nos quais se destacam as contestações políticas entre os atores sociais, na defesa das suas concepções e projetos de formação.

Ao revisitarmos a história da formação de professores no Brasil, vislumbramos que essa formação é uma questão preconizada há séculos em nível mundial. Ao criar a Didática Magna, João Amós Comenius, em pleno século XVI, já trazia em pauta a importância em se ter mestres com sólidos conhecimentos, que serviriam de base para compor a formação e o desenvolvimento dos seus discípulos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

A partir dessa iniciativa, outras perspectivas concorreram para se pensar a formação de professores. Saviani (2009) sistematizou em seis períodos da história da formação de professores no Brasil, assim descritos na Figura 1 e nos quais nos orientamos para localizar a Educação Especial:

Figura 1 - Períodos da história da Formação de Professores no Brasil



Fonte: produção da autora adaptado de Saviani (2009).

Em cada período alinhado por Saviani (2009) diversas questões foram suscitadas. A primeira compreendeu todo o período colonial e foi caracterizada por um tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tanto que uma situação que não difere das vividas hoje em dia, trata-se dos custos com a formação docente. Caso o professor precisasse de formação, deveria arcar com os gastos.

No segundo período, até então, não se contava com o investimento do governo e seguia o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. No Maranhão, a primeira escola dessa natureza foi inaugurada em 1890. Diante disso, essas referidas instituições preconizavam uma formação específica (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

As iniciativas pioneiras para a formação de professores na Educação Especial no Brasil começam nos primeiros cursos de nível médio, cuja carga horária era alterada com frequência, pois eram cursos de caráter intensivo que reuniam professores de vários estados. A história resgata que tais cursos eram ofertados nos estabelecimentos federais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamim Constant (IBC), ambos sediados no Rio de Janeiro, além de Organizações Não Governamentais (ONGs), dentre as quais se destaca o Instituto Pestalozzi do Estado de Minas Gerais. Esse Instituto já realizava curso de férias para professores de excepcionais⁵ desde 1951 (MAZZOTA, 1993).

⁵ Termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas com Deficiência Intelectual (SASSAKI, 2003).

A formação docente, de maneira geral, estava voltada à prática de técnicas e ao domínio do conteúdo, que seriam a matéria-prima para o processo de ensinar. Ao que nos parece, havia um acordo tácito entre essa formação e os movimentos políticos, numa total ou quase total consonância com as regras sociais, com poucos ou nenhum questionamento da ordem vigente.

O terceiro momento foi assinalado pelas reformas, dentre elas a criação dos Institutos de Educação, que representaram uma fase nova tendo inspiração no ideário da Escola Nova, no sentido de corrigir as ineficiências e as distorções das tradicionais Escolas Normais.

A preocupação em formar professores para o secundário, apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 98).

No quarto momento, o Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939 orienta o esquema 3+1, em que três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. Já com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, os cursos de Licenciatura se centraram nos conteúdos cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático, tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender à exigência para a obtenção do registro profissional de professor (GATTI, 1998, 2013).

A tendência liberal tecnicista, cuja ideologia designava a rápida formação de técnicos profissionais para atender ao mercado de trabalho, acirrou, no sistema educacional, a continuidade em ser excludente e dualista. Assim, “[...] o tecnicismo chegou à área de Educação Especial, que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados então de excepcionais” (MICHELS, 2017, p. 26).

Também, em 1939, o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil direcionado à formação de “[...] bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico” (BISSOLLI-SILVA, 2006, p. 11), mas a formação de professores ainda se mantinha cultivada, também nos cursos de magistério de

segundo grau, pois os respectivos cursos foram edificados de forma decisiva desde 1870 (TANURI, 2000).

A Pedagogia foi direcionando o seu foco mais na formação do especialista da educação, principalmente “[...] nas ‘deficiências’ apresentadas pelos alunos; os cursos de Pedagogia pouco preparavam estes profissionais para atuarem como professores” (MICHELS, 2017, p. 30). Os cursos de magistério se direcionavam na formação do professor primário. A partir desse período, a formação de professores para atuar com Educação Especial no Brasil foi concebida pelo Decreto-Lei n. 16.392, de 02 de dezembro de 1946, em Curso Normal de Formação de Professores Primários, em nível de segundo grau (TANURI, 2000).

Entre as décadas de 1950 e 1960, a Constituição Federal do Brasil de 1967 trouxe algumas determinações para o magistério, dentre elas a formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, conforme Parecer n. 295/1969, que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar (GATTI, 2013).

O primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial foi criado em São Paulo (capital) no ano de 1955, quando o governo desse estado autorizou, intermediado por um decreto, o funcionamento de um Curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos (GATTI, 2013).

Paralelamente, as habilitações no Curso de Pedagogia nasceram com a Reforma Universitária em 1969, por intermédio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/1969, no qual, “[...] ao reformular a estrutura curricular do curso, cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto de atividades” (BISSOLLI-SILVA, 2006, p. 26). Logo, surgem habilitações para diversas áreas da gestão educacional e da Educação Especial (deficiências auditiva, física, mental⁶ e visual), o que assinala o início do quinto período.

De tal forma exposto nas indicações Básicas do CFE, a Lei n. 67/1975, “[...] a formação superior de professores para Educação Especial é definida aí por um currículo que inclui uma parte comum e outra diversificada” (MAZZOTTA, 1993, p. 75).

⁶ Esta terminologia foi sendo substituída por Deficiência Intelectual. Esse termo, aos poucos, está sendo empregado no âmbito das reflexões e discussões políticas dos movimentos sociais relacionados à pessoa com deficiência, em documentos legais de âmbito internacional e nacional e no meio acadêmico-científico. Foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (PLETSCH, 2009).

Historicamente, a educação especial vem sendo pensada, dentro dos currículos de formação de professores, de maneira fragmentada, reservada àqueles que desejam trabalhar com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (FRANÇA, 2016, p. 19).

Contudo, em muitos outros estados brasileiros, ainda prevalecia a formação em nível pós normal, ou seja, por estudos adicionais como especializações *lato sensu*, cursos de 120 horas, as habilitações vinculadas aos cursos de Pedagogia, até cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial e Habilitação na Pedagogia (MAZZOTTA, 1993).

No final dos anos 1960 e início dos 1970, a formação de professores para atender os alunos considerados deficientes era calcada no princípio da normalização. Foi durante a década de 1970 que a integração passou a tomar força nas discussões sobre a Educação Especial e a direcionar a formação dos professores para a área (MICHELS, 2017, p. 31).

Com o término da década de 1970 e meados de 1980, ficou evidente o ideal de um profissional que contivesse uma formação crítica e complexa da sociedade de então.

O que se pode perceber é que as habilitações específicas da Educação Especial foram organizadas tendo como eixo as deficiências, ou seja, a criação e a organização da Educação Especial constituíram-se, a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional. O fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico. Com esta centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico (MICHELS, 2017, p. 37).

No final dos anos 1980 e início de 1990, a formação dos professores esteve mais auxiliada na dimensão didática, em que as teorias de aprendizagem refletiram num significado novo para a realidade da educação brasileira. Sobretudo, isso ocorreu na formação e na prática pedagógica do professor que, a partir de então não mais assumiria o conhecimento como algo exclusivo seu, mas como um mediador na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Esse período insurgiu muitas influências na formação do docente brasileiro. Documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passaram a adotar esse ponto de vista, como o ideal na tentativa de romper com a hegemonia do tradicionalismo e constituindo um novo corpo do saber. Na concepção de Michels (2017, p. 39):

Durante os anos 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de

Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos alunos considerados deficientes na rede regular de ensino. Tal inserção, porém, estava sujeita ao desenvolvimento apresentado pelos alunos, suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

O sexto e último período tem como principal característica uma formação mais aligeirada, preferencialmente que não envolvesse altos valores para arcar. Durante a década de 1990, a realidade presente na formação docente foi desenvolvida para atender aos interesses da política mercadológica internacional vigente que, dentre tantas ações negativas, voltava-se para a privatização das instituições públicas. O neoliberalismo foi a palavra de ordem em todos os segmentos nessa década e, notadamente, a educação não figurou de fora.

[...] com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser a chave deste debate no Brasil. Dentre os pontos que passaram a fazer parte desta discussão podem-se destacar a questão da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados deficientes, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação, e ganhou ênfase a formação de professores como o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular (MICHELS, 2017, p. 39).

Nos anos 2000, a impressão que fica é a de total conquista em prol da formação docente no Brasil. Entretanto, esse contexto é assinalado por oscilações, discursos de eficiência e promessas, tanto na formação inicial quanto continuada, de professores. A carência de docentes numa realidade como a nossa é fato e a formação continuada dos que estão em curso não tem respondido a determinados desafios que estão postos, como a inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino, alunos da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a graduação em Pedagogia constituiu, por muito tempo, o verdadeiro *locus* formativo do professor especialista com habilitação em Educação Especial. Tal demanda perdurou até o ano de 2006, pois com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura firmada pela Resolução n. 01/2006, as habilitações foram eximidas das formações do pedagogo (CARNEIRO, 2012). No artigo 4º das Diretrizes em voga, segue a atribuição do profissional egresso do curso de Pedagogia:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com a ausência da Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia, a pós-graduação foi uma das alternativas encontrada para a formação desse professor especialista. Esse fato limitou as possibilidades de uma formação mais completa evidenciada no artigo 14, parágrafos 1º e 2º da Resolução n. 01/2006:

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Diante disso, a formação de professores especializados tem sido realizada, na sua grande maioria, em cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento em Educação Especial, geralmente ofertadas por instituições particulares de ensino superior, tanto presencial como a distância, contando com cargas horárias que variam entre 360 e 420 horas. Ademais, os únicos dois cursos de graduação em Educação Especial oferecidos no Brasil são pela Universidade Estadual de Santa Maria (RS) e pela Universidade Federal de São Carlos (SP) (CARNEIRO, 2012).

Para Carneiro (2012), tais situações refletem questões não favoráveis e desanimadoras para a importância da Educação Especial, que concorre para o desenvolvimento de um público-alvo, que urge por um olhar mais apurado e direcionado para a sua historicidade e não apenas do ponto de vista legal e político.

Esse deslocamento do lócus de formação dita inicial apresenta vários desdobramentos como: a possibilidade de se tornar um especialista sem uma formação pedagógica sólida; a tendência da formação generalista nos cursos de especialização, como se um professor especializado pudesse oferecer um atendimento educacional especializado a alunos com os mais variados tipos e graus de deficiências e o oferecimento dos cursos de pós-graduação (quem faz e como faz) (CARNEIRO, 2012, p. 14).

A formação dos professores para atuarem na Educação Especial adotou hoje um viés de busca, ou seja, a necessidade por aperfeiçoamento e, além disso, a preocupação em como saber lidar e trabalhar com esse público, sem a formação adequada ou restritiva, é um imperativo que tem assinalado na (in)formação desse professor em serviço.

Diante da perspectiva de inclusão escolar e com a diminuição das habilitações, existe a necessidade em repensar padrões de formação, mas “[...] trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente” (FREITAS, 2004, p. 245). Todo esse movimento nacional erigido na e para a formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, incute pensar

nas formas como os níveis de graduação e pós-graduação vêm delineando a formação dos professores especialistas em Educação Especial.

Uma questão que desperta atenção trata sobre o modelo médico-assistencial que se mantém nos cursos de formação de professores. Segundo Michels (2008, p. 270) “[...] Será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas?”

Dessa forma, a carência de uma política unificada propositiva, que constitua diretrizes para a formação em Educação Especial, tem conduzido o Brasil a estabelecer distintos modelos que ora assinala um movimento importante na organização dessa formação e autonomia que deve ser respeitada e ora conduz no mesmo território nacional diferentes propostas de formação que, com a manutenção do discurso de “formação em educação especial”; seguramente convive com modelos díspares entre si e que, geralmente, carregam apenas o título de Educação Especial.

Assim, a formação docente para a Educação Especial ainda “[...] está entrelaçada com as transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade” (FRANÇA, 2016, p. 40). A Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apresenta dois tipos de professores para a atuação na respectiva modalidade de ensino, sendo professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento individualizado; e professores capacitados para viabilizar a integração/inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Apesar do exposto, “[...] mesmo sendo legalmente referida como ‘modalidade de ensino’, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino (MICHELS, 2017, p. 11)”. De acordo com França (2016, p. 39-40), entendemos que ao Professor da Educação Especial,

[...] se faz necessário pensar na formação [...] a partir de outra concepção de educação, como campo de produção de saberes comprometida com a mudança social que propicie aos sujeitos participação nos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, bem como possibilidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Assim, faz-se mister pensar em uma outra concepção de deficiência que supere os aspectos orgânicos, baseados no modelo médico-psicológico [...] e enfatize aspectos socioculturais, constitutivos do ser humano.

“A Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional (MICHELS, 2017, p. 12)”. Tal fato ampliou um discurso pela invisibilidade na formação de professores para a atender essa modalidade de ensino.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no lócus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambiguidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (MICHELS, 2017, p. 38).

As nuances históricas assumem função primordial nessa discussão. Nelas localizamos o movimento de ruptura, mudança, continuidade, transformações e permanências. Entendemos ser esse o caminho adequado para a compreensão de em qual tempo e espaço a formação docente na Educação Especial vêm se construindo.

Como analisamos, historicamente a formação de professores foi assinalada por muitas discussões, geralmente em decorrência de propostas e projetos políticos diversificados, quanto à natureza e à complexidade dessa formação. Para Libâneo (2013, p. 79):

[...] formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] e participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta coletiva de construir um convívio humano e saudável.

Diante desse cenário, a Educação Especial está compreendida como um ponto delicado, repleto de inquietudes e inconsistências presentes nos discursos das políticas educativas, principalmente na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspectos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares [...] (FRANÇA, 2016, p. 27).

Portanto, em diálogo com as questões traçadas ao longo dessa discussão, França (2016) reitera que a formação de professores da Educação Especial foi materializada de maneira dissociada da formação geral de professores, produzindo uma dicotomia entre os professores comuns e os professores especializados. Tal fato

reflete na escola, pois a modalidade de ensino, Educação Especial, ainda é vista de forma paralela e não transversal ao ensino regular.

3.1 Constituir-se professor no Brasil

Professor - a maestria da palavra se associa à missão de mediar conhecimentos a longo alcance. Incute responsabilidade com a formação do outro. Não raramente é confundido com psicólogo, médico e tantas outras profissões; e por que não? Já que participa da base de formação de todas elas. Na compreensão de Lira (2016, p. 35-36):

Dentre as várias profissões, a de ensinar sobressai-se como aquela que é responsável pela formação dos outros profissionais. [...] Ao aceitar a profissão de professor, tal profissional se realiza no momento em que vê os estudantes aprendendo, já que esta é a sua função social.

Ser professor compreende muito mais que exercer uma profissão, deve-se fazer planejamento, ministrar aula e elaborar recursos. Atualmente, nos vemos questionando qual é o papel docente hoje no dia a dia das escolas, centros especializados, institutos educacionais, presencial ou a distância, ou seja,

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 17).

Proveniente de um ponto de vista empirista, pelo qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser instruído, a compreensão de docência restringia a sua formação apenas à mera observação dos mestres com longa experiência. O aprofundamento em prol dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se constituindo à medida que a educação passou a ser percebida como função pública, tornando-se uma questão nacional e governamental.

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2003, p. 15).

Constituir-se professor na realidade brasileira implica em se defrontar com um conjunto de situações, tais como: indisciplina na sala de aula, cobranças da coordenação pedagógica e direção escolar para a melhoria de notas dos alunos, assédio moral, defasagem salarial, dentre outras questões que irão exercer influência na sua qualidade de vida e no trabalho docente.

Com uma base histórica fragilizada e permeada por lacunas, incompletudes e questões desanimadoras, assim foi se construindo o professor brasileiro. Esse professor, na visão Freireana, deve, antes de tudo “refletir sobre a prática”, agir em prol de “mudanças” (FREIRE, 2005). Em diálogo com Gadotti (2003, p. 12-13), “[...] o brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’.”

Numa visão materialista da realidade, ser professor no Brasil é aderir a uma profissão que tem muitos gargalos e, ao mesmo tempo, nutre esperanças visíveis, conforme revelam pesquisas empreendidas sobre a docência no Brasil.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), cuja sigla se remete à tradução de *Teaching and Learning International Survey* compreende uma pesquisa internacional ordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A missão é avaliar pela percepção de professores e gestores escolares o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho nas escolas. Diante disso, destacamos o indicativo quanto às razões para ser professor, com os dados da respectiva pesquisa realizada em 2018.

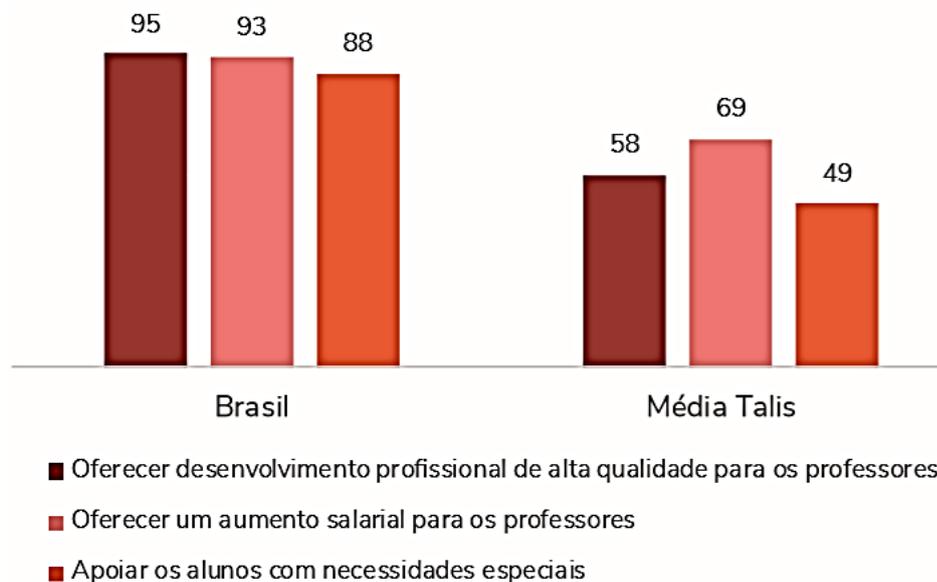
A pesquisa começa com o seguinte questionamento: “Quais são as razões entre os professores pesquisados em seguir a profissão?” As repostas obtidas incidiram em algumas razões que influenciaram nessa escolha, sendo apontadas pelos maiores percentuais de professores, como: a docência permitir influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes (95%); ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos (94%) e dar uma contribuição para a sociedade (97%) (BRASIL, 2019b).

As repostas obtidas nesse questionamento, de fato, refletem o vivenciado cotidianamente pelos docentes brasileiros. Particularmente nos desperta atenção para a reposta “dar uma contribuição para a sociedade”. Entendemos, assim, como as demais profissões, que a docência é atraente por ter a responsabilidade de honrar

um compromisso com todos. Essa contribuição está em colaborar na formação de cidadãos.

Outro ponto que destacamos na pesquisa de Talis (2018) foi quanto ao indicativo investimento na educação, ou seja, para quais áreas o professor daria prioridade, caso o investimento em educação fosse aumentado em 5% (BRASIL, 2019b). Na percepção dos docentes entrevistados, a pesquisa revelou o seguinte:

Figura 2 - Percentual com as principais áreas para investimento em Educação no Brasil



Fonte: Brasil (2019b)

Como percebemos nos dados expostos, dentre diversas possibilidades, o professor aponta a importância em se investir no apoio aos alunos com necessidades especiais. A inclusão escolar é uma perspectiva que deve ser tomada como realidade nas escolas. A demanda de alunos público-alvo da Educação Especial tem se tornado relevante. Antes, ressalta-se a importância da formação docente como alicerce para a mediação de conhecimentos que servirão para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e atuante e, sobretudo, a valorização desse docente com salários que correspondam as suas demandas e responsabilidades perante a sociedade.

O movimento Todos pela Educação⁷ realizou uma pesquisa demonstrando que o panorama da docência no Brasil não tem sido nada favorável. A pesquisa intitulada “Políticas para nós e por nós”, realizada em 2018, destaca que 67% de

⁷ Associação sem fins lucrativos fundada em setembro de 2007, com sede em São Paulo. Tem como objeto social a busca pela melhoria da qualidade da educação básica no Brasil (TODOS ..., 2018).

professores dizem não se sentirem ouvidos durante o processo de elaboração de políticas públicas educacionais (TODOS ..., 2018).

Isso é, ao docente não é dada a devida atenção num momento de extrema importância para a sociedade. Destacou-se, ainda, que “[...] essa ausência de atores tão importantes para o processo gera, no caso de formações continuadas, por exemplo, cursos que não correspondem às necessidades reais desses profissionais” (TODOS ..., 2018).

Na pesquisa intitulada “O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2004, apesar de mais de dez anos publicada, as informações ainda dialogam com a atualidade, uma delas desperta a atenção para,

[...] a aparente satisfação dos docentes com sua profissão, quase metade deles se considerando ‘mais satisfeita agora do que no início da sua carreira’. Em adição a tais constatações, um número superior a 50% dos docentes declara que sua principal aspiração profissional para os próximos anos é permanecer na função atual, na mesma ou em outra instituição de ensino (PESQUISA ... 2004, p. 173).

Diante de dados tão expressivos, atuar na docência é dialogar, questionar a ideologia posta, chamando a responsabilidade do papel de professor sem perder a dimensão do afetivo. Seria afetivo, pois congrega a libertação de mitos, a ponderação sobre as contradições e a análise das interdições e silêncios que nossas ações provocam.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2019, p. 230).

Assim, a subjetividade do que é ser professor e como se posicionar diante da profissão e do seu significado necessita um olhar além das aparências. Ensinar prevê uma instância de desejos, além de dar vez e voz ao desejo do outro, mantendo uma ponte com a cultura posta e vislumbrar movimentos para além dela.

[...] é por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural constitui para os professores um motivo privilegiado de inquietante reação ou dolorosa consciência (FOURQUIN, 1993, p. 9).

Essa subjetividade do professor precisa ser tocada no processo de formação, para que ele perceba todas essas dimensões do humano e reveja seu fazer, tencionando para um crescimento e aprofundamento constantes, para muito além do que é banal, básico, medíocre.

[...] não se trata de colocar no preparo e na atuação do professor a solução dos problemas que afligem nossas escolas. As raízes desses problemas se encontram na sociedade mais ampla, e a relação entre a formação docente e sucesso da escola não pode ser vista mecânica e ingenuamente (MOREIRA, 2017, p. 53).

Ao longo dos séculos, a figura do professor foi caminhando sob a égide de um saber absoluto, inquestionável. O professor precisa desse contexto para avançar como profissional competente, comprometido e agente de mudança de um tempo globalizado, midiático e virtual, no qual a capacidade de resiliência é uma tônica forte.

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...] Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2019, p. 286).

Incompletudes e diferenças são as pontes, para não somente constituirmos os conhecimentos como instrumentos alavancadores, mas para propiciarmos a formação de olhares éticos e inclusivos tendo a educação como palco de diálogo entre ação, pensamento e identidades.

A docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora (GADOTTI, 2003, p. 22).

O momento atual conchama profissionais comprometidos, convidados a colaborar teórica, prática e eticamente nos espaços educativos. Tal representação marca o imperativo do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua prática, saberes e práxis em concordância com as exigências sociais mais amplas, posto que “[...] a docência é, portanto, um ofício que pressupõe a formalização de um corpo de saberes e conhecimentos adquiridos, construídos e reconstruídos durante a formação inicial e continuada” (SANTOS, 2014, p. 65-66).

Por conseguinte, a ideia consiste em proporcionar uma prática profissional como instância permanente e sistemática; questão que nos aponta para a necessidade de refletir o *continuum* da formação docente, pois é complexo pensar na

possibilidade de educar por fora de uma situação concreta e de uma realidade definida.

3.2 Formação de professores à perspectiva da inclusão: demandas de um contexto

No Brasil, em plena década de 1990, a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão, expressando a universalização da Educação Básica nos países em desenvolvimento foram intensas. O foco maior compreendeu incluir alunos com necessidades educacionais especiais, então integrados, em salas comuns de ensino na educação regular.

[...] O movimento de inclusão social traz para escola a necessidade de mudança de paradigma no sentido de reconhecimento de seu espaço e tempo pertencentes à totalidade de sujeitos, independentemente de qualquer distinção. Esse novo paradigma reconhece as diferenças, as respeita e as valoriza como fundamentais para o desenvolvimento social harmonioso, porém, entende a necessidade de mudanças sociais e estruturais para sua efetivação (CARNEIRO, 2012, p. 12).

A inclusão aqui descrita se trata da inclusão escolar que delinea uma escola com políticas participativas, direcionadas para a solidificação de cultura inclusiva, em que todos os docentes, bem como a comunidade escolar em geral são inclusos como colaboradores que devem agir numa relação de apoio simultâneo, de forma a construir aprendizagens uns com os outros, a partir das reflexões sobre suas práticas docentes no ambiente escolar.

Desse modo, entre alguns pontos desse paradigma recém discutido e implantando se tem a flexibilização curricular, a preparação da escola regular para receber os alunos com deficiência, as técnicas e recursos que auxiliam nessa ação e formação continuada de professores como elementos indispensáveis para o sucesso das propostas políticas. Entretanto, apesar de alguns avanços, a inclusão escolar tem se defrontado com alguns entraves.

Um dos grandes desafios dos sistemas educacionais atuais - talvez o maior deles - é desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas que têm deficiências graves e habilidades incomuns, sem recorrer à lógica da exclusão pela velha e arraigada oposição entre o ensino comum e a educação especial (NORONHA, 2016, p. 11).

Jannuzzi (2004) entende que a política de inclusão não se trata excepcionalmente ao ingresso dos alunos com deficiência no ensino regular. Tal discurso se estabelece numa narrativa que, ao ser agrupada pelo campo educacional, pode ser considerada como ideologia da inclusão. Assinala para a concepção de que

inclusão, assim como a exclusão, solidifica-se como uma das categorias fundamentais para manter a ordem social atual.

A inclusão não ocorre de forma automática, apenas pelo fato de se matricular o educando com alguma necessidade especial em salas regulares. É verdade que o direito de acesso à escola regular representa um avanço necessário, porém, não é suficiente. Sua socialização é imprescindível para desenvolvimento pessoal e educacional, mas a escola regular deve ser capaz de oferecer muito mais do que a convivência. O preparo dos professores é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, que não é apenas processo de socialização (NORONHA, 2016, p. 45).

A constituição de uma prática pedagógica inclusiva extrapola a mera certificação. Incute uma transformação principalmente na formação do professor na condução da forma de ver o aluno, nas práticas excludentes e no engajamento em formações continuadas. Para ser inclusão deve acontecer aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento do docente.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2006, p. 38).

Ressaltamos que a ideia de uma educação inclusiva, que emerge nessa conjuntura, exhibe-se como um novo olhar educacional, independentemente de qual diferença se tenha. Para Noronha (2016, p. 69):

As transformações no sistema educacional têm se dado no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade como fator de enriquecimento do processo de ensino aprendizagem. Isso vem provocando mudanças não apenas na legislação educacional, mas também no cotidiano das escolas, na formação e na prática docente.

Para tanto, as práticas pedagógicas do professor da Educação Especial no meio ambiente escolar devem se voltar para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, incorporando e abrangendo cada um dos alunos, de acordo com as suas necessidades. Entretanto, tais ações ainda se mostram complexas nas tramas da Educação Especial.

Para que essas práticas pedagógicas se efetivem, de fato, a formação contínua desse professor urge ser um processo ambivalente, isso é, que ultrapasse os limites da sua prática pedagógica. Deve-se priorizar, assim, um trabalho interdisciplinar por outros profissionais, prestando apoio necessário para que o processo educacional aconteça.

O professor da educação especial tem sido descrito na literatura especializada como um educador que atua com o grupo e constitui um

recurso de apoio para o colega professor regente, no sentido de participar do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades. Dessa maneira, os estudos realizados mostram possibilidades de se pensar outras/novas configurações do trabalho do professor de educação especial, que, historicamente, vinha desenvolvendo sua atividade educativa de forma individualizada em espaços diferenciados, fora de sala de aula (FRANÇA, 2016, p. 49).

Contudo, é necessário que ocorra a valorização do professor e do saber dos demais profissionais da área educacional envolvidos no processo inclusivo. A questão não pode se limitar à inclusão de um ou dois alunos, mas sim a todos aqueles que dela precisam e daqueles que fazem parte do processo educativo, independentemente da sua condição biológica exposta pela deficiência, haja vista que o “[...] paradigma da educação inclusiva desconstrói aquela ideia de uma educação especial para os diferentes” (NORONHA, 2016, p. 33).

Os processos de formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva adquire significado, a partir do momento em que são articulados saberes que os professores congregam, constroem e ressignificam, no decorrer da sua prática profissional, suas histórias de vida, suas relações com a sociedade, com a escola, com os outros atores educativos, a comunidade escolar e os lugares de formação. “[...] As fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2019, p. 287).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar designa ao professor a função de mediador, no sentido de promover um ensino igualitário. Quando se trata de incluir não se limita ao respeito apenas aos alunos com deficiência, mas sim a todos os atores sociais que constituem o *corpus* da escola, no qual a diversidade configura a condução de práticas pedagógicas consoante à singularidade de cada sujeito.

O ideário criado em torno de uma Educação Especial, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, emerge como um desafio nas práticas pedagógicas docentes, ensejando uma busca pela igualdade e a não discriminação, de forma a garantir o acesso de todos no processo educacional, pois “[...] a inclusão educacional [...] envolve [...] as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e conseqüentemente mais humana” (MITLER, 2003, p. 36).

O aluno público-alvo da Educação Especial, enquanto sujeito constituinte do processo pedagógico, deve ser percebido nas suas necessidades e múltiplas possibilidades. O professor do Atendimento Educacional Especializado carece refletir nesse caminho, ou melhor, nesse olhar, precisando ser guiado por uma parada reflexiva, cabendo à formação continuada ser essa ponte e não um fim único para a efetivação de uma prática inclusiva.

“[...] Com a formação continuada e permanente o professor abre-se, de maneira científica, para o mundo da verdadeira inclusão social. Incluir não consiste em apiedar-se ou compadecer-se, mas é, sobretudo, mudança de opinião e prática” (LIRA, 2016, p. 47). Assim, essa questão vai ao encontro do atendimento das demandas do aluno com necessidades educacionais especiais, envoltas nas dimensões plurais e abrangentes, presentes nas questões éticas, estéticas, técnicas e científicas do contexto educativo que se quer inclusivo.

3.3 Um olhar pedagógico sobre a Deficiência Intelectual: da concepção médica à histórico-cultural

A história escreveu formas diferenciadas de olhamos para as pessoas com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, ultimamente, chegando ao processo de inclusão (JANNUZZI, 2004). Durante séculos, as pessoas com deficiência ficaram à margem dos grupos sociais. Entretanto, à medida em que o direito do homem à igualdade e cidadania configurou motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência tendeu a se modificar.

A Deficiência Intelectual durante todo esse processo foi assinalada ao longo da história por terminologias diversas, como: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, doente mental, dentre outros termos. Tais designações surgem no contexto em que novas estruturas teóricas eram suscitadas e termos mais antigos passaram a representar um estigma (JANNUZZI, 2004).

No século XIX, os trabalhos do médico Jean Itard com um caso particular de tratamento pedagógico com uma criança com acentuados problemas de comportamento, cognitivos e adaptativos, abriu caminhos para o entendimento de que

a pessoa com Deficiência Intelectual poderia ser considerada passível de educação e escolarização (CARNEIRO, 2007; PLETSCH; GLAT, 2012).

Outra importante contribuição, foi a de Édouard Séguin, ao propor uma teoria psicogenética da Deficiência Intelectual e recriminar a preponderância da visão médica de incurabilidade. Seu método compreendia o estímulo do cérebro por atividades físicas e sensoriais. O seu trabalho foi influenciado pelas ideias de Pestalozzi e inspiração para Fröebel e Montessori, cujos estudos e atividades eram direcionados para a educação de pessoas com Deficiência Intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Séguin descreveu as categorias idiotia, imbecilidade e debilidade como quadros e etiologias diferentes, ponderando, além de causas orgânicas tanto de ordem hereditárias ou não, as causas ambientais ou psicológicas. O seu trabalho é considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional, voltou-se ao desenvolvimento de serviços com a criação, em 1837, da primeira escola para deficientes intelectuais (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Também foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa sobre a deficiência, fundando em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*) (PLETSCH; GLAT, 2012; MATURANA; MENDES, 2017).

Com o passar dos séculos, os entendimentos a respeito da Deficiência Intelectual foram se transformando e ampliando, tanto como consequência das mudanças ocorridas na sociedade, quanto em função da evolução no campo científico (CUNHA; ROSSATO, 2015). Frisamos que o termo ao longo dos anos 1990 e 2000 passou por uma transição entre Deficiência Mental até chegar a Deficiência Intelectual.

O termo substituiu 'deficiência mental' em 2004, por recomendação da Organização das Nações Unidas, para evitar que houvesse confusões com 'doença mental', que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual ou acima da média, mas que, por algum problema, acabam temporariamente sem usá-lo em sua capacidade plena. As causas são complexas, englobando fatores genéticos, como a síndrome de Down, por exemplo, e ambientais, como os decorrentes de infecções e uso de drogas na gravidez, álcool, dificuldades no parto, prematuridade e meningite (AMARAL, 2014, p. 17).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2004), coexistem dois padrões de concepção da deficiência: o modelo médico e o social. No Brasil, a prevalência do modelo médico segue de forma itensiva, tanto na orientação quanto no funcionamento das diversas instâncias sociais, incluindo a educacional. Em decorrência disso, os modos de inserção social da pessoa com deficiência, entre nós, nem sempre se mostram inclusivos.

Desse modo, a Deficiência Intelectual tem sido entendida nos meios educacionais, tendo como base o sistema de classificação da AAIDD, sendo concebida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da tradução de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), na sua quinta edição lançada no ano de 2014, é um importante instrumento da *American Psychological Association* (APA), a Associação Americana de Psiquiatria, que descreve as características do transtornos, além de auxiliar em diagnósticos e proporcionar o desenvolvimento de relatórios.

Para o DSM-5 (2014), a Deficiência Intelectual é classificada como um transtorno do desenvolvimento intelectual, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos.

O aluno com essa limitação apresenta dificuldades nas funções intelectuais, como: raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizado acadêmico, que podem limitar o funcionamento em uma ou mais Atividades de Vida Diária (AVD), tais como: comunicação, participação social e uma vida independente, por vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade (DSM-5, 2014). A seguir, evidencia-se a imagem que representa esse perfil de alunos (Figura 3):

Figura 3 - Símbolo da Deficiência Intelectual



Fonte: SASSAKI (2009)

O símbolo, bem característico representado por uma pessoa de perfil com o cérebro em evidência, reflete as limitações significativas no funcionamento cognitivo, situação que não as torna, necessariamente, consideradas incapazes de exercer sua cidadania (SASSAKI, 2009). O DSM-5 (2014) classifica as especificidades da Deficiência Intelectual em níveis, conforme demostramos abaixo (Quadro 3):

Quadro 3 - Níveis de gravidade da Deficiência Intelectual

	Leve	Moderado	Grave	Profundo
CONCEITUAL	Dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro; memória de curto prazo.	A linguagem e as habilidades pré-acadêmicas se desenvolvem lentamente; assistência contínua diária para a realização de tarefas conceituais cotidianas.	Tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro.	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos.
SOCIAL	Dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; compreensão limitada do risco em situações sociais.	A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social; o julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados.	A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos e é usada para comunicação social mais do que para explicações.	Apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos.
PRÁTICO	Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária e para tomar decisões de cuidados de saúde e legais.	É capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto; período prolongado de ensino	Necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação;	Depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança.

		e de tempo para que se torne independente.	comportamento mal adaptativo, inclusive autolesão.	
--	--	--	--	--

Fonte: produção da autora com base no DSM-5 (2014)

Para cada nível existem as especificidades que propiciam ao docente o entendimento para desenvolver ações pedagógicas necessárias; pois do nível leve ao profundo os domínios nos campos conceitual, social e prático são perceptíveis e requerem uma demanda maior de atenção e elaboração das atividades.

Convém pontuar que a Deficiência Intelectual não se configura como um transtorno médico, nem um transtorno mental, ainda que possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Não é uma condição estática e permanente, mas um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAIDD, 2010).

Mesmo com os singulares avanços para o entendimento dessa condição, o processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual ainda se defronta com a resistência na escola. Não é concebida como uma doença ou um transtorno psiquiátrico, mas sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas e que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

Seu diagnóstico necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais. Está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção (CUNHA; ROSSATO, 2015).

A Deficiência Intelectual é uma das deficiências mais recorrentes em crianças e adolescentes, atingindo em torno de 3% a 4% da população jovem, ocasionando, muitas vezes, um desenvolvimento mais lento na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades (PLETSCH; GLAT, 2012).

Para Carvalho (2006), pessoas com Deficiência Intelectual se defrontam com infortúnios de séculos nas suas relações com o mundo social, os quais destacamos as baixas expectativas quanto a sua capacidade de adaptação, solução

de problemas, reflexão e autorreflexão, principais características das formas mais desenvolvidas de funcionamento cognitivo.

Na concepção médica utilizada para determinar a Deficiência Intelectual subsidiaram e suscitaram questões sobre quem é a pessoa com Deficiência Intelectual no contexto social. Seria apenas uma pessoa com comprometimentos de ordem cognitiva, na qual nenhuma intervenção, principalmente educacional, poderia ser eficaz de entendê-la ao ponto de possibilitar o seu desenvolvimento?

Para Vigotski (1997), uma criança que tem seu desenvolvimento complicado pelo seu defeito⁸ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as crianças sem deficiência, ela é apenas desenvolvida de outro modo, de um modo peculiar.

Pino (2000, p. 8) explica que a visão de homem exposta por Vigotski compreende "[...] um ser concreto, que criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história [...] e assume o controle de sua própria evolução".

As concepções de Vigotski (2004) e das suas fundamentações relacionadas ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa, enseja que é plausível lançar-se na educação das pessoas com Deficiência Intelectual, considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as dificuldades e que são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

As interações são consideráveis para todas as pessoas, incluindo nesse rol as pessoas com deficiência. A desestabilização de oportunidades, isolamento e invisibilidade do deficiente intelectual só inviabilizam o seu processo de humanização. A questão está em estabelecer interações significativas, para que esses possam aprender e desenvolver-se.

Vigotski (1997) defende um entendimento de Deficiência Intelectual fundamentada na noção interacionista de desenvolvimento humano, mediada pelos processos históricos e vivências socioculturais, ao romper com as concepções fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada, a partir da qual se passa a apostar

⁸ Termo adotado pelo autor à época do estudo.

nas possibilidades e potencialidades preservadas, não nas limitações e impossibilidades.

O principal fundamento de Vigotski (1997) sobre as deficiências é que essas não aludem, necessariamente, no menor desenvolvimento, mas numa organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado. O que caracteriza os indivíduos com ou sem Deficiência Intelectual não se restringe aos aspectos quantificáveis da inteligência no caso, os testes de QI (Quociente de Inteligência), muito utilizados na perspectiva médica, mas sim compreendem a relação única constituída entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas.

Sobre o QI, Vigotski (2004) apontava que esse teste informava excepcionalmente sobre o desenvolvimento real, mas não transparecia a evolução daquilo que está apontado no resultado do teste, quando considerado no curso do tempo. O método pode quantificar funções, porém, não auxilia na investigação de capacidades ou talentos, nem alcança a estrutura de personalidade que se organiza, levando em consideração características intelectuais específicas.

Prestes (2010, p. 191) reitera que "[...] não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito", visto que toda deficiência está conexas aos modos de organização social. No convívio social, é errôneo avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as ao tipo de deficiência, pois cada pessoa se desenvolve de modo particular, a depender das situações que lhes surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida.

A compensação se organiza a partir de situações que promovem a necessidade de superação, mas não se trata de um processo natural e sim de "[...] uma luta e, como toda luta, pode ter desfechos opostos - a vitória ou a derrota" (VIGOTSKI, 1997, p. 176). Porém, aparentemente, quanto maiores forem as barreiras, maiores serão as possibilidades qualitativas de compensação, um processo criativo por natureza.

Portanto, para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa na sua vida, como a sua subjetividade se organiza em

face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

A perspectiva histórico-cultural proporciona uma acepção de sujeito emancipado, participativo e construtor da organização da sua própria história. É ativo, em detrimento de rótulos que os adversos podem impregnar. Esse indivíduo, assim como os demais, não se constitui sozinho, pois está mergulhado nas condições sociais e históricas da existência.

Assim, “[...] as pessoas com Deficiência Intelectual nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004). Nessa ocasião, a probabilidade de participação efetiva na sociedade está ligada com as oportunidades a que lhes são conferidas e, conseqüentemente, com a sociedade em que eles (com) vivem.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



Fonte: Russo (2020)

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber” (FREIRE, 2013, p. 31)

Um dos assuntos mais discutidos no campo da profissão docente é a sua formação. Nos dias atuais, a formação continuada tem ganhado evidência, no que tange aos professores e os seus saberes. O conhecimento e a experiência profissional como *lócus* da prática educativa, proporciona reflexões acerca das questões, que permeiam a profissão docente. Falar em formação continuada de docentes implica um conhecimento das relações que edificam tal formação, tomando o professor como sujeito inserido num debate que ultrapassa o campo da sua atuação.

A formação continuada de professores não é temática recente. De acordo com Candau (1997), ela começou a se fazer presente nas discussões sobre educação no início do século passado (século XX), ainda que de forma embrionária. Atualmente, vem adquirindo uma forma mais sólida e sistemática, sobrepondo-se às discussões que giram em torno da formação inicial e atraindo mais investimentos.

Para Silva e Frade (1997), nas últimas décadas, o Brasil viveu três momentos políticos distintos: a ditadura militar, com o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Esses momentos políticos influenciaram os processos e desenvolvimento para a educação continuada dos professores.

Na década de 1970, a formação continuada no Brasil apresentou uma significativa expansão em decorrência do advento da modernização social. Tal fato exigiu recursos humanos preparados e mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que ressaltou a necessidade de formar mão de obra, tornando-se esse o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998).

No início dos anos 1980, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se tornaram intensos e significativos (FERREIRA, 2007). Para Pedroso (1998), a conquista dos direitos políticos teve início na década em referência a uma etapa na história da educação brasileira, assinalada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões educacionais como um todo.

Nesse contexto, com singulares e positivas mudanças, Ribas (2000) lembra que, desde essa década, a formação continuada oferecida pelos órgãos do governo aos professores da rede pública de ensino se constituíram deficitárias, ou seja, quase não surtiram efeito, pois houve a carência de uma política séria de capacitação. Esse episódio que nos faz refletir o quão as propostas implementadas pelos governos são

descontínuas e não atendem a contento às necessidades da escola e, principalmente, à formação permanente dos professores.

Silva e Frade (1997), destacam que a década de 1990 apresentou questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, impondo aos professores posicionamentos firmes, o que demandaria novos procedimentos de estudo e trabalho por parte desses profissionais. Esse acontecimento que favoreceu e trouxe em cena as associações de profissionais da educação para debater sobre esses e muitos outros assuntos da vida docente.

As políticas de formação continuada implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, inscreveram-se num contexto em que a escola pública foi bastante questionada quanto à sua qualidade, haja vista os baixos resultados escolares obtidos por meio de testes padronizados e de testes internacionais. Nesse contexto, as críticas à escola caminharam no sentido de 'culpabilizar' os professores pela crise no sistema público de ensino (SANTOS, 2014, p. 19).

Silva e Frade (1997) explicam que as práticas de formação que acontecem no contexto universitário se apresentam desconexas de uma reflexão continuada sobre os problemas e as diversidades enfrentados pelos professores nas escolas e, até mesmo, nas secretarias de educação. Os autores reiteram que nem sempre o que a universidade julga relevante proporcionar constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão docente.

Dessa maneira, outro ponto que merece destaque no final da década de 1980 e início da década de 1990 é a formação do professor em serviço. As redes de ensino traziam os pacotes de treinamento ou encontros dos quais os professores participavam, mas não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino ou mudança de práticas pedagógicas, sendo necessário que participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, pela reflexão contínua sobre sua prática (SILVA; FRADE, 1997).

A formação não se constrói por acumulação de (cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um 'status' de saber a experiência (NÓVOA, 1995, p. 38).

A formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor, bem como as possibilidades de resignificação das suas práticas pedagógicas, visando as possíveis mudanças que o contexto escolar lhe demandará. Para Imbernón (2010), a formação continuada deve estar associada ao desenvolvimento pessoal, profissional

e institucional dos professores, erigindo seu trabalho para a profunda transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, conjecturando uma prática cujo fundamento é delimitado na teoria e na reflexão dessa, para mudança e transformação no contexto escolar.

Tende a contribuir, de maneira significativa, para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre tantos, é promover as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A formação continuada necessita conquistar ou ser expressivamente elevada a um espaço privilegiado, por admitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja provocar, no contexto educacional e a reflexão intencional sobre as consequências dessas alterações para os processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a mudança como principal aspecto da formação continuada, Hargreaves (2002) a concebe assim como um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. São abrangidos, também, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado, bem como a necessidade de se fazer parte integrante dessas mudanças, as organizando dentro de uma totalidade mais ampla de reflexão.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

Para Freire (2005), a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2005, p. 39).

De acordo com Nóvoa (1995), dentre os principais desafios da profissão docente, o desafio de se manter sempre em atualização em relação às novas demandas de ensino e estar apto para desenvolver atividades pedagógicas eficientes e significativas, correspondem a um imperativo basilar para a construção dos saberes docentes num contexto que demanda e urge por capacitações e reflexões.

Dessa modo, a formação continuada é assim percebida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito docente e da escola permite a experimentação do novo, do diferente a partir das vivências e reflexões profissionais que advêm nesse espaço e tempo, norteando um processo constante de mudança e interferência na realidade em que se implanta e prepondera essa formação.

4.1 A concepção de Formação Continuada

A formação continuada de professores no Brasil foi se transformando ao longo do tempo, de forma bastante relacionada ao contexto econômico, político e social do país. A concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo substituída pelo ponto de vista de que, a aprendizagem contínua é uma necessidade real para o desenvolvimento docente, com reflexo para a sociedade de forma totalitária.

Menezes (2003) ressalta que as ações de formação continuada são propostas, justificadas e realizadas, a partir de conceitos subjacentes aos termos. Na medida em que a concepção e finalidades se modificavam, novos termos foram sendo empregados, novos valores foram sendo ocultados, novos discursos foram emergindo.

Analisando cada um deles, Menezes (2003) os coloca em dois eixos. Um que se caracteriza pelas propostas que valorizam o produto, os resultados e desconhecem os professores como sujeitos que constroem conhecimentos em diversas situações interativas e, a partir das suas reais necessidades, caracterizando-se por cursos de curta duração, sem periodicidade definida, portanto, esporádicos e sem continuidade.

O outro eixo entende a formação continuada como processo a ser garantido ao longo da vida docente, delimitado pela pesquisa em educação e pelos compromissos institucionais e educacionais desses profissionais. Entendemos que nesse eixo se incluem as propostas e práticas que podem ultrapassar alguns limites presentes no campo conceitual das nomenclaturas do primeiro eixo. Distinguem-se por propostas mais orgânicas, que se propõem a ir além da fragmentação e creditar certa continuidade a essa formação.

Desse modo, os termos treinamento e reciclagem foram muito utilizados para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. No primeiro eixo, o termo reciclagem fora muito utilizado na década de 1980. Essa terminologia incute a

mensagem de processos de transformação de objetos ou materiais para serem reutilizados com outra finalidade. A natureza dessa terminologia conduziu ao desenvolvimento de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos. Esses cursos “[...] absorviam reduzidas abordagens do universo educacional, de forma superficial, desconsiderando os saberes dos educadores” (MENEZES, 2003, p. 314).

A palavra treinamento se remete à concepção de tornar apto para uma tarefa ou atividade, representando, então, atos com finalidades mecânicas, materializadas em cursos práticos de curta duração para reproduzir bons modelos, despojados de análise crítica (MENEZES, 2003).

A partir daí surgem, também, os termos aperfeiçoamento e capacitação. O termo aperfeiçoamento significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto capacitação tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. Remete-se à ideia de tornar perfeito, finalizar com perfeição, o que na formação continuada de professores assinala para a organização de cursos capazes de oferecer “[...] periódicos estoques de novas informações e noções pedagógicas para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos” (MENEZES, 2003, p. 315).

Dentre os termos apresentados, a capacitação tem sido ainda utilizada, principalmente no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, isso é, salvacionistas. As ações de capacitação tratam de tornar capaz, habilitar, convencer e persuadir (MENEZES, 2003).

Em comparação à adoção dessa última concepção, são realizados cursos de capacitação com discursos persuasivos para que os professores, no sentido desses profissionais aderirem às novas formas de ensinar, comumente apresentadas como mais eficientes e eficazes. Tais cursos têm o desígnio de vender pacotes educacionais justificados numa suposta de melhoria da educação.

Essas são terminologias distintas, concepções diferentes e, conseqüentemente, propostas diversificadas, mas, com alguns pontos em comum. Em todas elas a formação continuada tem sido centrada no professor e no conhecimento desse profissional. Para Gatti (2013), qualquer um dos termos apresentados subentendia a ascensão de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais docentes. Direciona-se, em geral, a esses profissionais,

a ideia de saídas claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar.

No segundo eixo proposto por Menezes (2003), são encontrados os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada, sendo utilizados por diversos autores e adotados pelas recentes políticas de formação docente do Brasil. Marin (1995) explica que esses termos tratam de colocar como eixo da formação continuada, o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Recorrendo ao dicionário para a consulta dos verbetes formação e continuada encontramos o seguinte: a formação compreende “[...] ato ou efeito ou modo de formar; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou conhecimento profissional” (FERREIRA, 2010, p. 547) e continuada como “[...] seguida, consecutiva, contínua, ininterrupta, sucessiva” (FERREIRA, 2010 p. 312). Nesse contexto, Menezes (2003, p. 318) explica que o termo formação continuada não significa, necessariamente, uma superação dos limites evidenciados no campo conceitual como visto no primeiro eixo.

A partir dos anos 1990, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional de Nóvoa (1995), professor reflexivo de Schön (2000), professor-pesquisador de Zeichner (1998). Por isso, tem sido encarada como uma questão complexa e multifacetada, no qual intensos debates têm sido direcionados em torno das concepções existentes atualmente. Ribas (2000) explica que as diversas formas de concepção de formação continuada podem ocasionar tendências múltiplas.

Os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor, mas indo ao encontro com as políticas governamentais vigentes e fazem com o que as equipes técnicas estimem a necessidade dos docentes e das escolas. Essa visão centralizadora não proporciona condições de reflexão e discussão sobre demandas pertinentes aos problemas ou situações diversificadas enfrentados nas escolas (RIBAS, 2000).

As direções adotadas na formação continuada dos professores no caminho da história da formação docente no Brasil são frutos das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola e de ensino expressas nos currículos dominantes em cada época. A tendência da aplicação da racionalidade técnica na formação do professor, na década de 1970, extinguiu a complexidade do real, da vida dos sujeitos

em determinado contexto, dos processos culturais e da consciência, decompondo-se em uma teoria espontaneísta e empirista (RIBAS, 2000).

Embora os estudos e debates sobre a formação continuada de professores não sejam recentes, ainda são latentes as lacunas, principalmente pelo motivo de que diferentes estratégias de formação continuada, de forma recorrente, têm sido foco de políticas governamentais nas esferas de poder municipal, estadual e federal, bem como fonte de verbas, tanto para programas presenciais quanto à distância.

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino e, muito menos, nestes tempos, em que predominam governos de cunho conservador e políticas neoliberais (com algumas exceções e muitas contradições) (IMBERNÓN, 2009 p. 34).

A formação não coexiste apenas e diretamente pela oferta de cursos pela instituição a qual o professor esteja ligado. Outros fatores que interferem na sua formação, seja de modo positivo ou negativo devem ser analisados. Pimenta (2012) entende que a docência é construída com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em distintas instituições educativas, com a não valorização social e remunerativa dos professores, entre outros pontos. Em diálogo com esse entendimento, Imbernón (2010, p. 47) reitera que “[...] a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz”.

Em suma, apenas o conhecimento de novas ou já conhecidas teorias educacionais como parte do processo de construção profissional não satisfazem as necessidades do ensino e aprendizagem. A grande questão posta atualmente trata da mobilização que essas teorias podem proporcionar aos professores, a fim de que esses a relacionem com o seu conhecimento prático construído no seu cotidiano, com as suas experiências (NÓVOA, 1995).

4.2 Formação Continuada e a Educação Especial: marcos legais

“A travessia do modelo de Educação Especial tradicional para o modelo de Educação Inclusiva requer, entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder às atuais demandas educacionais” (CARNEIRO, 2012, p. 22). Assim, a Educação Especial no Brasil foi se estruturando conforme três

tendências, sendo a composição de um arcabouço político e legal baseado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a abolição das barreiras atitudinais e arquitetônicas nos processos de escolarização dos alunos com deficiência; e orientações particulares para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas no que condiz com a formação continuada de professores, bem como a sua ampliação e fortalecimento nas redes de ensino.

Um notável avanço quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi sendo percebido. Conforme destaca Arantes (2006, p. 35):

[...] o planejamento e implantação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *lócus* do atendimento desse alunado.

As mudanças no alinhamento e implementação das políticas educacionais sucedidas na sociedade brasileira têm promovido um redimensionamento no papel da educação e da escola e, por conseguinte, na formação continuada dos professores. Nesse viés, a Educação Especial adquiriu significativo espaço no cenário educacional a partir dos anos 2000, abdicando dos discursos da perspectiva integradora dos anos 1990 para se fazer presente a proposta inclusiva.

[...] A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre elas e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 14-15).

A perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva se torna uma necessidade que pressupõe novos saberes e fazeres dos professores que atuam na Educação Especial. A formação continuada se constitui necessária no âmbito de uma educação contemporânea, que atravessa um período único na sua história de enfrentamentos e contradições. A maior delas consiste na necessidade de designar aos professores uma profunda e inquietante visão e renovação permanente sobre uma educação que vem se configurando como inclusiva.

Saviani (2009) analisa que a formação de professores para atuar na Educação Especial é uma questão que ainda permanece em aberto. A ideia seria

estabelecer um espaço específico para cuidar da formação desses docentes em tal modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão os frequentes manifestos referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Ainda segue nas redes de ensino brasileiro a oferta de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste num processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas, na qual o professor é visto como um ignorante que assiste a sessões que o culturaliza e o ilumina profissionalmente (FREITAS, 2007; IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada de professores deve romper com o caráter tradicional das formações continuadas pensada como atualização de conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos. Deve-se caminhar para uma formação que os potencializa num processo de reflexão sobre as suas práticas, um processo de colaboração profissional e um processo de intervenção curricular e pedagógica (IMBERNÓN, 2010).

Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007) aludem para uma formação permanente de professores, como algo imperioso que exige a capacidade de congregar e transferir recursos conceituais e de procedimentos materializado em cursos e materiais prontos e acabados como receituários metodológicos capazes de garantir a inclusão escolar. Geralmente são direcionados para a questão mais assistencial do que pedagógica do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

[...] Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

É nessa totalidade que surge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, analisando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De tal modo, a formação continuada é exigência e é há tempo manifestada pela docência brasileira, sendo parte integrante das reivindicações por uma política global de formação e de valorização do magistério.

Tal prática incide no reconhecimento tanto da sua importância na profissionalização, quanto pelo apoio que pode oferecer para o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada, consciente e crítica. Cabe lembrar que a Educação Especial é definida, conforme dispõe a LDBEN, como uma "[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" (BRASIL, 1996).

Desse modo, definiu-se, finalmente, o espaço da Educação Especial na educação escolar, abrindo caminhos para a formação continuada docente na respectiva modalidade. Apesar de se reconhecer a importância de uma política global de formação de professores, que configurem práticas educativas não somente de qualidade, mas inclusivas e comprometidas com a militância e anseios por um outro projeto de sociedade, é imperioso ressaltar os limites do trabalho docente.

Uma apreciação das questões educacionais, a partir de uma visão homogeneizadora não se concebe atualmente, tendo em vista os paradigmas da educação inclusiva, cujo anseio consiste em incluir todos os indivíduos na sociedade. Em diálogo com Saviani (1999, p. 66), "[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas", o que evidencia a necessidade do aprimoramento do ensino destinado a elas.

Notadamente no Brasil, pós aprovação da LDBEN no ano de 1996, houve um acentuado aumento dos números de matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas. A formação de professores para atendê-los começa a ter destaque e, em 2001, com a aprovação da Resolução n. 02/2001, reafirma a LDBEN, que expõe dois tipos distintos de professores para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais: os capacitados e os especializados.

Os professores capacitados compreendem aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprovem que, na sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial (BRASIL, 2001).

Os professores especializados em Educação Especial compreendem aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma das suas áreas. O professor especializado também poderá ser formado em cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura (BRASIL, 2001).

No Brasil, esse profissional de educação especial assumiu diferentes denominações e/ou funções, que se originaram de contextos e processos de formação diferenciados. Assim, temos 'professores de apoio', 'professores itinerantes' e 'professores especializados em Educação Especial' (FRANÇA, 2016, p. 43-44).

Entretanto, a partir da aprovação da Resolução n. 01/2006, que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006).

De tal modo, a Resolução n. 02/2001 recomenda que tal formação pode acontecer com a chamada formação continuada em serviço, para os professores que já estejam atuando. Nesse caso, não há especificação de carga horária.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a formação dos professores pode ocorrer pela formação continuada. Não está explícito qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuam, nas suas salas, alunos com deficiência:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Dessa forma, “[...] na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2009, p. 11). As políticas para a formação continuada de professores estão voltadas para uma lógica economicista, com processos formativos generalistas diante de um cenário multifacetado para a atuação profissional (THESING, 2017). A permanência e a prevalência do modelo médico em detrimento concepção cultural como base da formação continuada de professores de Educação Especial é uma prática muito presente.

4.3 Ações formativas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual

Ações formativas de âmbito continuado demandam ao professor do Atendimento Educacional Especializado a compreensão e o desenvolvimento de saberes pedagógicos no cotidiano das Salas de Recursos Multifuncionais no

atendimento aos seus alunos. Para Oliveira (2010, p. 355), todos os alunos, sejam eles com Deficiência Intelectual ou não, “[...] não aprendem em função de repetirem de modo exaustivo uma ação. O aprendizado ocorre quando o aluno se apropria do significado social daquilo que está estudando”.

Convém explicar que o AEE é um serviço da Educação Especial, reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Como serviço dessa respectiva modalidade do ensino nacional, prescinde de um profissional da educação com conhecimento especializado para atuar no desenvolvimento de ações e atividades para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Na Resolução n. 04/2009 compete ao professor do AEE as seguintes atribuições:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Geralmente, para desenvolver esse rol de atribuições, o espaço específico é a Sala de Recursos Multifuncionais. Esse é um espaço definido, segundo a Resolução, como um local físico dotado de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos característicos para esse alunado, onde são prestados os respectivos atendimentos especializados (BRASIL, 2009).

O profissional que atua nesse atendimento é o professor da Educação Especial, no caso o Professor do AEE. O atendimento deve ser realizado no turno inverso ao que o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estuda no ensino regular, assim serão desenvolvidas ações de natureza pedagógica relacionadas às necessidades e/ou potencialidades desse público, com o desígnio de

possibilitar novos caminhos para a sua aprendizagem e desenvolvimento funcional e acadêmico.

[...] o professor do AEE assume uma postura ativa, procurando conhecer o educando e suas necessidades educacionais especiais. O desafio maior que enfrenta é romper com os processos antiquados e segregacionistas do paradigma da Educação Especial, priorizando as particularidades de cada educando, conhecendo seu contexto social, sua individualidade e suas expectativas [...] o professor do AEE assume um papel articulador e intermediador no processo de construção do paradigma da inclusão. Seu compromisso é buscar possibilidades de rompimento das barreiras que interferem na participação do educando com alguma necessidade educacional especial nas salas de aula comum (NORONHA, 2016, p. 84).

Ainda em 2008, foi promulgado o Decreto n. 6.571/2008, sendo anos depois revogado e substituído pelo Decreto n. 7.611/2011, que institui as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado e reafirma o expresso pela Política Nacional de Educação Especial. As atividades do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais são diversificadas, pois têm a função de complementar ou suplementar as atividades que são desenvolvidas na classe comum de ensino (BRASIL, 2008a). Isso é, “[...] o papel inicial das Salas de Recursos Multifuncionais vincula-se à busca de transformação do paradigma da exclusão rumo ao paradigma da Educação Inclusiva” (NORONHA, 2016, p. 71).

Nesse contexto, para pensar em escola inclusiva, cabe discutir a formação continuada do profissional da Educação Especial que irá atuar no Atendimento Educacional Especializado, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida a todos os alunos; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica.

Dentro de um arcabouço legal bastante significativo sobre a formação de professores na Educação Especial, as ações de caráter continuada para o AEE datam no período de 2002 a 2012. Em 2003, o MEC, pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade voltado para a formação inclusiva dos profissionais da educação “[...] tendo como princípio, a garantia do direito de alunos com necessidades educacionais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2007b).

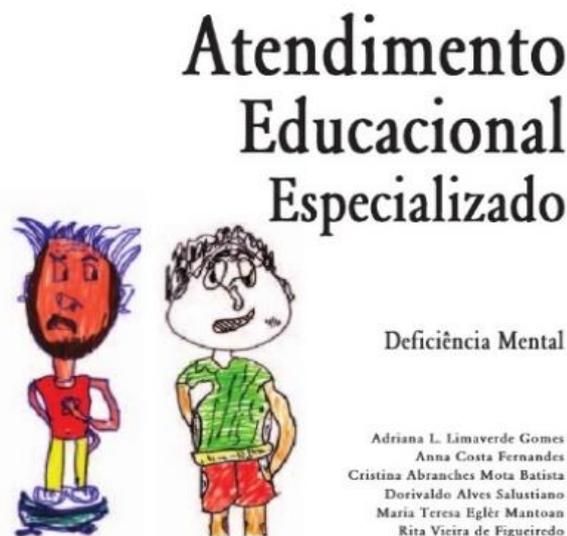
Com base nessa perspectiva, o MEC juntamente com os sistemas de ensino estadual e municipal se comprometeram a elaborar e implementar um conjunto de medidas que derivaram na criação de dispositivos institucionais e legais, assim

como de políticas de financiamento, com o desígnio de ampliar e intensificar uma agenda de formação para o professor da educação básica (SANTOS, 2014).

Como parte integrante do respectivo Programa, a SEESP e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) desenvolveram o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, com carga horária de 180 horas, distribuídas em seis módulos. Tal curso foi realizado numa ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará (UFCE), de forma a conduzir o amplo projeto de formação continuada de professores pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2007b).

O curso foi estruturado e desenvolvido para professores do AEE das redes públicas de educação. Teve na sua proposta curricular os fundamentos básicos da Educação Especial na modalidade de Educação a Distância (EaD), com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental⁹ e contou, ainda, com um manual (fascículo) orientador sobre a educação à distância, os propósitos do curso, conteúdos curriculares, programação, carga horária, disciplinas e atividades (BRASIL, 2007b).

Figura 4 – Capa do Fascículo para Formação Continuada a Distância de Professores para o AEE: Deficiência Mental



Fonte: Gomes et al. (2007)

O mencionado fascículo determina ao professor do atendimento especializado “[...] rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da

⁹ Terminologia utilizada à época. Atualmente o termo Deficiência Intelectual vem sendo empregado e já consta em alguns documentos normativos, legais e da área da Psicologia, como o DSM - 5 (2014).

inclusão “(GOMES et al., 2007). O material se propôs a trazer fundamentos básicos para esse público-alvo da Educação Especial, com a colaboração do professor.

Quanto ao conteúdo para a formação do professor para o atendimento ao aluno com deficiência mental (intelectual) são postos três capítulos focando na aprendizagem da escrita e leitura por esse aluno, propostas de atividades e alguns exemplos sobre como atuar com esse alunado para o desenvolvimento do conteúdo. Hoje poderíamos dizer que o material não mais seria útil. Em contrapartida, à época foi necessário, pois havia a escassez de materiais para a Deficiência Intelectual, sendo considerada como baixa, diante da crescente demanda nas redes de ensino brasileiras.

Os pressupostos que incidiram na criação do Programa consideraram o atendimento ao Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação da União, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007b). Por intermédio da SEESP, a proposta do Programa da Rede de Formação foi circunscrita no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir da parceria instituída pelo Decreto n. 5.622/2005 realizada com a União.

Em 2007, a SEESP, juntamente com o MEC, lançaram editais com a finalidade de intervir com os projetos pedagógicos que atendessem às necessidades de organização das instituições escolares, no que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de acessibilidade das escolas da rede pública de ensino, bem como proporcionar condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência no ensino regular.

Para atender a proposta de ampliação da formação docente para a oferta do atendimento educacional especializado, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial cria um programa específico de formação continuada de professores na educação especial voltado para o desenvolvimento do ensino de Libras, Braille, Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva, Atividades de Vida Diária, Orientação e Mobilidade, Soroban, Desenvolvimento de Altas Habilidades/ Superdotação, Desenvolvimento Cognitivo, Estimulação Precoce, entre outras, contemplando a educação inclusiva. Nesse contexto, a proposta será circunscrita no âmbito do Programa UAB, o qual terá por metas principais: a formação e consolidação de rede nacional de oferta de educação superior pública de qualidade, por meio da modalidade a distância, nos termos do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, visando ao desenvolvimento e superação de desequilíbrios regionais no Brasil [...] (BRASIL, 2007c).

Após décadas na tentativa de institucionalizar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a política de inclusão escolar promovida pelo MEC teve como objetivo principal escolarizar, num mesmo espaço escolar, alunos com e sem

deficiência, o que exigia a formação continuada emergencial de professores regentes e da Educação Especial, que ainda desconheciam as práticas educativas, de acordo com a necessidade de cada estudante, assim como a formação inicial de futuros professores.

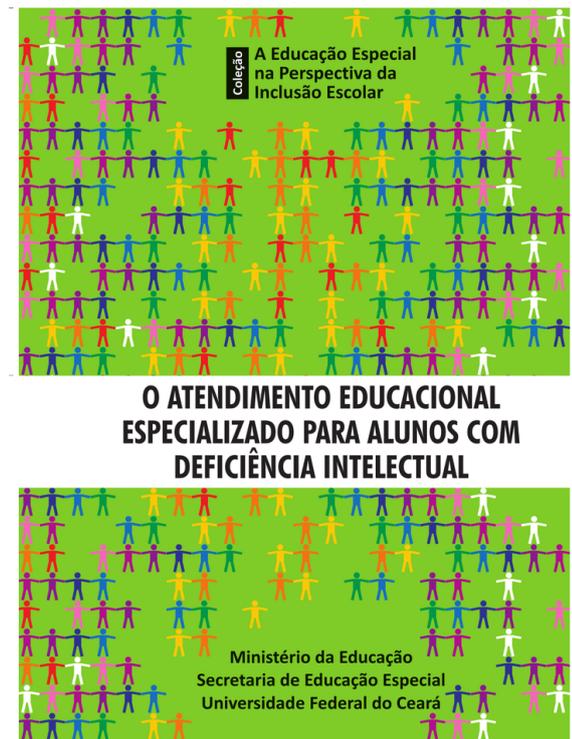
A partir desse contexto, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o MEC recomendou que fossem criadas alternativas para superar as dificuldades vivenciadas nos sistemas de ensino inclusivo, demonstrando a necessidade de confronto das práticas discriminatórias, tais como as escolas e as classes especiais (BRASIL, 2008a).

Assim, no sentido de viabilizar a política de inclusão escolar e atender a contento a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o MEC junto ao SEESP desenvolveram também o programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que compreendeu um proposta de formação emergencial para professores da rede pública de ensino, tanto das esferas estaduais quanto municipais, que atuam na sala de aula comum e no AEE, a qual foi oferecida na modalidade a distância, com alguns momentos presenciais.

Em parceria com a UAB, o MEC vinha apostando, por uma rede nacional de instituições públicas de Educação Superior, na oferta de cursos de formação continuada de professores na modalidade de ensino à distância para a formação de professores em diversas áreas da educação, incluindo, nesse contingente, os professores da Educação Especial.

Em 2010, o MEC lançou uma outra coleção intitulada “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” que compreenderam dez volumes de produção bibliográfica relacionada a cada aluno público alvo da Educação Especial e alguns serviços e recursos. A finalidade da proposta foi contribuir para a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, bem como possibilitar a eles subsídios para o debate a respeito da escola inclusiva.

Figura 5 – Capa do Fascículo para o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual



Fonte: Gomes, Poulin e Figueiredo (2010)

Nesse fascículo já percebemos uma abrangência bem expansiva sobre a questão pedagógica do atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, bem como uma explicação mais densa sobre as possibilidades de atendimento e entendimento do aluno, em detrimento do anterior do ano de 2007. É também apresentada uma reflexão sobre a prática docente, ao tratar de uma Pedagogia da reflexão e detalha o trabalho do professor do AEE, o qual gravita em torno de três polos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Esse último material tem servido até os dias atuais como parâmetro para desenvolver o AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, pois é mais completo para entendimentos iniciais sobre como atender esse alunado e resulta de experiências vivenciadas por docentes do AEE. Contudo, já se passaram dez anos; nos deparamos com outro contexto, que prescinde de atualizações, melhorias e planejamento.

Essa coleção foi constituída também com resultados dos trabalhos e estudos realizados nos cursos à distância, em especial em parceria com a UFCE,

como nos primeiros fascículos do curso de aperfeiçoamento. Ainda se encontram disponíveis para *download* na página MEC, assim como os demais documentos.

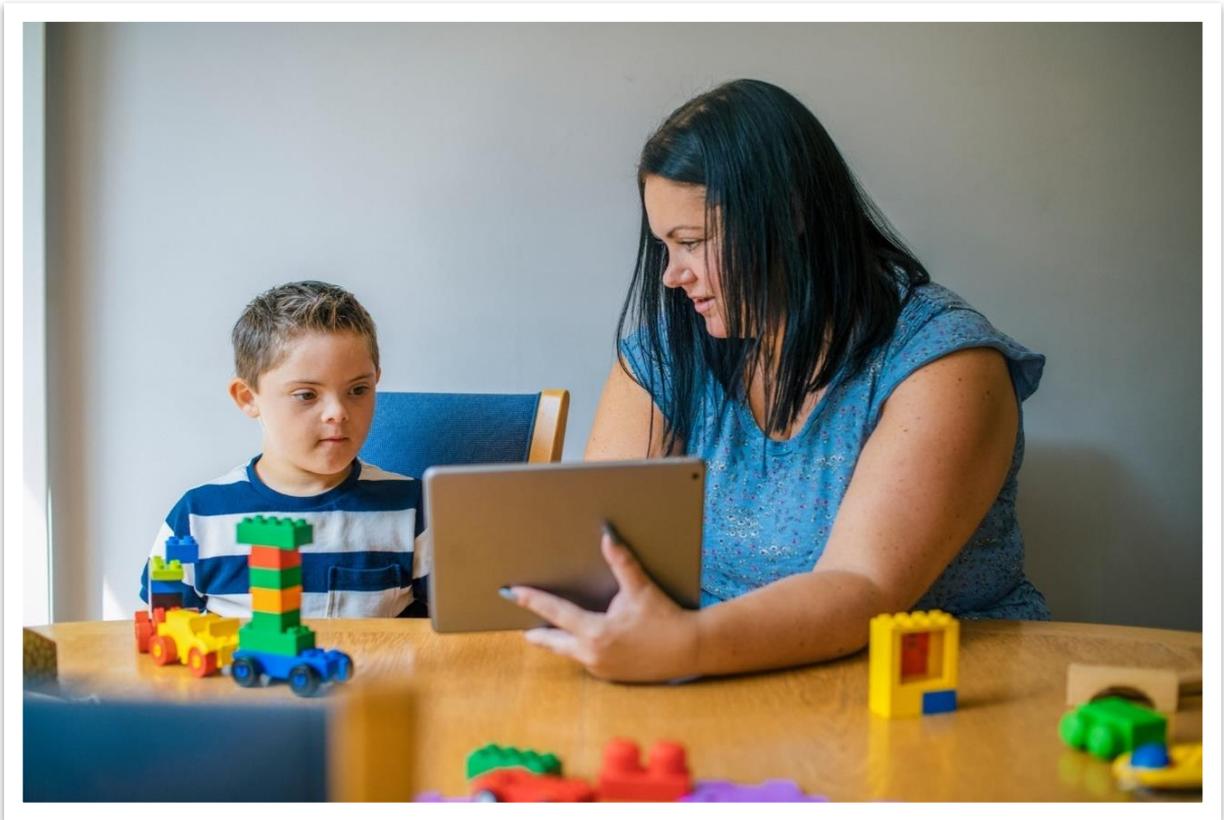
Um ponto em comum entre uma coleção e outra é a predominância nos aspectos médicos da deficiência no conteúdo dos fascículos, mas que para muitos professores são necessários para compreender a possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência no AEE.

Mudanças efetivas nas ações formativas para o AEE do aluno Deficiência Intelectual são essenciais para a sua inclusão, porém, não significa que romperá com o circuito da exclusão. A proposta de inclusão escolar não deve ser ajuizada em caráter desarticulado da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira.

[...] atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica [...] uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Desse modo, deve incidir para que o professor tome decisões, conforme o contexto em que se depara e dos aspectos que o caracterizam como a metodologia utilizada, os conteúdos selecionados e a maneira de atuar com esse aluno, considerando que a escola é um ambiente rico em diversidade de pensamentos, de fazeres, de culturas, dentre outros aspectos, posto que, “[...] a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social” (SANTOS, 2014, p. 65).

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS



Fonte: Brotto (2020)

“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma [...] Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo [...] e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece”

(LARROSA, 2001, p. 12).

Ao tematizarmos ao longo deste estudo, a ressignificação da formação continuada para o professor do AEE, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica direcionada para o aluno com Deficiência Intelectual, não tivemos a pretensão de reduzir a formação deste profissional para voltar o seu olhar apenas para esse aluno público-alvo da Educação Especial, mas sim possibilitarmos um olhar atento a essa demanda significativa na rede municipal de educação de São Luís (MA).

O nosso intuito foi promover uma discussão sobre a (re) significação da formação continuada centrada na docência para a discência (FREIRE, 2005) e discutir como a rede municipal, junto ao professor do AEE, pode organizar e conduzir ações pedagógicas que direcionem múltiplos olhares para a Deficiência Intelectual.

Primamos pela compreensão da formação continuada para entender melhor o papel do professor e lhes propor uma orientação de cunho didático, que possivelmente servirá como um elemento para a efetivação das suas práticas no atendimento especializado.

Para tanto, as entrevistas desenvolvidas serviram como uma avaliação inicial sobre o contexto da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís para o AEE. Assim, ouvindo os sujeitos da pesquisa pudemos compreender se a rede trabalha com alguma proposta específica direcionada ao professor do AEE no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual e o que tem sido desenvolvido para atender esses alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Traçamos um olhar mais apurado para amadurecer a ideia de um caderno de apoio pedagógico que fosse ao encontro com as necessidades docentes, no sentido de ressignificar o que já é ditado no íterim das políticas nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e ao mesmo tempo contribuir com a rede municipal de educação de São Luís.

Com os dados coletados nas entrevistas foi possível fazermos a categorização dos indicadores que apontam para o caminho a ser seguido e discutilos. Para sustentar os argumentos, utilizamos o aporte teórico já analisado nas seções anteriores, possibilitando sinalizar o contexto geral da formação continuada para o AEE na rede municipal de educação de São Luís, que constituiu o foco deste estudo.

Prontamente, os passos dados para a formalização da pesquisa de campo tiveram início dia 03 de março de 2020, após recebermos as devidas autorizações. As demais ações na pesquisa foram realizadas de forma remota, por motivos aqui já justificados.

5.1 Com a palavra, a Gestão da SAEE

A entrevista foi realizada no dia 11 de março de 2020¹⁰, com início às 17 horas e 03 minutos e término às 18 horas e 07 minutos. O local de realização foi a sala da gestão da SAEE na sede da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. A gestão¹¹ está sob direção da Senhora D.A.A. e foi para ela o nosso direcionamento.

Para a realização da entrevista contamos com um formulário composto por oito perguntas abertas (APÊNDICE C), além das informações sobre identificação. Antes de dar início, solicitamos para a entrevistada a autorização para gravação em áudio das suas respostas. Ela autorizou e, na oportunidade, foi apresentado o TCLE, que foi lido e assinado.

Antes de mergulhar nas perguntas realizadas sobre o nosso objeto de estudo, consideramos importante e necessária, a identificação da nossa entrevistada. Feito esses esclarecimentos e cumpridas as devidas formalidades, iniciamos nossa entrevista perguntando a sua função na gestão da SAEE, bem como a formação em nível de graduação e pós-graduação e tempo de atuação na docência.

“Boa tarde. Meu nome é D.A.A., estou como Superintendente da Área de Educação Especial, já há 6 anos. Este ano finaliza 8 anos. Sou formada e graduada em Ciências, Especializada em Gestão, Doutorado em Ciências da Educação e minha pesquisa foi sobre Educação Inclusiva. Sou professora das duas redes - Estadual e Municipal - aposentada do Estado com 35 anos no ano passado (2019) e continuo no município” (Gestora da SAEE).

Percebemos que ela conta uma longa experiência na Educação Básica. Além do mais, a formação inicial e continuada, junto à experiência na atuação em escolas, a direcionaram para o campo da Educação Especial.

Em seguida, partimos para as oito perguntas que conversam com o nosso objeto. Iniciamos com questões técnicas e no decorrer da entrevista para as mais específicas, focadas com o objeto de estudo. Assim, perguntamos sobre a quantidade

¹⁰ Nesta data não estávamos em isolamento social por causa da Pandemia do Coronavírus, portanto, ainda foi possível realizar a entrevista de forma presencial.

¹¹ Convém pontuar que a Senhora D.A.A. não mais seguirá no cargo, por questões de ordem da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, ela seguirá até o fim do mês de março (2020) em processo de transição de gestão e ambientação da nova gestora, a Senhora A.N.S., que conduzirá o cargo.

de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento na rede municipal para a oferta do AEE:

“[...] a rede conta atualmente com um quantitativo de 151 Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo 1.101 estudantes” (Gestora da SAEE).

Para as Salas de Recursos atualmente há um total de 142 professores do AEE, entre efetivos e contratados. Ela informou, ainda, que esse número pode aumentar, pois a SEMED realizou concurso público, no ano de 2017, para a efetivação de professores na educação básica da rede, incluindo professores do AEE. Já foram empossados mais de 30 professores e a ainda existem um quantitativo que pode ser convocado. Então, soma um total de 172 profissionais.

Dando prosseguimento, indagamos sobre o entendimento da gestora a respeito da compreensão sobre a formação continuada, destacamos os seguintes excertos da sua fala: *“espaço dialético”; “complementar a formação inicial do professor”; “discutir o que precisa ser melhorado na nossa própria formação”; “reflexão da teoria para com a prática”; “proposta inclusiva de formação com a nova política da rede, que é o Educar mais junta no direito de aprender”.*

A compreensão sobre o que significa formação continuada, na ótica da entrevistada, está voltada para a perspectiva de construção de conhecimentos no campo de trabalho, no cotidiano escolar e como elemento intrínseco a cada professor. O qual remete a compreensão de que “[...] A formação continuada [...] não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.80).

A compreensão obtida dialoga também com as ideias de formação de um profissional reflexivo, isso é, que aponta a necessidade de modificar o referencial teórico da formação de professores, de técnico-instrumental para um referencial que opte pela complexidade e a singularidade da prática docente.

Para Schön (2000), a formação profissional deveria estar sustentada pela “epistemologia da prática”, com a valorização da construção de conhecimento no desenvolvimento da prática profissional, pela reflexão, análise e problematização da prática, na prática.

Pimenta (2012) explica que na teoria do Professor Reflexivo, o que se quer é que na formação dos profissionais propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir. Assim, Schön (2000) confia que a prática reflexiva tem como pontos principais

o aprender fazendo; facilitar a aprendizagem ao invés de ensinar e o diálogo recíproco de reflexão-na-ação entre facilitador e aluno.

Entretanto, a teoria do Professor Reflexivo tem recebido críticas, na medida em que pode se convencionar modismos, assumida pelas políticas neoliberais, justificando, notadamente, as políticas em formação de professores no Brasil. Segundo Contreras (2012), essa questão vai além do simplesmente empregar os termos “professor reflexivo” e “reflexão”, ou simplesmente a utilização da teoria em si, com toda sua complexidade.

Destarte, Libâneo (2012) resume que tal teoria pode conduzir à desvalorização dos conhecimentos teóricos, a um ponto de vista individualista de reflexão e a falta de apreço do contexto social.

Gatti e Barretto (2009) compreendem que o conceito de formação continuada assume diferentes significados nos estudos educacionais. Ora, limita-se aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou após ingresso dos professores no exercício magistério, ora a qualquer atividade que venha contribuir com a formação profissional docente. A formação do professor tem início, mas nunca tem fim.

[...] as finalidades da formação continuada não se confundem com a realização de atividades de reciclagem, treinamento, atualização e complementação da formação inicial, na medida em que não se trata de um simples processo de acumulação de conhecimentos, nem tampouco de momentos de instrumentalização técnico-pedagógica, que visam, sobretudo, à adequação do sujeito às exigências da sociedade contemporânea. A formação continuada é, antes de tudo, processo de desenvolvimento humano e profissional, daí o seu caráter de busca permanente. [...] a formação continuada como elemento constituinte do trabalho docente [...] tem a ver com as necessidades e os desafios dos contextos escolares e da profissão (SANTOS, 2014, p. 64-65).

Além disso, a entrevistada destacou o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender da rede municipal. Essa é uma política estabelecida pela atual gestão do município de São Luís no ano de 2017, estendendo-se para toda a rede municipal em suas etapas, níveis e modalidades de ensino constituído por oito eixos: Gestão, Currículo, Avaliação, Formação, Acompanhamento Pedagógico, Tecnológico, Infraestrutura e Relação Escola Comunidade (SÃO LUÍS, 2017).

Entendemos que a oferta de atividades de formação em um eixo específico - formação - da respectiva política municipal parece ser na atualidade uma exigência do próprio contexto. Seguimos perguntando se a rede possui algum documento que

direciona, sistematiza ou conduza a formação continuada para o professor do AEE. A entrevistada nos relatou que sim.

“A SAEE dispõe sim. Nós temos. [...] nossa formação continuada, assim, ela é baseada na política macro do MEC, que é a de 2008, ainda em evidência e que agora vai sair a nova política, mas enquanto não sair nós somos baseados nessa política e essa política se adequa dentro do Programa Educar mais junto no direito de aprender e aí vem o nosso programa que é baseado nessas duas políticas, que nos assegura a nossa formação do AEE” (Gestora da SAEE).

Pelo exposto na fala da gestora, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é o principal documento que direciona as ações formativas na rede.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 02).

O outro documento norteador da política de formação continuada mencionado pela entrevistada foi a própria política da rede municipal de educação de São Luís já citada por ela.

A partir da pergunta anterior, houve a necessidade de saber qual a metodologia ou concepção teórico-metodológica comumente utilizada nos encontros de formação continuada da rede municipal desenvolvida para os professores do AEE.

“Essas metodologias são diversas, de acordo com cada tema, porque de acordo com o tema ele exige uma dinâmica diferente. Entendeu? [...] a última formação foi português para surdos. Como eu vou ensinar [...] o português para um surdo? Aí tem que usar uma dinâmica diferente, mas as nossas metodologias são isso, a acolhida, fazer as dinâmicas de acordo com o tema e aí acontece o formador direto é o primeiro momento, depois faz tipo oficinas nos últimos” (Gestora da SAEE).

Percebemos, conforme exposto pela gestora, que a metodologia depende do tema da formação. Ela não chega a seguir um padrão, mas, geralmente, há dinâmicas e atividades. Tal condução é fundamental, para contribuir com a construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades,

rompendo com estigmas e estereótipos e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço hoje.

Como salienta Alvarado Prada (2003, p. 77) “[...] a formação docente depende de metodologias que quebrem as rotinas do professor – entraves na educação – e as transformem em dinâmicas de construção de conhecimento”. Tal metodologia nos processos formativos coaduna com a perspectiva de heterogeneidade escolar, uma vez que tem no mundo do trabalho docente e nas necessidades formativas dos que a executam, o seu foco central.

A gestora pontuou, ainda, a utilização, principalmente da perspectiva de Vigotski, para subsidiar os temas das formações, como frisado por ela a seguir:

“Sempre peço para a equipe fundamentar as formações no Vigotski e Piaget [...], mas nosso teórico mesmo é Vigotski, porém aí não descartamos Piaget, Ausubel, todos eles são os nossos autores que a gente se baseia e assegura nos nossos instrumentais e a nossa fala baseada neles” (Gestora da SAEE).

Ao se realizar essa pergunta, a ideia foi captar como está direcionada a condução da formação continuada da rede municipal para que os professores do AEE consigam não só absorver conteúdos, mas apropriá-los e torná-los significativos, possibilitando a ressignificação da sua ação pedagógica, no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como em toda a escola.

Diversos pensadores e suas teorias ao longo dos processos de mudanças na sociedade global apresentaram seus pontos de vista, pesquisas e compreensões de como o professor precisa atuar no magistério, na educação e, sobretudo, no desenvolvimento do aluno.

Na fala da gestora ao destacar a condução da formação apoiada nos estudos de Vigotski, entendemos que a deficiência passa a ser tratada, não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das opções de crescimento possíveis ao ser humano.

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2007, p. 5).

Diante disso, perguntamos sobre a frequência de desenvolvimento da formação continuada, onde é realizada e em que horários são disponibilizados para o professor do AEE.

“É mensalmente que acontece; duas por mês, mensal na verdade, é eu não vou te dizer quinzenal por que nem todo mês tem duas, mas a maioria dos meses são duas, no horário de turno, horário de trabalho. Matutino é matutino e vespertino é vespertino, horários cheios; horários fixos não temos. Um dia estamos na Estácio ali na rua grande, um dia estamos na Laboro, usamos muito a Laboro, outro na Pitágoras. Nós ainda não temos espaço definido, nós estamos infelizmente pedindo um espaço aqui e ali. Ficamos mais tempo mesmo é no Luís Viana. A gestão de lá nos cede o auditório que é amplo e fazemos nossos encontros formativos. É uma escola perto da Secretaria. É bom para os professores chegarem. É fácil” (Gestora da SAEE).

Questionamos sobre o motivo do dia da semana escolhido (quarta-feira) e a frequência (mensal) dos encontros. A entrevistada relatou que se deve por atender também a Lei do Piso, expressa pela Lei Federal n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional “[...] que na composição da jornada de trabalho docente, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos na sala” (BRASIL, 2008b).

Os outros 1/3 dessa jornada de trabalho devem ser destinados às chamadas atividades extraclasse, que compreendem realização de cursos de aperfeiçoamento, correção de atividades, planejamentos de atividades entre outras ações de natureza pedagógica (BRASIL, 2008b). O extraclasse indica que sejam realizadas atividades fora da sala de aula, sala de recursos, dentre outros ambientes. Por isso, as formações são agendadas, conforme esse parêntese.

Outra questão que nos chamou atenção foi quanto ao dia da oferta da formação, que apesar de ir ao encontro com a Lei do Piso, nos faz refletir que a formação continuada dos professores fica obstruída, geralmente, na impossibilidade de liberar os docentes das suas atividades na sala de aula, para se dedicarem às atividades de desenvolvimento profissional. Essa questão faz com que os cursos e demais atividades formativas sejam oferecidas em horário reduzido ou em dia da semana definido de forma a não afetar as atividades docentes.

Para Fusari (2005), há um movimento intenso, apreciando a escola como *lócus* privilegiado da formação continuada de professores, justamente pela

possibilidade de se realizar uma formação centrada nas necessidades vigentes da profissão docente. Essa formação designa as condições necessárias para que os professores reflitam sobre a sua ação pedagógica, a partir das situações reais. Entretanto, ressaltamos que a formação do professor não deve ser restrita ao ambiente escolar e às suas necessidades imediatas de sala de aula.

Dando prosseguimento, perguntamos sobre os temas abordados na formação continuada e, se há algum voltado, em particular, para a Deficiência Intelectual. A entrevistada nos concedeu um calendário com as temáticas abordadas nas formações continuadas da SAEE (ANEXO B), organizadas para o ano em referência (2020). Nele consta a respectiva temática, conforme detalha a entrevistada.

“[...] Então, as temáticas para trabalhar com os professores do AEE [...] estimulação cognitiva para estudantes com deficiência intelectual; o olhar de Vigotski para a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual [...]” (Gestora da SAEE).

Além do estabelecimento de um calendário, ainda são disponibilizados cursos complementares para os professores do AEE e professores do ensino regular, que também seguem um calendário de cursos da SAEE (ANEXO C). Segundo a própria entrevistada:

“[...] nós temos cursos, que são cursos que complementam a formação destes professores [...] nós temos 10 cursos em ação. Um desses cursos é o de educação especial na perspectiva da educação inclusiva 200 horas [...] então, ele trata das especificidades e além das especificidades, ele trata da flexibilidade curricular e ainda tem uma parte prática, que é a oficina na escola. Então quem passa por esse curso [...] não tem por que dizer que ele não vai atender o aluno porque não sabe; [...] porque se passar por esse curso ele sabe atender todas as especificidades do público alvo da Educação Especial [...]” (Gestora da SAEE).

Uma questão que destacamos nessa fala da gestora nos transpareceu que apenas com a formação construída em cursos e ações congêneres são resolvidas as lacunas na formação inicial e inclusive nas políticas públicas educacionais. Mesmo com cursos e demais aperfeiçoamentos, nós estamos sempre em aprendizagem, em construção do conhecimento.

O ser humano é um ser em processo. A sociedade é dinâmica e vivemos essa dinamicidade. O que aprendemos hoje, amanhã talvez não seja necessário ou precise de ajustes e melhorias. A escola é heterogênea, assim como os seus sujeitos.

Cada aluno possui as suas particularidades. Concordamos com Freitas (2011, p. 102-103), pois “[...] a questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa - o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador”.

A entrevistada, ao dizer que o professor fazendo um curso com carga horária de 200 horas será capaz de atender todos os alunos da Educação Especial, remeteu, no nosso entendimento, que existe uma inexpressividade e passividade docente em pôr em prática as informações obtidas nos cursos.

A realização desses cursos está também associada à progressão no plano de carreira municipal, que tende a valorizar mais cursos e titulação do que, propriamente, o desempenho na sala de aula. 200 horas não são suficientes para fechar lacunas de mais de 100 anos, um século na formação docente brasileira, principalmente para o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado. Tal questão nos faz a repensar a função da docência.

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]. Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa [...] repercutem numa profissão que se sente desconfortável num âmbito de incerteza e mudança, já que a formação até agora não se ocupou desses aspectos. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

Outro ponto destacado na fala da gestora sobre esses cursos, diz respeito à forma de escolha dos temas. Ela relata que no ano passado (2019) houve a escuta dos professores do AEE sobre qual seria a sua necessidade para o AEE, tendo em vista a demanda dos alunos atendidos nas Sala de Recursos Multifuncionais.

“[...] o mais interessante é que as temáticas foram elencadas pelos professores diante da sua necessidade. A gente pediu a sugestão, no WhatsApp¹², e eles mandam; onde você tem mais dificuldades? [...] Então eles mandam: eu quero uma formação sobre o autismo. Aí o técnico ia formar o curso sobre o que eles pediram” (Gestora da SAEE).

De acordo com a gestora, esses cursos são ofertados de forma presencial e semipresencial. Para os cursos semipresenciais, a mediação se faz com encontros presenciais e online, mediados por uma plataforma educacional para acesso e oferta.

¹² Consiste num aplicativo utilizado em dispositivos móveis, como os celulares do tipo smartphones, que envia mensagens instantâneas e faz chamadas de voz, dentre outras funções (WHATSAPP INC, 2020).

“Agora nós estamos utilizando a plataforma e-ProInfo¹³; os cursos são semipresenciais, exceto Libras, braille, soroban que tem que ser presencial 100%, mas os demais são semipresenciais. Então pela plataforma e-ProInfo que a gente usa; lá tem bate papo, tem fórum, tem as atividades que eles respondem, a leitura dos textos; aí eles levam para a aula presencial” (Gestora da SAEE).

Consideramos pertinente destacar que os cursos se configuram como pontes para o acesso à (in)formação do professor do AEE. Atuar com uma diversidade de alunos não é uma tarefa que se resolve somente com os cursos, mas os conhecimentos disponibilizados por esses e aprofundamentos pelos professores são viáveis para proporcionar um atendimento mais direcionado às possibilidades do aluno da Educação Especial.

“Aos professores do AEE também nós oferecemos um curso que é diretamente para o Atendimento Educacional Especializado de 180 horas [...] Esse curso também ele tira todas as dúvidas dos professores, principalmente de como ele deve atender o aluno na sala de aula, sem falar nas tecnologias assistivas, que também além de ele conhecer as tecnologias, aprende a elaborar recursos, na ausência de recursos adquiridos pela SEMED” (Gestora da SAEE).

Visualizamos que a gestora assinala os benefícios que os cursos podem proporcionar aos professores para a inclusão escolar, além de superar a carência de recursos para o AEE. Entretanto, não devemos tomá-los como únicos meios para a superação dos desafios impostos na realidade educacional do nosso país.

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa (IMBERNÓN, 2009, p. 91).

Por fim, solicitamos para que a entrevistada realizasse uma avaliação sobre a formação continuada na prática pedagógica do professor do AEE, em particular para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na rede municipal de educação de São Luís (MA).

“Com resultados positivos, né? Muitos resultados positivos. Inclusive nós tivemos uma mostra da sala de recursos multifuncionais - cada final de ano, nós temos

¹³ Compreende num ambiente colaborativo de aprendizagem dotado de um ambiente virtual, que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020).

um evento que expõe os recursos elaborados e utilizados por eles e os estímulos como produtos finais. Teve lá na UFMA este ano. Foi lindo. Tinha tanta coisa para o aluno deficiente intelectual, jogos, brincadeiras, recursos múltiplos. Eles são muito amparados. Não ficam de fora não. Teve também, relatos dos professores e de pais de alunos, assim foi tudo de forma maravilhosa; os pais, mães de alunos dando depoimento, eles mesmos falando, dando depoimento do trabalho desenvolvido” (Gestora da SAEE).

A gestora cita três eventos da rede realizados no ano de 2019, no mesmo período, de forma conjunta pela SAEE, que foram: V Seminário de Práticas Exitosas da Educação Especial, 8º Workshop dos Cursos da Educação Especial e a III Mostra da Sala de Recursos Multifuncional, como continuidade de edições dos anos anteriores, direcionados para os professores do AEE, pais e responsáveis de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede, coordenadores pedagógicos, formadores e gestores escolares.

Além desses eventos acima citados, existem outros que integram um calendário estabelecido pela SAEE (ANEXO D), geralmente com datas comemorativas em alusão a Educação Especial, como Dia Internacional da Síndrome de Down (21 de março), Dia da pessoa com Deficiência Intelectual (22 de agosto), dentre outros que refletem um planejamento inclusivo para a formação continuada da rede e que podem e devem ser desenvolvidos pelos professores do AEE nas escolas. Então, para a entrevistada esses eventos que fecham o ano letivo são necessários e uma forma de compartilhar saberes com a comunidade escolar. A seguir são apresentadas algumas fotos, cedidas pela entrevistada para expor os resultados dos eventos:

Figura 6 - Abertura do V Seminário com a Secretária Adjunta de Ensino da SEMED e a Gestora da SAAE



Fonte: registros da SAAE (2019).

Figura 7 - Exposição no 8º Workshop de recursos produzidos por professores do AEE nos cursos complementares da SAAE



Fonte: registros da SAAE (2019).

Figura 8 - Exposição de recursos confeccionados por professores do AEE para a III Mostra da Sala de Recursos da SAEE



Fonte: registros da SAEE (2019).

Como podemos visualizar, grande parte das atividades e recursos produzidos nesses eventos foram realizados ao longo do ano. Para a gestora, são direcionados para todos os alunos, incluindo, nesse contexto, o aluno com Deficiência Intelectual, já que a demanda na rede é bem significativa.

A entrevistada pontou que os depoimentos, tanto de pais de alunos, como principalmente dos professores do ensino comum são os melhores indicativos para avaliar os efeitos que a formação continuada da rede municipal pode proporcionar para o professor do AEE, conforme destaca:

“E os professores do ensino comum quando chega a falar bem do sistema, ou ele tava muito satisfeito ou ele aprendeu muito, porque tu sabe que o professor no ensino comum não alisa não [...] como a nossa equipe é pequena, não chega na escola em tempo hábil, então os professores do AEE precisam ajudar o professor do ensino comum” (Gestora da SAEE).

Após ouvir a gestora da SAEE, podemos compreender que a formação continuada da rede municipal para o professor do AEE é sistematizada, planejada e conduzida a contento. Apresenta as suas ações dinâmicas como avaliação dos resultados da própria formação, o que nos faz refletir conforme Santos (2014, p.72) que “[...] o diálogo entre teoria e prática aparece nesse percurso como elemento que poderá ajudar o professor a incorporar ampliar criar novos conhecimentos acerca de seu trabalho”.

Embora, seja fato que a formação não se constitui por acumulação de cursos, de conhecimentos, recursos ou de metodologias, mas prontamente por um

trabalho de reflexão que demande crítica sobre práticas excessivamente tradicionais ou permeadas de modismos, pois deve estar embasada na (re)construção permanente da ação pedagógica.

Entretanto, refletimos uma preocupação sobre essa formação. A (in)formação é, sobremaneira posta, mas como o professor do AEE, um dos principais atores desse processo tem se apropriado dessa formação para a sua prática docente? E como o aluno com Deficiência Intelectual tem sido visto dentro de um universo de temas, abordagens e demais conteúdos muito discutidos nos cursos complementares?

5.2 O que dizem os professores do AEE?

Participaram desta fase da pesquisa 18 professores do AEE de escolas regulares localizadas em cinco núcleos educacionais, com 7 existentes na rede municipal de educação de São Luís. Chegamos a esse percentual, após a entrevista com a gestora da SAEE. Solicitamos para ela os contatos dos professores, para selecionar a amostra, pois na rede existem mais de 100 profissionais atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais com o atendimento especializado.

Enviamos e-mail para todos os contatos fornecidos, no caso compreenderam 142 contatos atualizados até a data da entrevista com a gestora (11 de março de 2020), explicando os motivos da pesquisa e fazendo o convite para participação deles. Desse total de e-mails enviados, obtemos o *feedback* de 53 professores, sendo que desse percentual optamos por fazer uma seleção de 18 profissionais pelas seguintes razões: concordaram em participar e dispor de tempo durante o desenvolvimento da pesquisa; atendem mais alunos com Deficiência Intelectual do que outras deficiências e tem curiosidade em saber mais como atender o aluno com Deficiência Intelectual ou porque têm pouca experiência com esse público e para aprofundarem os conhecimentos sobre o assunto.

Assim, priorizamos uma amostra diversificada na nossa pesquisa com alguns extremos, pois nossa pretensão não se reduziu a quantificar ou recensear os professores do AEE da rede municipal em sua totalidade, mas a ouvir um percentual representativo que dialogue com o nosso objeto de estudo, conforme formulário de perguntas (APÊNDICE D) e nos ajude a construir um produto de pesquisa coerente para abranger as suas realidades nas Salas de Recursos Multifuncionais para os

alunos com Deficiência Intelectual. O Quadro 4 abaixo demonstra a caracterização geral dos professores entrevistados, a partir da sua identificação:

Quadro 4 - Caracterização dos professores entrevistados

Professor (P)	Nome (Iniciais)	Escola	Núcleo	Formação	Tempo de atuação na SEMED
P:1	G.K.M	UEB Zuleide Andrade	Rural	Licenciada em Filosofia; Especialista em Educação Especial e Mestranda em Educação	15 anos
P:2	S.C.G	UEB Luzenir Mata Roma	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	5 anos
P:3	E.S.B.	UEB Paulo Freire	Centro	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia	3 anos
P:4	M. M. F.	UEB Haydé Chaves	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia; Administração Escolar; Educação Especial e Inclusiva	5 anos
P:5	K. C. R. S.	UEB Bandeira Tribuzzi	Centro	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial; Mestrado em Educação	5 anos
P:6	P. M. S. P	UEB Cidade Olímpica	Cidade Operária	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial/Inclusiva	6 meses
P:7	E. D. de O.	UEB Jornalista Neiva Moreira	Turu-Bequimão	Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar	15 anos
P:8	D. J. M. P.	UEB Jornalista Neiva Moreira	Turu-Bequimão	Licenciado em Pedagogia; Especialista em AEE	10 anos
P:9	W. C.	UEB Pedro Marcosine Bertol	Centro	Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia; Deficiência Visual	4 anos
P:10	R. dos S. R.	UEB Alberto Pinheiro	Centro	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional; Mestranda em Educação	5 meses
P:11	F. L. C. F.	UEB Zuleide Andrade	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	5 anos
P:12	C.A.C.P.S.	UEB Dra. Maria Alice Coutinho	Turu-Bequimão	Licenciada em Pedagogia; Especialista em AEE e Orientação Escolar	10 anos
P:13	E. P. C.	UEB Galileu Clementino Ramos	Rural	Licenciado em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	5 meses

P:14	N. de S. C.	UEB COEDUC	Coroadinho	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	6 meses
P:15	D.M.C.S.	UEB São José de Itapera	Rural	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva e cursando Psicopedagogia	5 anos
P:16	K.S.M.R.	UEB Monsenhor Frederico Chaves	Centro	Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva	2 anos
P:17	E.M.	UEB Antonio Vieira	Cidade Operária	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial	7 meses
P:18	R.A.	UEB Gomes de Souza	Rural	Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia	3 anos

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2020).

O quadro acima mostra que sete professores são do núcleo Rural, cinco do núcleo Centro, dois do núcleo Cidade Operária, três do núcleo Turu-Bequimão e um do núcleo Coroadinho. Não tivemos participantes dos núcleos Anil e Itaqui Bacanga. Isso não influenciou nas expectativas propostas nesta pesquisa. Um detalhe chama a atenção para os núcleos mais numerosos aqui expostos, que foram o Rural e o Centro. Um pela extensão de escolas e anexos e o outro pela interligação a outros bairros e concentração de pessoas, centros comerciais, dentre outros aspectos.

No que se refere à formação desses profissionais, observamos no respectivo quadro que cerca de 90 % são graduados em Licenciatura em Pedagogia. Todos são pós-graduados, a maioria com especialização e alguns com mestrado. Em nível de especialização, dez desses profissionais são especialistas em Educação Especial/Inclusiva, seguido de cinco especialistas em Psicopedagogia e três em AEE dentre outras formações.

Então, percebemos que essa é uma demanda do mundo contemporâneo, que solicita dos professores diversos saberes e habilidades na condução do trabalho no cotidiano escolar, assinalados, frequentemente, por diferenças, diversidade e inovações. É justamente nesse contexto de desafios educativos que, continuamente, os docentes se (re)constroem e se veem na busca por aperfeiçoamentos constantes. Para Freire (2001, p. 2), "[...] a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar [...]".

Quanto ao tempo de atuação, na rede municipal de educação temos cinco professores com menos de um ano, 11 professores entre um a dez anos e dois com mais de 10 dez anos de experiência.

Diante desse cenário inicial apresentado, o professor de AEE compreende um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Além de ser um mediador na Sala de Recursos Multifuncionais, assegura e assessora a inclusão dentro da escola, por isso, pontuamos a necessidade de estar ciente das demandas para efetivar o seu trabalho.

Frisamos, ainda, que não é desse profissional unicamente a responsabilidade de incluir o aluno com deficiência, o que tem sido proferido em alguns discursos em escolas regulares, mas juntamente com o professor do ensino comum construirão caminhos.

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos (MICHELS, 2011, p. 226).

Compreendemos, que, a partir de 2008, o AEE alcançou sentidos mais precisos, tanto que permitiram a implementação em âmbito nacional dos seus serviços, pois conforme os alunos com deficiência adentram nos espaços escolares regulares para participarem do processo de formalização do ensino, eleva-se a necessidade de apoio de um atendimento diferenciado e suportes adequados, especificamente, quando se trata do aluno com Deficiência Intelectual (ROSSETTO, 2015).

Então, para as discussões pretendidas nesse texto, as falas dos sujeitos deram origem a quatro categorias de análises (BARDIN, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração a focalização nas perguntas realizadas.

Dessa maneira, quando fizemos o seguinte questionamento: Como professor do AEE, qual é a sua concepção sobre a formação continuada do ponto de vista teórico e prático? Após analisarmos as respostas dos sujeitos foi possível elaborarmos as seguintes categorias de análise:

Categoria (1) compreensão da formação continuada, do ponto de vista teórico e prático. Nas informações obtidas, destacamos os seguintes excertos nas falas dos professores: *“atualização permanente”* (7 professores), *“processo contínuo e reflexivo”* (9 professores) e *“professor-pesquisador”* (2 professores).

Como podemos notar, a maioria concentra as suas repostas em termos mais usuais dessa prática nos programas de formação continuada disponibilizados no

teor das políticas educativas. Nesse ínterim, é a elucidação de Cavalcante (2007, p. 56) que expomos primeiramente:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes.

De acordo com a percepção da autora, entendemos abertamente a sua defesa em favor da formação continuada como um processo que deve partir da própria prática docente, decompondo-a no seu objeto de reflexão crítica, de tal forma a confrontá-la as condições materiais que se inserem nessa prática. Essa não é uma reflexão expressamente técnica, mas busca edificar uma prática autônoma e emancipadora e as falas dos professores abaixo refletem esse posicionamento.

"A formação continuada é de fundamental importância, os conhecimentos são necessários para a Formação do professor. Até porque é processo contínuo para nossa formação como professores pesquisadores e comprometidos com a inclusão dos nossos alunos" (P:4).

"[...] é uma forma de continuidade de aprendizagem reflexiva exercida pelo professor nos espaços formativos auxiliado pela cooperação da coletividade e interação social com aqueles que participam da mesma atividade ou similares" (P:6).

Para Alarcão (1996), existe a necessidade de o homem reaprender a pensar. Contudo, praticar o simples exercício da reflexão não significa sinal de escape dos cursos de formação continuada de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Isso deve estar compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, por conseguinte, dentro de um processo permanente, direcionado para o cotidiano, pelas análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

O pensamento reflexivo tão colocado no discurso dos professores acaba sendo absorvido de uma maneira poética, mas ao contrário, a autora pede um olhar mais atencioso para o pensar reflexivo levando em consideração os fatores políticos, sociais, culturais e econômicos, que representam os desafios da prática docente e não simplesmente em torno de teorias.

Em contrapartida, P:05 e P:09 retratam um posicionamento contrário, pois para eles a formação continuada ainda é vista sob o paradigma da capacitação,

aperfeiçoamento e qualificação. Em um ponto de vista técnico, é comparado às concepções discutidas atualmente.

"Penso que se responde como capacitação e aperfeiçoamento" (P:5).

"É uma qualificação necessária para o professor atuante na Sala de Recurso" (P:9).

O posicionamento dos docentes em destaque nos faz analisar o quão a formação continuada ainda precisa ser compreendida e, sobretudo a motivação do professor em entendê-la, pois, atualmente, essa prática vem adquirindo espaço, em virtude do campo fértil que a prática pedagógica. Em particular, a inclusiva oferece frente as possibilidades da atividade docente.

[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores (PIMENTA, 2012, p. 21-22).

Nessa extensão da prática reflexiva docente, Ghedin (2007, p. 143) faz uma ressalva importante.

Não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também não é verdade que a prática basta por si mesma. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado no seu pequeno mundo pessoal e profissional.

Com base nas concepções docentes e nas próprias terminologias destacadas pelos docentes, podemos examinar a importância da formação continuada do professor, em consequência e das mudanças sociais, econômicas e culturais que surgem de modo imperioso em todo o mundo. P:5, ao trazer o entendimento de formação continuada como "treinamento", compreendemos o ponto de origem dessa aceção.

A concepção básica que apoia o 'treinamento' é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula [...]. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. [...] Com esta poção mágica [...] se pretendia de forma ilusória que, mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiosincrasia¹⁴ das pessoas e do contexto (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

¹⁴ Compreende uma característica de comportamento peculiar de um indivíduo ou de determinado grupo (FERREIRA, 2010).

Independentemente das terminologias empregadas e que foram construídas ao longo do tempo para designar a formação continuada, não a idealizamos apenas como atualização, reposição, reciclagem, aperfeiçoamento, isso é, limitada à aplicação de técnicas, mas, especialmente, como reflexão da prática docente. Para Cavalcante (2007, p. 56), a base da formação continuada é a “[...] reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”.

Nessa abordagem, além da teoria e prática como processos complementares e indissociáveis, a reflexão da ação sobre como esse processo pode ser mediado para o fazer pedagógico no AEE nos fez questionar o seguinte: Como você analisa a metodologia, bem como a concepção teórico-metodológica da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado? As respostas para essa pergunta podem ser acompanhadas na próxima categoria.

A categoria (2) compreende a metodologia e a concepção teórico-metodológica da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís (MA) para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado. Destacamos que 15 professores a descrevem com pontos favoráveis para a construção de subsídios as suas práticas pedagógicas.

Nove professores frisaram que a rede municipal proporciona uma formação que “*contempla*” as “*necessidades nos atendimentos aos alunos*” (termos utilizados pelos respectivos docentes). Vale pontuar, nesse aspecto, as falas de P:4, P:12 e P:17, que sintetizam as dos colegas, respectivamente para o seguinte:

"Para mim é suficiente porque, pois, contempla minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos e para o próprio desenvolvimento deles" (P:4).

"Assim, para minha prática ajuda na minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos, porém poderia ser desenvolvido mais oficinas práticas. [...]" (P:12).

"Contempla minha área de atuação AEE, não só com meus estudantes. Mas, para minha formação enquanto professora no atendimento mais próprio aos meus alunos" (P:17).

Na percepção desses docentes existe uma clara identificação com as propostas de formação, no tocante às metodologias para o seu trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, o professor para o AEE [...] sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva (ROSSETTO, 2015, p. 108).

Para P:1 e P:18 os procedimentos metodológicos da rede municipal são úteis, principalmente pela dinâmica utilizada pelos formadores, a ponto de ser libertadora e autônoma, questão evidenciada na fala de P:1:

"Eu gosto. É adequado, pois com a dinâmica utilizada eu aprendo e desenvolvo ações inclusivas de maneira suficiente com interdependência e não dependência aos meus alunos no AEE" (P:1).

Na perspectiva de P:6, P:8, P:15 e P:16, a metodologia e a sua concepção teórica adotada na SAEE atendem não apenas os seus interesses, mas da "legislação vigente" como a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)". Tudo isso ocorre a contento com o *feedback* do seu desenvolvimento entre os formadores e os docentes.

"Eu penso que primeiro atende a legislação do nosso país de forma geral, pois temos o retorno do desenvolvimento entre os formadores e nós mesmos. E algo que me chamou atenção, foi o trabalho de sensibilização no qual somos impulsionados a realizar dentro das escolas. Sensibilização para que, tanto alunos como demais profissionais da escola, compreendam e sintam-se seguros no trato com o aluno com alguma especificidade, construindo assim, um ambiente mais acolhedor, que conseqüentemente resultará em melhor desenvolvimento e aprendizagem desses alunos" (P:6).

Um olhar mais crítico revela que, embora as estratégias metodológicas abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e transpareça uma solução convidativa e confortável visível nas falas dos professores, ocultam uma formação docente reduzida e apressada que, de maneira suposta, justifica-se pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata (ROSSETTO, 2015).

Esse diálogo é sentido para os docentes P:9, P:13 e P:14, posto que afirmaram que a metodologia e a concepção metodológica das formações da rede municipal não atendem às suas necessidades, nem as dos seus alunos. Eles pontuam que embora a legislação vigente disponibilize perspectivas rumo a um ensino voltado para inclusão, o "conteúdo" orientado nas formações continuadas precisa de "suporte"

e maiores “estratégias” (os termos destacados fazem parte das falas dos respectivos docentes).

"Na verdade, essas formações não se aplica a minha realidade no AEE da escola onde atuo porque os temas são muito superficiais, geralmente algo que já está batido. Não que esteja prejudicando, mas não está melhorando" (P:13).

"Percebo que as leis atuais mesmo delegando perspectivas para uma educação que incluam os alunos com deficiência, mas o conteúdo organizado nas formações continuadas necessita de mais apoio; a rede municipal precisa de maiores estratégias. Mas ainda assim nós mesmos nos ajudamos com troca de informações com outros colegas" (P:14).

Essas duas falas, na verdade, trazem um desabafo. A fala do professor P:13 demonstra uma insatisfação, principalmente com os temas abordados. P:14 vai ao encontro de P:13, mencionando a questão do conteúdo, a carência de uma densa exploração. Para Imbernón (2010, p. 13), a resposta dos respectivos professores coaduna com o que se tem visualizado no contexto da formação continuada, atualmente.

[...] Há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predomina políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Buscando interpretar os sentidos dessas falas, inferimos que os professores do AEE compreendem que a formação continuada da rede municipal, tomando em consideração os aspectos metodológicos, pode até contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas, mas, para alguns docentes, as formações ainda mantêm o perfil tradicional de capacitação, treinamento e mera exposição de temáticas, sem uma contextualização com a necessidade do professor.

A pergunta a seguir, foi necessária para discutir como isso se reflete no AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, logo questionamos: as temáticas abordadas, bem como qual seria a maneira com que os cursos ofertados como complementos da formação continuada da rede municipal tem possibilitado um redimensionamento na sua prática pedagógica, particularmente na realização do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual? Desse questionamento emergiu outra categoria.

A categoria (3) possibilidades de redimensionamento da prática pedagógica na realização do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual, evidencia-se a partir das temáticas abordadas e dos cursos complementares como formação continuada da rede municipal (3). Para os sete professores existem, sim, formas de redimensionar suas práticas para o AEE a esse alunado da Educação Especial.

Eles destacam, de forma pontual, que a rede municipal tem dado um *“direcionamento proveitoso”*, mas não explicaram, de maneira concreta, como isso ocorre. Em contrapartida, para oito professores, os posicionamentos foram diversos, sendo favoráveis e não favoráveis à rede municipal, em particular ao trabalho da SAEE, conforme destacamos nas suas falas:

"Sim, a SAEE é a superintendência que mais oferece formação continuada aos professores da rede, sendo do AEE ou ensino regular. Com abordagens e temáticas da formação, temos a atenção às práticas de intervenção e experiências para o aprimoramento da ação pedagógica no desenvolvimento de habilidades dos estudantes com várias deficiências até o deficiente intelectual" (P:1).

"Sim, pois são de fundamental importância para bom desenvolvimento do nosso trabalho até mesmo com esse aluno" (P:2).

"As formações têm resultado positivo nas ações propostas na sala de recursos. É um aprendizado que propõe ao professor um aprofundamento das temáticas abordadas, tendo em vista que alguns questionamentos pertinentes são sanados a contento culminando em uma prática mais eficaz. E o aluno DI não está isolado não. Ajuda muito"(P:3).

"Sim. Por que ajuda a ter o olhar melhor nas necessidades específicas dos nossos alunos, criando metodologias diferentes, ajudando no desenvolvimento da aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual inclusive" (P:4).

"Sim. As formações contribuem muito para nossa formação enquanto docentes do AEE, pois além de proporcionar a discussão e reflexão sobre temáticas pertinentes à nossa atuação como as que tratam sobre DI, possibilitam a troca contínua de nossas experiências, acolhimento e direcionamento das nossas práticas" (P:5).

"Certamente. Estou me familiarizando com projetos e ações que envolvem alunos DI com quem mais realizo atendimento, podendo posteriormente encaminhá-los para tais ações. Nesses momentos são compartilhadas experiências práticas de sucesso de demais colegas, as quais servem de orientação para termos uma

dimensão do atendimento à uma determinada especificidade que ainda não tivemos a oportunidade de atender mas que podemos vir a ter. Tudo é muito voltado para a prática o que torna as formações bem mais interessante para quem atua nessas salas, e dessa forma, consegue cobrir possíveis lacunas deixadas na formação inicial" (P:6).

"Sim. A bandeira da SAEE é a formação continuada do professor, bandeira essa que ao longo dos meus 15 anos de trabalho venho a cada dia desenvolvendo um trabalho mais pautado na teoria e prática com todos os meus alunos deficientes intelectuais, autistas e muitos outros" (P:7).

"Sim de maneira positiva a troca de conhecimentos através dos temas abordados nas formações ressaltando-se a dedicação e competência dos formadores e auxilia na implementação de estratégias para a melhoria dos atendimentos dos alunos na sala de recursos multifuncionais e são muitos, mas o deficiente intelectual são a maioria. Aí precisamos aprender mesmo" (P:8.).

Destacamos que as informações possibilitadas pelos professores indicam, em geral, as expectativas positivas em relação ao trabalho realizado pela SAEE a sua prática docente voltada para o aprendizado dos seus alunos com Deficiência Intelectual. Consideramos importante e, até mesmo salutar para a continuidade do trabalho dos professores, entrevir e buscar transformações desses alunos.

No entanto, essa expectativa se apresenta marcada por contradições que afloram no cotidiano da rede. Reportamo-nos a três relatos que chamaram a atenção, nos quais os professores (P:13, P:15 e P:18) não aferem a pertinência das temáticas e não avaliam de forma positiva a atuação da rede municipal nesse quesito, apesar de considerarem que é importante aprender a dar valor ao resultado "mínimo" alcançado com o atendimento especializado proporcionado pela SAEE.

No entanto, essa relação não se mostra apta para superar ou mesmo criar expectativas para possibilidades de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais.

"Possivelmente, mas a temática por si só não faz uma boa formação, porque eu venho observando conteúdos e abordagens batidas até para o Deficiente Intelectual. Falta explorar mais coisa" (P:13).

"Sim. Percebo que por parte da Semed, há uma consciência da importância do papel da SAEE, isso é percebido nas formações, sempre divulgando as atividades e apoiando as atividades educacionais desenvolvidas aos estudantes, porém só isso sabemos que não é o suficiente, para ter um trabalho de excelência engloba várias

coisas, além da formação temos que ressaltar a questão, dos materiais de apoio, mobiliário etc. Ter uma Sala de Recursos mais apropriada para a prática do ensino além da formação do professor para cada deficiência, até e bem necessária a deficiência intelectual. Isso tem que ser visto com mais carinho e atenção pela rede" (P:15).

"Sim, com a ressalva de que se faz necessário uma equipe ampliada e multidisciplinar para qualificar esse redimensionamento" (P:18).

Nessa linha, as essas práticas revelam que as concepções relacionadas ao homem, sociedade, educação, deficiência, ao mesmo tempo, o quanto elas vão sendo cristalizadas, instituindo um desconforto, no sentido de não tornar conveniente a manutenção de nossa sociedade, no que tange aos papéis dos atores que a compõem e aos processos de exclusão.

Essas contradições se solidificam quanto às expectativas para uma formação continuada que oportunize o desenvolvimento de um trabalho mais denso e concreto com o aluno com Deficiência Intelectual, sendo equiparadas às compreensões que os professores expressam sobre a Deficiência Intelectual e as dificuldades de aprendizagem desse público da Educação Especial.

As falas dos respectivos docentes reforçam essas contradições. Na visão de Carneiro (2012), as manifestações desses professores expressam um outro ponto vislumbrado em algumas formações continuadas Brasil para professores da Educação Especial/Inclusiva.

Muitos cursos de formação em serviço prestam um desserviço à inclusão na medida em que apresentam a escola inclusiva como algo extremamente inatingível, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem incapazes de acompanhar a escolarização. O que presenciamos, na verdade, é que as barreiras são muito mais atitudinais do que metodológicas. [...] programas de formação em serviço têm de incidir nos contextos em que a prática se configura, em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Essa tendência [...] pressupõe um aprendizado a partir da própria prática, discutindo e refletindo sobre seus próprios alunos e suas próprias dificuldades (CARNEIRO, 2012, p. 21).

Ao mesmo tempo que a rede tenta ajudar ou suprir uma demanda, na visão desses professores não consegue atingir a necessidade de todos. Há um discurso da falta, do meio termo. Podemos dizer que o discurso na formação continuada, evidenciado entre a maioria dos participantes deste estudo, acha-se sustentado pelo pensamento liberal, em que os princípios se baseiam na crença da evolução natural da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades naturais do indivíduo (KASSAR, 1998). Para os outros docentes, os discursos consideram as contradições,

a dinamicidade, os conflitos e as possibilidades envolvidas no vir a ser da transformação do homem.

Por fim consideramos pertinente realizar mais uma pergunta, que na verdade foi concebida a partir das análises anteriores assim descrita: Você considera que um instrumento (Caderno de apoio Pedagógico, Guia Didático, Manual entre outros) é útil para a orientação e o apoio na sua prática docente, quanto ao desenvolvimento do atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais? Comente sobre.

Dessa pergunta, obtivemos a Categoria (4), que corresponde à utilidade de um instrumento para a orientação na prática do Professor do AEE no atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse ponto, obtivemos um índice de 100% de opiniões favoráveis para a proposição de um material que os auxilie no AEE.

Nos posicionamentos anteriores analisados, percebemos, na maioria das suas falas, o discurso da carência. Nesse momento consideramos importante destacar que não se deve perder de vista que a promoção do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual é duplamente condicionada pelo meio social, no qual o professor tem o papel de destaque ao ser o principal responsável. De P:1 a P:18 uma ajuda, nesse sentido, se mostra muito “ideal”, “adequada” e “urgente”, conforme evidenciaram. No ínterim dessas falas, em particular os pronunciamentos de P:4, P:12, P:16 e P:18 nos chamou atenção.

"Sim e já deveria ter há tempos. Nós precisamos muito para nos planejar direitinho e organizar as atividades mais próprias para eles aprenderem" (P:4).

"Sim e como! Porque são alunos que precisam muito do nosso apoio e de suporte específico para eles desenvolverem" (P:12).

"Sim [...] se existisse seria bom, não só para estes alunos como para outros alunos com necessidades especiais. Eu já solicitei tanto para a coordenação materiais. Entendeu? Porque lá na escola os materiais que eu tenho estão horríveis e não tem condição de trabalhar com meus alunos DI. Mas se eu jogar fora o pouco que eu tenho? [...] Pois é um público invisível. Infelizmente" (P:15).

"É de fundamental importância, pois, contribui na vida dos nossos estudantes através da inserção na sociedade com mais autonomia e que façam valer os seus direitos de inclusão, saindo assim da margem de segregação que tem se perpetuado por muitos séculos" (P:16).

"Sim, uma vez que materiais devidamente fundamentados têm grande relevância como apoio metodológico, principalmente para esse perfil de alunos " (P:18).

Percebemos a necessidade de uma formação continuada que contribua com o professor, oferecendo um suporte como um material para planejamento e com atividades. Isso ocorre, especialmente, para um aluno que é um *"público invisível"*, conforme destacado na fala de P:15. Essa invisibilidade se dá em consequência da complexidade da Deficiência Intelectual, pelas questões já abordadas ao longo das seções anteriores deste trabalho. Entretanto, isso não justifica a carência de apoios, principalmente metodológicos e didáticos aos professores para a atuação com esses alunos.

Historicamente, o aluno com Deficiência Intelectual foi colocado à margem por uma série de fatores, sendo um deles a falta de compreensão diante de sua complexidade, mas não incapacidade de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, geralmente, o que ocorre é que eles são anulados pela sua dificuldade.

Devemos lembrar que, associadas à deficiência, existem as possibilidades para superar os limites e que essas possibilidades devem ser exploradas no processo educativo, fundamentalmente a começar pelo professor como principal responsável e mediador desse processo, pois as ideias de Vigotski (1997) reafirmam que as pessoas com deficiência são, antes de tudo, os homens que a sociedade vê e com os quais se relaciona.

Esse momento foi salutar para o entendimento de que não será uma proposta metodológica que irá mudar de vez a percepção do docente a respeito na sua prática pedagógica, mas o levará a refletir sobre a sua missão, como professor no AEE, no atendimento a alunos com a marca biológica da deficiência.

Uma proposta educativa pautada na proposição de experiências sensíveis potencializa a apropriação dos saberes ao professor disponibilizados e o torna capaz de ressignificar tais conceitos de acordo com outras necessidades que possa vir a perceber, ampliando o conhecimento de mundo e de si mesmo e favorecendo o pensamento crítico. A formação estética preza, neste sentido, pela constituição de um profissional que se percebe como membro de uma sociedade, constituído pelas heranças históricas e culturais, mas ao mesmo tempo dotado de singularidades e de um modo próprio de ver e compreender sua ação no mundo (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 31).

Salientamos que se continuarmos acreditando na impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual por falta de

apoios e estratégias que a rede de ensino deve obrigatoriamente disponibilizar, como se a tarefa não fosse conjunta entre rede e professor, mas unilateral apenas da rede de ensino, esse aluno seguramente continuará por muito tempo reprimido à exclusão do saber determinado ao longo das gerações.

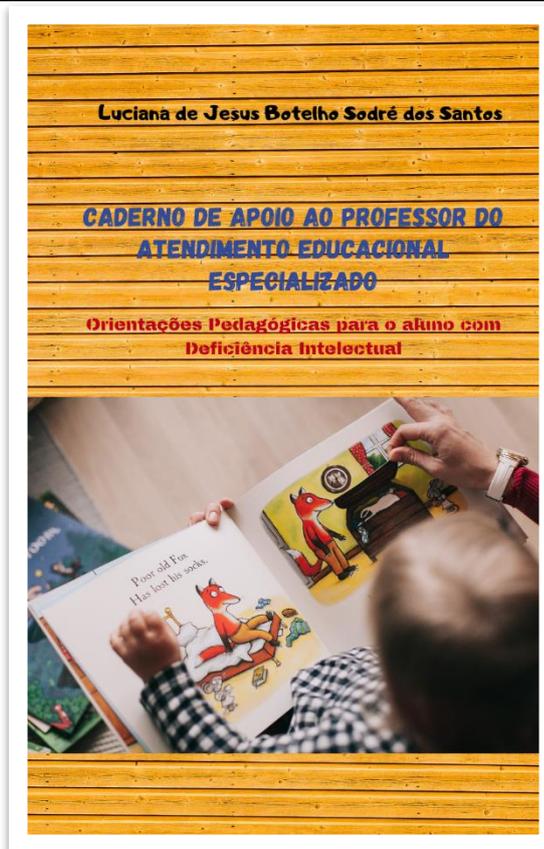
Tal posicionamento, por outro lado, não se abstém da existência das dificuldades, sendo elas variadas e contextualizadas; em contrapartida, à medida que nos conduzimos pelas necessidades e dificuldades desses alunos como fatores determinantes, negativos e irreversíveis, fortalecemos os processos da sua exclusão não só a escolar, como a da vida em sociedade.

Diante do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual precisamos levá-lo por objetivos e exigências sociais, para fora de um contexto de segregação e negação.

[...] estudos comprovam que o subfuncionamento crônico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser ativado por ajudas, visando proporcionar-lhes uma maior mobilidade cognitiva [...] buscando favorecer as habilidades intelectuais das pessoas com deficiência mental (MANTOAN, 1998, p. 8-9).

Portanto, devemos movimentar seu desenvolvimento e, para tanto, as atividades pedagógicas não devem ser apenas de adaptação às necessidades desse aluno, mas também de lutar contra elas, buscando sua superação. Essa superação urge caminhos, orientação e, sobretudo, planejamento a partir da apropriação de que a formação continuada não é o fim único para a salvação de histórias de falta, carência etc. mas é um meio para fazer o melhor a cada dia no cotidiano dos alunos com deficiência.

6 CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO: o produto da pesquisa



Fonte: Santos (2020)

“A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico” (MANTOAN, 1997, p. 120).

Após todos os apontamentos descritos nos itens anteriores, partimos para o planejamento e a construção do caderno de apoio pedagógico com orientações direcionadas aos professores do AEE para o trabalho com aluno com Deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais, que se trata do nosso Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação, em atendimento à Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 17/2009:

[...] O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Conforme exposto pela respectiva Portaria Normativa, a elaboração do formato do produto depende da finalidade do curso. Como nosso mestrado é em educação, priorizamos por um instrumento que dialogasse com a realidade da Educação Especial brasileira, levando em consideração, essencialmente, as particularidades, potencialidades e necessidades do aluno com Deficiência Intelectual.

A ideia não foi propor algo que mudasse radicalmente a metodologia do professor do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual ou modificasse práticas materializadas nas formações continuadas da rede municipal de educação de São Luís, mas que proporcionasse a ambos um ensino e aprendizagem direcionados.

As ações que nos propomos visitar no produto vão ao encontro da perspectiva cultural e não essencialmente médica, apesar de que consideramos útil esse aporte para delinear ações focadas para o desenvolvimento do aluno e não sua normalização.

[...] Mesmo que a deficiência intelectual consista em um quadro clínico distintivo, cada necessidade é única e gera a necessidade de tratamento subjetivo. [...] o professor que atuará junto ao aluno com deficiência intelectual não precisará saber tudo sobre a deficiência, não sendo exigida uma habilidade técnica além de sua formação pedagógica. Desse modo, o professor irá atualizando-se e aprendendo conforme cada caso (aluno) específico, uma vez que o aluno com deficiência intelectual é passível dos

mesmos processos de aprendizagem que os alunos sem a deficiência (SANTOS, 2012, p. 945).

Pensamos em algo que não tivesse sido proposto ou direcionado na formação continuada da rede, a fim de evitar repetições ou mesmo a manutenção ou propagação de um discurso de panacético para a formação docente. Mesmo que já tenha uma proposta direcionada, no que tange ao atendimento do aluno com Deficiência Intelectual, procuramos ressignificá-la e adequá-la a contento dos professores do AEE.

Entendemos que esse aluno não deve ser considerado como menos desenvolvido que outros, mas um discente que se desenvolve de forma diferente. Essa deficiência requer, assim como as demais condições, a reflexão de uma relação complexa e dinâmica entre componentes biológicos e culturais, pois o caráter biocultural não está predeterminado, mas exposto à contínua possibilidade de reconfiguração e transformação diante das situações desafiadoras e concretas e à oportunidade de estabelecer relações sociais essenciais, que possibilitam a construção da aprendizagem e de novas condutas em relação a si mesmo e ao mundo (VIGOTSKI, 1997).

Nesse íterim, a formação continuada do professor do AEE na rede municipal, a partir dos dados coletados e analisados, aspira mudanças na prática de gestão do conhecimento, em que do papel desse professor urge uma capacidade maior de adaptação e criatividade, sobretudo perante cenários desafiadores e para ações significativas, bem como para a avaliação do processo na busca de atualização e compartilhamento com seus alunos.

Diante do apresentado e principalmente a partir da própria necessidade docente analisada, o nosso produto foi descrito preliminarmente, da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 - Descrição prévia da proposta de trabalho para o Professor do AEE

Itens	Descrição	Objetivos
1. Primeiro Passo	O aluno com Deficiência Intelectual? Necessidades? O AEE como ponte para o aprendizado!	Aprofundar os conhecimentos sobre a Deficiência Intelectual, o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos da Educação Especial.
2. Apoio Pedagógico ao Professor	Elaboração do perfil do aluno Plano de AEE Avaliação Pedagógica Recursos e propostas inclusivas	Estabelecer práticas pedagógicas para o professor do AEE, direcionadas para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual.
3. Elaboração de Materiais!	Elaboração de materiais pedagógicos	Delegar propostas ao professor do AEE para o planejamento e o

	Utilização de brincadeiras para o aluno com Deficiência Intelectual	desenvolvimento de práticas inclusivas na educação e superação de necessidades do aluno com Deficiência Intelectual.
4. Recomendações!	Sugestões de Livros, Revista e Filmes sobre Deficiência Intelectual	Sugerir alguns canais que podem ajudar o docente do AEE na realização das ações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual e que contribua para a sua metodologia.

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2020)

Como exposto no quadro acima, o formato escolhido foi pensado para orientar as necessidades dos docentes ouvidos na pesquisa, tomando como norte os aportes teóricos estudados ao longo deste trabalho. A dinâmica de um caderno de apoio pedagógico se apresenta como um formato bibliográfico, cuja finalidade compreende em contribuir para o trabalho docente em prol do desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, bem como a vida social e acadêmica e por ser uma deficiência complexa, com uma escassez de materiais que deem suporte, no sentido de direcionar o professor para iniciar e conduzir o atendimento especializado.

Consideramos interessante inserir atividades práticas, ou seja, em que o professor construa, pois esse docente precisa de apoio que otimize seu trabalho, mas sem prejuízo na qualidade, por isso também organizamos um capítulo somente com sugestões para o professor conhecer ainda mais o seu aluno com Deficiência Intelectual.

A nossa ideia foi prestar um apoio e não trazer algo com as repostas prontas para todas as perguntas. Contudo, para muitos atenderá de imediato sua necessidade, especialmente para quem começou há pouco tempo atuar no AEE e já se deparou com uma clientela bem criteriosa.

[...] por mais dinâmico que seja o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o ensino escolar não terá potencial de ação suficiente para promover determinadas mudanças. Para que o ensino nesses casos seja mais efetivo, deve-se, em suma, criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho de habilidades positivas e não só a redução das limitações, o desenvolvimento da capacidade de aprender (em contraposição à apreensão quantitativa de conteúdos) etc. (SANTOS, 2012, p. 945-946).

A formação continuada do professor do AEE não pode ser vista como um simples domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações assimiladas ao longo da recente experiência docente se encontram profundamente

determinadas pelos conceitos de escola, ensino e diversidade prevalentes em cada época, momento e circunstância.

Diante disso, concordamos com Imbernón (2009, p. 52-53), ao questionar as formações continuadas que somente trazem (in)formações e não uma formação consoante à realidade docente. Assim, devemos repensar essa questão por uma que proporcione,

[...] a progressiva substituição da formação padrão dirigida por *experts* acadêmicos que dão soluções a tudo, por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação. Ajude mais do que desmoralize a quem não pode colocar em prática a solução do *expert* porque seu contexto não o apoia ou as diferenças são tantas que é impossível replicar a solução (a menos que esta seja rotineira e mecânica).

Portanto, a formação continuada do professor do AEE precisa estar conexa a sua realidade na escola. Para tanto, deve-se partir da concepção de que em cada um desses conceitos são desenvolvidas imagens e metáforas que pretendem definir o papel do docente como profissional na escola. Um apoio (recurso) a mais nesse processo de construção se faz ideal, desde que esteja o mais próximo possível da sua realidade escolar, da sua necessidade, como docente no atendimento especializado.

6.1 Do planejamento à construção do caderno: a participação docente

Esse passo foi necessário em virtude dos múltiplos olhares educacionais para a realidade da docência na Educação Especial no nosso país, pois em acordo com Imbernón (2009, p. 92):

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta [...] ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem [...].

Os 18 professores participantes da pesquisa, novamente se fizeram presentes para contribuir com a proposta de produto apresentada. Retornamos os contatos e enviamos o caderno de apoio pedagógico, que aconteceu pelo envio, por e-mail¹⁵, para os professores em formato PDF¹⁶ para eles analisarem.

¹⁵ Convém pontuarmos que esta etapa da pesquisa aconteceu em virtude dos motivos aqui já explicados relacionados à Pandemia Mundial do Coronavírus. Por isso, a adequamos para acontecer de forma online, o que, de certa forma, não prejudicou a sistemática de análise.

¹⁶ Portable Document Format.

Junto ao material enviamos um questionário de avaliação do Caderno (APÊNDICE E) para, após análise do material, ser reenviado por e-mail preenchido. O objetivo do questionário foi saber se existe a necessidade de melhorias, alterações, dentre outras pontuações, nesse sentido, no material, haja vista, ser uma construção coletiva. Explicamos a estrutura e os objetivos do caderno.

Atribuímos um prazo, a contar da data de envio do e-mail, para os professores nos enviarem o questionário e as suas observações feitas sobre o material. Assim foi possível alinhá-los com o nosso objeto de estudo e, fundamentalmente para o aluno com Deficiência Intelectual, de forma que captasse a necessidade do professor.

A intervenção pedagógica que ora realizamos teve como finalidade estabelecer conhecimentos pedagógicos que podem ser aplicados na realidade local como alternativa para a solução de questões escolares, supostamente encontrados e identificados.

Assim, após aguardar o prazo estabelecido com os professores para a análise do caderno, retornamos os contatos. A maioria fez a devolutiva antes do prazo, outros no dia do prazo e alguns após o prazo. Sendo assim, fomos obtendo o *feedback* de todos aos poucos e no dia 30 de maio de 2020 já estávamos com todas as devolutivas do questionário de avaliação, bem como as suas impressões a respeito do caderno de orientações.

Esse momento foi de extrema necessidade, pois a ideia não se resumiu apenas em desenvolver o material e tão somente aplicá-lo, mas sim obter o retorno do que ele pode proporcionar para o professor do AEE, no atendimento ao seu aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Sobretudo, isso nos ajuda para que esse material contemple outros profissionais.

As limitações e possibilidades educacionais do aluno com deficiência intelectual não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exigem do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar e às habilidades envolvidas para que as metas se realizem. Assim, estudos de caso, planejamento individualizado e materiais de apoio são alguns dos elementos importantes para a atuação do professor junto ao aluno com deficiência intelectual, e não diferem dos princípios e das estratégias também utilizados com alunos sem deficiência (SANTOS, 2012, p. 945).

O questionário de avaliação foi composto por cinco perguntas, com o propósito de captar as opiniões dos docentes, com um olhar mais apurado da realidade, sobre o apoio pedagógico para atender alunos com Deficiência Intelectual.

A pergunta 1 do questionário procurou saber como o professor avaliou o conteúdo disponibilizado no Caderno de Apoio ao Professor do AEE, quanto aos seguintes aspectos, considerando a apresentação do conteúdo do material (estrutura, disposição, interação com o professor, dentre outros aspectos); abordagem teórica (AEE, Deficiência Intelectual, orientações pedagógicas, dentre outros conceitos); atividades propostas (recursos, brincadeira, dentre outras possibilidades); avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, elaboração de perfil, plano didático e sugestões ao docente, caminhos para obter informações, dentre outros aspectos, atribuindo um conceito (ótimo, bom ou regular) para cada tópico.

Para 11 professores, a apresentação do conteúdo do material está ótima e, para 7 professores, nesse aspecto o material foi bom. Quanto à abordagem teórica do material, 12 professores concluíram que está ótimo. Para 5 professores ficou bom; apenas um professor considerou regular.

No tocante às atividades propostas incluídas no caderno como uma maneira de prestar uma orientação ao docente, 8 professores destacaram que foram ótimas; para a maioria, 10 foram apenas boas.

No item avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, elaboração de perfil e plano didático, para 6 professores as indicações foram ótimas. No entanto, a maior parte, 12 professores, avaliou como apenas boa.

Quanto às sugestões ao docente, caminhos para obter informações, dentre outros aspectos, seis docentes avaliaram com ótimas indicações; para 11 professores foram apenas boas; contudo e para 1 professor foram regulares.

[...] um professor preparado é aquele que tem definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido (MANZINI, 2007, p. 82).

A pergunta 2 tratou de saber se os professores concordavam ou discordavam que o caderno pode ser útil na condução do atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Todos responderam que estão de acordo.

O professor deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades (REIS; SILVA, 2011, p. 11).

A pergunta 3 solicitou aos docentes possíveis sugestões para indicar alguma melhoria no caderno. Reiteramos que não foi uma pergunta obrigatória,

deixamos os docentes à vontade nesse quesito para pontuar as suas observações; destacamos as seguintes sugestões:

“[...] Na verdade, eu não vou pedir uma alteração, só para indicar mais recursos pedagógicos e diversificados” (P:1).

“Só para acrescentar mesmo, recursos mais baratos de fazer, com materiais básicos. E indicação de alguma lei específica para o deficiente intelectual [...]” (P:3).

“Penso que deveria ter sugestão de redes de apoio para o aluno com deficiência intelectual, um site, comunidade etc. [...]” (P:5).

“Algum ponto de apoio para o aluno D.I., tipo uma APAE” (P:6).

“Acho que mais atividades mais práticas, recreativas, dinâmicas [...]” (P:8).

“Só uma observação mesmo é na avaliação [...]” (P:10).

“[...] poderia ter mais sugestão de atividades como oficinas dinâmicas com sucata” (P:12).

“Mais materiais para a avaliação do aluno” (P:14).

“[...] mais sugestões de recursos com material reciclado, porque na rede já sabe, né!?” (P: 15).

“Mais recursos com recicláveis, sucata, papelão, garrafa PET, essas coisas” (P:16).

“Alguma atividade com computador, mas que não precisasse de internet” (P:18).

Como podemos observar, as sugestões foram quase que em massa para a inclusão de recursos elaborados com materiais de baixo custo, como sucatas, recicláveis, por exemplo. Além dos materiais, outro item solicitado foi quanto à avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, ou seja, a disponibilização de instrumentos adequados para essa prática, principalmente.

Também pontuaram a necessidade de indicar redes de apoio, associações e congêneres para a atualização de conhecimentos; indicaram a inclusão de lei ou algum dispositivo legal de amparo ao aluno com Deficiência Intelectual e uma observação, porém, não menos importante foi quanto às atividades no computador sem uso de Internet.

Consideramos todas as sugestões como válidas, pertinentes e necessárias, pois foi para a realidade do professor que o caderno se preocupou em congrega e, sobretudo, por se constituir uma produção coletiva.

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, passa pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

A pergunta 4 considerou interessante a avaliação dos professores com base numa escala de 0 a 10, interrogando-os sobre qual a possibilidade que eles têm de utilizar e recomendar o material para outro professor do AEE, que possui uma demanda significativa de alunos com Deficiência Intelectual. Para os 9 professores, a pontuação 10 foi a mais assinalada; para 4 professores, o valor 9 foi o mais adequado; para outros 4 professores, o valor 8 é o ideal. Contudo, para o um professor, o valor 7 parece ter sido o mais coerente.

Nesse sentido, Pletsch (2009) sinaliza que não existe um receituário que pormenorize ações minuciosas e exitosas para a inclusão e o desenvolvimento global do aluno com deficiência na escola. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas deve ser avaliada e novos caminhos precisam ser adotados, a fim de promover o processo de ensino e o desenvolvimento desses respectivos alunos, pois a “[...] formação dos professores tem de ser alicerçada numa informação coerente, numa experiência prática e numa procura científica, rigorosa e metodologicamente dimensionada” (FONSECA, 1995, p. 224).

Por último, a pergunta 5 solicitou a opinião dos docentes a respeito do Caderno de Apoio ao Professor do AEE. De um modo geral, eles responderam que o material é necessário e representa uma forma de deixar a prática pedagógica mais focada para o aluno com Deficiência Intelectual. Enveredando por tais questionamentos, reportamo-nos a alguns relatos que despertaram a nossa atenção nessa última pergunta do questionário.

Destacamos as opiniões de sete professores, os quais mostraram uma satisfação e, ao mesmo tempo, um estranhamento em não ter um direcionamento no AEE para o aluno com Deficiência Intelectual.

“Assim, achei muito pertinente. Eu já havia visto alguns materiais ensinando criar recursos e até cursos já fiz para aprender mais sobre o aluno deficiente intelectual, mas esta ideia foi mais além; traz muita informação direta, do jeito que o professor necessita na Sala de Recursos” (P:1).

“O material certamente compartilha experiências práticas e exitosas; e pode sim ser útil para nossa orientação para atender o aluno D.I. e, dessa forma, superar lacunas que ficaram na nossa formação inicial” (P:6).

“[...] um material assim é totalmente útil e necessário. Quase não tem nada para o aluno com deficiência intelectual. E quando ele chega na sala de recursos para ser atendido temos que nos virar. Porque para o surdo tem libras, para cego tem braille e para o deficiente intelectual, o que tem? (P:7).

“Veja só; eu gostei mesmo. Já estou há 10 anos na rede e, que eu me lembre nunca tive acesso a algum tipo de material que chegasse ao ponto de dizer o passo a passo para atender o aluno com deficiência intelectual. Claro que já tivemos dicas, cursos, formação, algumas coisas para esses alunos, mas um material para dizer como pode ter uma noção, de forma direta e pontual, para mim foi novidade e maravilhoso” (P:8).

“Gostei. Já participei de pesquisa de universidades que geralmente só me perguntavam o que eu achava de determinado assunto. Nesta aqui, foi diferente. Tem uma preocupação e trouxe uma alternativa e esse material poderia ser distribuído para toda a rede, porque está orientando de forma bem prática, sem enrolar com um monte de teoria” (P:12).

“Adorei este material. Excelente. E é uma novidade; porque o povo só quer saber se estamos com problemas, mas ninguém ajuda a trazer uma salvação, né! Merece um prêmio, porque a ideia está perfeita. É muito prático, não enrola com muito texto, aponta as estratégias, direciona mesmo o professor da sala de recursos; se tiver para outros alunos com necessidades especiais, estou aqui para utilizar também” (P:15).

“A iniciativa é válida, pois mesmo a pouco tempo na rede, é a primeira vez que vejo um material assim, bem prático e que não cansa a leitura; para ajudar até quem começou agora no AEE. Continue assim, depois poderia fazer outro para outras deficiências” (P:18).

Observamos que, apesar do caderno ser direcionado para o aluno com Deficiência Intelectual, os professores deixaram explícita a ideia de elaborar outros cadernos para os diversos alunos público-alvo da Educação Especial. Então, supomos que as lacunas também estão presentes para esses outros alunos.

Nesse contexto, avaliamos que os saberes docentes não podem ficar presos somente na sua formação inicial, mas complementares com a natureza plural

e variada do contexto educativo, porém, compõem o alicerce teórico da identidade e da prática do professor, direcionando-o ao seu cotidiano como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, “[...] o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades” (TARDIF, 2019, p. 19).

Na opinião de oito professores, o caderno foi uma proposta, conforme palavras utilizadas pelos respectivos docentes, de forma geral, boa, pois pode ser “útil”, “necessário” e “prático”, na ação pedagógica cotidiana do atendimento especializado ao aluno com Deficiência Intelectual.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Pontuamos nas falas de P:9, P:13 e P:14 que o material pode servir como base para o professor, mas percebemos que existe uma insatisfação quanto às formações da rede municipal nas suas falas.

“É bom, prático e necessário; apesar de que a rede poderia proporcionar esse suporte ao docente” (P:9).

“Já é alguma coisa para orientar a prática do professor do AEE, porque simplesmente a rede oferece formações, mas não está ajudando muito, entende?!” (P:13).

“Gostei porque já pode dar um norte na sala de recursos, até mais do que nas formações da rede” (P:14).

As falas docentes revelam que um material que propicie direcionamentos para um simples planejamento é necessário. Isso não significa retrocesso ou repetição de modelos tradicionais, mas é o que a realidade desse professor, que está no dia a dia da escola, lhe demanda.

Tantas lacunas na formação inicial põem a formação continuada como a heroína de uma história de fracassos. Questões como essa precisam ser repensadas. Não basta somente refletir, a reflexão existe para pôr em prática a ação.

A formação em serviço do professor especializado deve buscar uma mudança de sua prática com o aluno, de um trabalho mais clínico ou de reforço para um trabalho pedagógico com recursos instrumentais e

metodológicos para seu desenvolvimento e aprendizagem compatíveis (CARNEIRO, 2012, p.22):

A fala de P:07 sintetiza as falas dos demais; percebemos que o material proposto era algo que ele queria que fosse construído. Ele aponta um aluno Surdo e um aluno cego têm um ponto de partida por onde o professor deve iniciar os trabalhos pedagógicos, seja a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o Surdo e o Sistema Braille para o cego.

Exprime-se, então, a necessidade de esclarecer o quão complexa é a Deficiência Intelectual, mas não impenetrável, o fato é que demanda um amparo metodológico direcionado simplesmente em observar as reações do próprio aluno.

Entendemos que a intenção do professor (P:7) não foi conferir maior ou menor grau de importância sobre as deficiências (auditiva e visual), pois cada uma tem a sua particularidade, mas sim expressar a carência de apoio pedagógico para o professor no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual e as cobranças que recebe das políticas e demais normativos relacionados à inclusão escolar.

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...] as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (VIGOTSKI ,1997).

Depreendemos daí que, independente da deficiência, não será um recurso ou material que vai transformar o aluno da Educação Especial, mas também a didática do professor no processo de mediação entre o recurso, atividade ou qualquer ação pedagógica para focar no seu desenvolvimento.

Costa (2006, p. 234) reitera que “[...] o sujeito real, no caso, o sujeito com necessidades educativas especiais determinaria os recursos metodológicos a serem utilizados.” Então, o aluno demanda o recurso ou ação, a depender da sua possibilidade, e o professor do AEE é um facilitador desse processo.

[...] em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura (COSTA, 2006, p. 235).

Por outro lado, analisamos que mesmo com a intensiva formação continuada ofertada pela rede municipal, o professor precisa se autoavaliar, ou seja, refletir o seu planejamento didático, pois a formação continuada por si só não conseguirá ser proveitosa se ele não se mostrar apto para ressignificar sua prática pedagógica cotidianamente.

Vivemos numa dinamicidade. A cada momento surgem novas ideias, concepções e paradigmas. O que vivemos como inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual, hoje, pode não ser a mais adequada amanhã.

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

Logo, o produto da pesquisa, materializado num Caderno de Apoio, foi concebido para determinar caminhos e possibilidades de utilização para docentes. Por conseguinte, o seu desenvolvimento ocorreu ao longo da intervenção, no intuito de estruturar tópicos que apresentam, de forma clara e objetiva, os caminhos para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual.

6.2 Versão Final: contribuições esperadas

O produto de pesquisa aplicado compreendeu um conjunto de ações e direcionamentos que convergiram às necessidades docentes e possibilidades para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, por isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

O Caderno de Apoio (APÊNDICE F) ficou com a seguinte apresentação no seu conteúdo e estrutura (Quadro 6):

Quadro 6 – Descrição final do produto pós-avaliação docente

Itens	Descrição dos Itens	Objetivos
1. Reflexões Iniciais	Um breve olhar sobre a Deficiência Intelectual Como se apresenta o aluno com essa deficiência? O que ele precisa? O AEE como ponte!	Refletir sobre a Deficiência Intelectual, o Atendimento Educacional Especializado e os caminhos para se pensar em instrumentos para planejar o atendimento a esse alunado da Educação Especial, dentro do conhecimento científico existente e em processo.
2. Apoio Pedagógico	Estruturando o perfil do aluno Plano de AEE passo a passo Avaliação Pedagógica Recursos e propostas inclusivas: alguns exemplos	Delinear ações pedagógicas para o professor do AEE, voltadas para o planejamento didático metodológico do atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, na Sala de Recursos Multifuncionais, ressaltando a importância para dialogar, refletir ideias e valores,

		compartilhados de experiências e saberes.
3. Com a “Mão na Massa”!	Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos? Utilização de brincadeiras Construção de jogos no computador	Disponibilizar propostas ao professor do AEE para o planejamento e o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação do aluno com Deficiência Intelectual.
4. Quero Mais!	Sugestões de Livros, Revista, Filmes, Documentos normativos e instituições especializadas em Deficiência Intelectual	Indicar diversos canais que podem ajudar o docente do AEE na realização das ações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual e, principalmente, na condução da sua formação continuada, ampliando saberes.

Fonte: produção da autora com base nos resultados da pesquisa (2020).

Como podemos observar, após a avaliação dos professores, os itens da coluna 1 sofreram alterações na forma de denominar os conteúdos do caderno, ou seja, o item um antes denominado Primeiro Passo foi reformulado e passou a denominar-se Reflexões Iniciais, assim com os demais pontos.

Outra mudança que seguiu as sugestões dos professores foi quanto à descrição de cada item, além de ajustes foi destacado por alguns professores a necessidade de construir recursos pedagógicos, mas de baixo custo, além dessa observação solicitaram alguma atividade no computador, mas que não dependesse da internet. Também foram incluídos instrumentos para a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, conforme sugestão deles.

No item 4 quatro, denominado Quero mais, os professores pediram mais sugestões que incluíssem além de filmes, revista e livros, algum documento legal para assegurar o direito dos alunos com Deficiência Intelectual, além de instituições ou redes para apoio. Feito isso, realizamos as adequações demandadas e a diagramação para disponibilizar aos docentes um material atrativo, dinâmico e ilustrativo. A seguir são apresentadas as imagens da capa, do sumário e de algumas seções:

Figura 9 – Apresentação do Caderno de Apoio Pedagógico



Fonte: produção da autora (2020).

Figura 10 – Sumário do Caderno de Apoio Pedagógico

Sumário

A	Apresentação	
I	REFLEXÕES INICIAIS	2
	Um olhar sobre a Deficiência Intelectual	
	Como se apresenta o aluno com essa deficiência?	
	○ que ele precisa?	
	○ AEE como ponte!	
II	APOIO PEDAGÓGICO	11
	Estruturando o perfil do aluno	
	Plano de AEE passo a passo	
	Avaliação Pedagógica	
	Recursos e propostas Inclusivas: alguns exemplos	
III	COM A "MÃO NA MASSA"!	25
	Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos?	
	Utilização de brincadeiras	
	Construção de jogos no computador	
IV	QUERO MAIS!	37
	Sugestões de Livros, Revista, Filmes,	
	Documentos normativos e Instituições	
	especializadas em Deficiência Intelectual	
	Considerações Finais	41
	Fontes Consultadas	42
	Anexos	50
	A Autora	54

Fonte: produção da autora (2020).

Figura 11 – Seção “Apoio Pedagógico”! e conteúdo relacionado do Caderno de Apoio



Fonte: produção da autora (2020).

O desenvolvimento de ações pedagógicas no atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual sempre foi assinalado como uma tarefa difícil, dada ora pela complexidade da Deficiência Intelectual e ora pela insuficiência de materiais de apoio, que direcionem caminhos para o planejamento de tais ações para esse alunado.

Diante disso, a importância do aprofundamento de estudos e pesquisas que promovam maiores esclarecimentos sobre a Deficiência Intelectual e encaminhamentos aos docentes, tanto para promover questionamentos sobre estratégias e metodologias, quanto para apresentar soluções, a partir de diferentes pontos de vista é primordial. Afinal, é necessário utilizar elementos vivenciados no cotidiano escolar e aportes teórico-metodológicos para converter informações em conhecimento sólido.

Todo professor que trabalha com alunos com deficiência intelectual precisa ter competência polivalente. A ele cabe trabalhar desde atividades da vida autônoma e social: como cuidados básicos essenciais, até os conteúdos que abrangem todas as áreas do desenvolvimento. Para isso, faz-se necessário que invista na própria formação, lendo, trocando ideias com colegas, pesquisando, buscando alternativas variadas, recriando (GUERO; PISKORZ; MIGLIORANZA, 2013, p. 46).

Nesse cenário, salientamos que um direcionamento didático exerce um papel essencial, e associado a isso dependerá, fundamentalmente, da atuação do

professor, pois o Caderno de Apoio construído, sendo instrumento de motivação para o docente do AEE, pode concorrer para o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual.

O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para o aluno aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (MOYLES, 2002, p.101).

Em síntese, acreditamos que o produto de pesquisa proposto, pode contribuir para a formação continuada do professor do AEE da rede municipal de educação de São Luís, notadamente para o atendimento especializado aos alunos com Deficiência Intelectual, pois sabemos que o alinhamento da metodologia de ensino deve estar adequada às características de cada aluno no cotidiano das salas de Recursos Multifuncionais. Esperamos que o material permita a eles a oportunidade de refletir, construir e ampliar as suas práticas pedagógicas e não apenas as suprimir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Inclusão ... (2018)

"[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências da criança, deve também lutar contra elas, superá-las "(VIGOTSKI, 1997, p.36).

Ainda hoje são perceptíveis os anseios dos professores pelo crescimento contínuo e valorização das suas vivências na escola, como instrumento de aprendizagem profissional. Dessa forma, é essencial abranger nessa renovação educacional a formação continuada, pois essa tenderá pelo envolvimento de todos os docentes em serviço, com o propósito de atender as necessidades advindas dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos vividos e desenvolver um trabalho focado nesse cenário.

O estudo que desenvolvemos teve como objetivo analisar a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís e, a partir desse propósito, elaborar um caderno de orientações pedagógicas para o professor no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual como produto da pesquisa.

Considerando que os dados obtidos no levantamento bibliográfico trazem o discurso da esperança, da mudança, da ruptura de modelos ou lições-modelo propostas nas formações continuadas, proporcionam caminhos, necessidades e orientações para que os docentes possam “acordar” de uma comodidade e partir para serem agentes de mudanças.

Na pesquisa de campo aplicada, com a gestão da SAEE e com os professores do AEE, no período de março a junho de 2020, buscamos não apenas apontar as concepções de formação continuada assumidas pelos respectivos sujeitos, mas desvelar os aspectos que concorreram para a organização e a produção dessas práticas formativas, no caso com a gestão da SAEE. Assim, são consideradas as concepções de formação continuada a que se filiaram os professores e as condições oferecidas pela rede para o desenvolvimento de tais práticas para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual.

Todo esse processo determinou a elaboração de um material de apoio ao professor do atendimento especializado, munido de orientações norteadoras e não remediadoras. Para tal análise, os caminhos traçados nesse estudo, incidiram na elaboração de um caderno, que conforme analisamos nas opiniões dos docentes apresentou não apenas uma simples listagem de atividades, mas algo inédito e necessário, tanto para quem já atua há mais tempo na rede, quanto para quem está há pouco tempo no cargo de professor do AEE.

Ao concluirmos essa pesquisa, percebemos que há, por parte da SAEE, uma responsabilidade em definir as diretrizes que auxiliem a contornar uma política

de formação continuada para os seus professores do AEE, associando a conquista da melhoria do ensino, do acesso, permanência, participação e aprendizagem, não apenas do aluno com Deficiência Intelectual, mas dos outros alunos da Educação Especial atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais.

Nesse sentido, a investigação revelou que a política de formação continuada da SAEE está alicerçada na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino e, principalmente, no atendimento inclusivo. Em face dessa possibilidade, são desenvolvidos diversos projetos e ações voltados para essas questões, por meio do estabelecimento anual de um calendário de cursos de aperfeiçoamento para professores do AEE e da sala comum de ensino da rede; encontros formativos, calendário de eventos culturais, cursos complementares e projetos que deram materialidade a diversas práticas.

Em que pesem as especificidades de cada uma ação dessas desenvolvidas, ainda persistem discursos na própria SAEE, de que com esse rol de ações os professores do AEE já estariam devidamente aptos para um ensino voltado para a melhoria da aprendizagem do aluno da Educação Especial e a sua inclusão no ensino regular.

Entretanto, os dados analisados tanto nas falas da gestora como dos docentes revelaram fragilidades e, ao mesmo tempo, satisfações com a rede municipal, ou seja, percebemos que esse efeito contraditório, no que diz respeito às condições de produção da prática formativa, implica analisar que os professores do AEE apreciam e compreendem a dinamicidade do processo, mas, de forma geral, eles percebem que geralmente tudo está associado ao cumprimento de uma agenda.

Compartilhando dos mesmos propósitos que Imbernón (2010) pensamos que, na prática, a formação continuada do professor do AEE deve ser conduzida por caminhos, a começar pelo diagnóstico das formas de atuação dos professores nos seus espaços de ensino mediante uma série de observações; exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situação de simulação; discussão reflexiva e seções de retorno dos professores e assessoria. Realizamos essas ações até chegar ao caderno de apoio ao docente, nosso produto da pesquisa do mestrado e proposta sistematizada.

Essa perspectiva defendida pelo autor dialoga com o sentido da formação continuada e de toda a forma de apoio que nela está incluída. Então, não basta apenas

criar materiais que deem um suporte, apesar de que eles são necessários, mas sim realizar todo o acompanhamento do docente no processo educativo e formativo para a inclusão e a participação dos alunos na escola.

Por fim, destacamos que é inegável que a formação continuada na rede municipal ocorre e o seu acompanhamento é visível pela SAEE, pois os professores ficam à vontade para tratar determinados assuntos durante a condução dos processos formativos.

Contudo, frisamos que, com relação aos apoios pedagógicos, especialmente na identificação do aluno com Deficiência Intelectual para encaminhamento ao AEE, denotam a necessidade de se promover ações mais incisivas para auxiliar o trabalho do professor do atendimento especializado, a começar com o fornecimento de dados sobre o aluno (estudo de caso), que auxiliem esse docente na sistematização de atividades para o seu desenvolvimento e posterior inclusão escolar.

Ao concluirmos essa pesquisa, ratificamos que as questões indagadoras da investigação foram respondidas; as respostas, por sua vez, nos ajudaram a formular novas preocupações e pistas que deixamos como “aberturas” da dissertação para novos estudos. Dentre essas preocupações, salientamos a necessidade de sabermos como os professores do AEE, com suporte nas informações da rede, recebem e trabalham os conteúdos na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como quais impactos tem essa informação no trabalho docente e na aprendizagem dos outros alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVARADO PRADA, L. E. Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. *In*: MONTEIRO, F.M. de A.F.; MÜLLER, M. L.R. (org.). **Profissionais da Educação-políticas formação e pesquisa**. Cuiabá: EDFMT, 2003. v. 2.

AMARAL, P. **Deficiência Intelectual: a realidade**. São Paulo: Clube de Autores, 2014.

AAIDD - AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL. DESABILITIES (Estados Unidos). **Sobre a AAIDD**. Disponível em: <http://www.aaidd.org>. Acesso em: 12 jun. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Estados Unidos). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders: DSM-5.

AMPUDIA, R. O que é deficiência intelectual? **Nova Escola**, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ARANTES, V.A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de; ROSSATO, M. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 33, p. 1-7, nov. 2016.

AYRES, D.A. (coord.). **Documento orientador para o Atendimento Educacional Especializado aos Alunos com Necessidades Educacionais Especializada da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA**. São Luís: SEMED, SAE; SAEE, 2019 (no prelo).

BANACO, R. (org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André, SP: ARBytes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BISSOLI-SILVA, C.S. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nov. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2019a. 66 p.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, jul. 2008b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-ProInfo**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - TALIS 2018. Brasília: MEC; INEP, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dezembro de 2009.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n o 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n o 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n o 5.839, de 11 de julho de 2006. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, out. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 02 de 26 de abril de 2007**. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

BROTTO, T. F. Deficiência Intelectual. **Blog Psicólogo e Terapia**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.psicologoeterapia.com.br/psicoterapia/deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1997.

CALÇADE, P. Como se faz a aprovação do aluno com deficiência na escola? **Nova Escola**, São Paulo, jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11899/como-se-faz-a-aprovacao-do-aluno-com-deficiencia-na-escola>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CANDAUI, V.M. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência Mental como Produção Social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap. 1. p. 07-24.

CARVALHO, M.F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CARVALHO, M.F. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. *In*: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 6., 2007. Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP, 2007, p. 135-175. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_antteriores/anais16/seminario09.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20 ed. São Paulo: Global, 2001.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006.

CUNHA, R.; ROSSATO, M. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 53, p. 649-664, 2015.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (Canadá). Tradução de Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, CAN: Organização Pan-Americana da Saúde; Organização Mundial da Saúde, 2004. Disponível em http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.19 n. 2 Marília, SP. abr./jun., 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FOURQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, M. G. **As complexas tramas da Inclusão Escolar**: o trabalho do professor de educação especial. Jundiaí, SP: 2016.

FRANCO M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, CEDES, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. *In*: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-182.

FREITAS, S.N. Formação de professores: interfaces entre a educação e educação especial. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIANS, L. C.A. (org.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 233-237.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.13, n. 37, 1998.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GOMES, A. L. L. *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília, DF: MEC; SEESP; UFCE, 2010.

GOMES, T. Débora Seabra, a primeira professora com síndrome de Down do país. **Catra Livre Educação**, São Paulo, mar. 2017. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/debora-seabra-primeira-professora-com-sindrome-de-down-do-pais/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUERO, M.G.; PISKORZ, R. C. G.; MIGLIORANZA, S. J. Estratégias Lúdicas na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**. Pato Branco, PR: UNICENTRO, 2013. v. 2.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, maio. / ago., 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HONORA, M.; FRIZANCO M. L. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL CRESCE E DESAFIA ESCOLAS. Rio de Janeiro, jan. 2018. **Blog Luarttes**. Disponível em:

<http://www.luarttes.com.br/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

INSTITUTO ITARD. Curso de Deficiência Intelectual. Teresópolis, RJ, 2020. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/produto/deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Autores Associados: 2004.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 46, n.19, 1998.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Textos e subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas, SP: FMEC; Leituras, SME, 2001.

LÊNIN, W. **Cahiers Philosophiques**. Paris: Ed. Sociales M., 1965.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIBÂNIO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: CAMARGO, E. S. P. *et al*. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, ano 20 n. 69, p. 239-277, 1999.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos**. São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED, 1998.

MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. ABPEE: Marília, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas 2011.

MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M.J.S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENEZES, C.M.A. Educação Continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, v. 12, n. 20, jul./dez., 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MICHELS, M. H. (coord.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis, SC: UFSC; CED; NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO & MARGENS, 4., 2008, Gramado, RS. **Anais [...]** Gramado, RS, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. *In*: ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 39-55.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NORONHA, G. C. de. **Da forma à ação inclusiva**: curso de formação de professores para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

NÓVOA, A (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, POR, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, p. 337-359. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. ONU; UNICEF, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Genebra: ONU; UNESCO, 1994.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PESQUISA NACIONAL UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

PIMENTA, S. G. *et al.* Qualificação do ensino público e formação de professores. **Proposições**, Campinas, SP, v. 11, n.1, ed. 31, p. 56-69, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PINO, A. Editorial. **Educação e sociedade**. Número especial. Campinas, SP: CEDES, n. 71, p. 7-17, 2000.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v.1, n.1, 1997. P. 83-94.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 3, p. 20-33, set. /dez., 2015.

REIS, M. B. de F.; SILVA, L. R. de S. Educação inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. Inhumas, GO, v. 3, n.1, mar. 2011.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, J. L.; SILVA, P. de L. Família do deficiente intelectual: reflexões acerca do sofrimento familiar e do trabalho do psicólogo. **Psicologia.pt**, ago. 2017. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?familia-do-deficiente-intelectual-reflexoes-acerca-do-sofrimento-familia=TL0413&area=D15F. Acesso em: 26 jun. 2020.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

RUSSO, D. Deficiência intelectual e autismo: compreender para desenvolver. **NeuroConecta**. São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/deficiencia-intelectual-e-autismo-compreender-para-desenvolver/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, L. de J. B. S. **Caderno de apoio ao professor do AEE**: Orientações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual. Produto do Mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, 2020 (no prelo).

SÃO LUÍS (MA). Lei n. 3.933, de 18 de agosto de 2000. Estabelece as diretrizes para a educação especial no município de São Luís e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de São Luís-MA**. São Luís, ano 20, n. 160, 21 ago. 2000.

SASSAKI, R. K. Símbolos para deficiências na trajetória inclusiva. **Reação**, São Paulo, ano 12, n. 66, p.11-17, jan./fev. 2009.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, V. (org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Título original: Educating the reflective practitioner.

SEMED. **A Secretaria**. São Luís, 2019. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=74. Acesso em: 16 maio 2020.

SEMED. **Prefeitura lança programa Educar Mais**: juntos no direito de aprender. São Luís: agência São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/18942>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SEMED. Superintendência da Área da Educação Especial. **Projeto de Formação Continuada em Educação Especial - SAAE**: relatório técnico. São Luís: SEMED; SAAE, 2018.

SHAW, G. B. **Quatro peças curtas de Bernard Shaw**. São Paulo: Musa Editora, 2009.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (org.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015. p. 91-116.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

THESING, M. L. C. *et al.* Formação de professores em educação especial no Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira de 1997. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 133-149, jan./abr. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TODOS pela Educação. Estudos e Pesquisas. **Políticas para nós e por nós**. São Paulo, 30 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/professoresepoliticaspUBLICAS>. Acesso em: 23 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Portaria Normativa n. 40, de 24 de abril de 2020**. São Luís: PROEN, 2020. Disponível em: <https://www.uema.br/2020/04/uema-divulga-portaria-sobre-aulas-ead-e-pos-graduacao/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VIGOTSKI, L. V.O comportamento anormal. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 379-395.

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WHATSAPP INC. Sobre o WhatsApp. California, Estados Unidos. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 10 jun. 2020.

XAVIER, A.G.P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, ano 14, n. 24. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1998.

APÊNDICE A - Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo na rede municipal de educação de São Luís



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Carta de Apresentação do Acadêmico-Pesquisador

São Luís-MA, 03 / 03 / 2020

Prezada Senhora,

Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino da Rede Municipal de Educação de São Luís (MA)

Vimos por meio desta apresentar-lhe a mestranda Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos, do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), regularmente matriculada nesta instituição de ensino, em que está realizando a pesquisa intitulada "Formação continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais".

Dessa forma, o objetivo do respectivo estudo compreenderá numa análise sobre a formação continuada do professor do AEE na rede municipal de educação de São Luís (MA), quanto a condução do atendimento especializado ao aluno com Deficiência Intelectual e, partir desse contexto elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas que direcione este professor para o desenvolvimento desse aluno na Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, realizaremos entrevistas, observações nos encontros de formação continuada da rede e intervenção com uma proposta de trabalho junto aos professores do AEE.

Queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar, aos entrevistados e rede municipal de educação, um retorno dos resultados da pesquisa por meio de um produto educacional.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a. para quaisquer esclarecimentos. Conforme segue, disponibilizamos o contato da mestranda: (98) 98707-2483 | prof.luciana.jbs@gmail.com.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.


Profa. Dra. **Iris Maria Ribeiro Porto**
Orientadora


Luciana de Jesus B. S. dos Santos
Acadêmica-Pesquisadora

ANEXO A - Ofício do PPGE/UEMA para SAAE / SEMED



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

OFÍCIO Nº 08/2020 PPGE/UEMA

São Luís-MA, 03 de março de 2020

Ilma. Sra. Maria de Jesus Gaspar Leite
Secretária Adjunta de Ensino da Rede Municipal de Educação de São Luís (MA)

Senhora Secretária,

Tendo em vista as atividades que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) e a consequente necessidade dos alunos deste Programa cumprirem com a integralização e conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação, servimo-nos do presente para solicitar de V.S.^a autorização para que a mestranda LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS, matrícula 20191002052, realize junto a Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE) e espaços de formação continuada do respectivo setor, uma pesquisa de campo, com fins de coleta de dados e intervenção com aplicação de produto educacional, para elaboração de Dissertação intitulada "Formação continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais", sob supervisão e orientação da Professora Doutora Íris Maria Ribeiro Porto.

Na ocasião, a acadêmica fará uma apresentação formal da atividade quanto aos objetivos e metodologia. Em anexo, segue Carta de Apresentação da Acadêmica-Pesquisadora.

Certo de contar com a colaboração de V.S.^a para com o exposto, usamos da ocasião para apresentar-lhes nossos protestos de elevada estima.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - UEMA
Matrícula 7172-01
Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE) - UEMA

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos, responsável pela pesquisa intitulada *Forma o Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais*, sob orienta o da Profa. Dra.  ris Maria Ribeiro Porto, docente titular do Mestrado Profissional em Educa o da Universidade Estadual do Maranhão, estou fazendo um convite para (o) Senhor (a) participar como voluntário (a) deste estudo. Esta pesquisa pretende analisar a forma o continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de educa o de São Luís (MA) designando e aplicando junto ao (s) respectivo (s) docente (s) uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais. Sua participa o constará em responder as questões de uma entrevista, previamente apresentada e que será gravada em áudio, caso concorde. Durante todo o período da pesquisa o (a) Senhor (a) tem o direito de externar qualquer d vida ou pedir algum outro esclarecimento, bastando para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (98) 98707-2483 e/ou pelo e-mail: prof.luciana.jbs@gmail.com. Além disso, terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa, total ou parcialmente, ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolu o n. 466/2012 e a Resolu o n. 510/2016. As informa es desta pesquisa se constituirão confidenciais, e serão apenas divulgadas apenas em eventos ou publica es de natureza acad mico-científica, não havendo qualquer identifica o.

Autoriza o:

Eu, _____ após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas d vidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participa o   voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante disso, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

São Luís-MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) voluntário (a)

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos
Mestranda - Pesquisadora Responsável

 ris Maria Ribeiro Porto
Professora Dra. Orientadora

APÊNDICE C - Formulário para entrevista com Gestor da SAE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA – GESTOR DA SAE

Estou realizando, junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, uma pesquisa intitulada *Formação Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais*. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto.

Data da entrevista: ____/____/____

Identificação: _____

Local de Trabalho: _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

1. Quantos Salas de Recursos Multifuncionais estão em funcionamento na rede municipal para a oferta do AEE?
2. Qual o quadro atual de docentes do AEE lotados em Salas de Recursos de escolas da rede?
3. O que o (a) Sr. (a) entende por Formação Continuada?
4. A rede municipal de educação de São Luís (MA) possui algum documento que direciona, sistematiza ou conduza a formação continuada para o professor do AEE?
5. Qual a metodologia ou concepção teórico-metodológica comumente utilizada nos encontros de formação continuada desenvolvida para os professores do AEE?
6. Com que frequência é desenvolvida a formação continuada? onde é realizada e em que horários?
7. Quais os temas abordados na formação continuada para o professor do AEE? Existe algum voltado para a Deficiência Intelectual?
8. Como o (a) Sr. (a) avalia a formação continuada na prática pedagógica do professor do AEE, em particular para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na rede municipal de educação de São Luís (MA)?

APÊNDICE D - Formulário para entrevista com Professores do AEE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR DO AEE

Estou realizando, junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, uma pesquisa intitulada *Formação Continuada do Professor do Atendimento Educacional Especializado: uma proposta de trabalho para o AEE do aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais*. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas para que possamos refletir sobre o assunto.

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Local de Trabalho (Escola): _____

Formação (graduação / pós-graduação): _____

Núcleo Educacional onde atua:

- Anil Centro Cidade Operária Rural
 Coroadinho Itaqui-Bacanga Turu-Bequimão

É servidor: Efetivo | Contratado

Tempo de atuação na SEMED: _____

1. Enquanto professor do AEE, qual a sua concepção sobre formação continuada do ponto de vista teórico e prático?
2. Como você analisa a metodologia, bem como a concepção teórico-metodológica da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís (MA) para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado?
3. As temáticas abordadas, bem como os cursos ofertados como complementos da formação continuada da rede municipal tem possibilitado um redimensionamento na sua prática pedagógica, particularmente na realização do AEE para o aluno com Deficiência Intelectual?
4. Você considera que um instrumento (Caderno Pedagógico, Guia Didático, Manual entre outros) é útil para orientação e apoio na sua prática docente no quanto ao desenvolvimento do atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais? Comente sobre.

ANEXO B - Calendário com as temáticas abordadas nas formações continuadas da SAAE



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO-SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-SAAE
COORDENAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

CALENDÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL - 2020

DATA	TEMÁTICAS	PÚBLICO ALVO	LOCAL
15/01	AVALIAÇÃO DAS AÇÕES E FORMAÇÕES DO ANO LETIVO DE 2019 - SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR	Professores de SRM	A definir
29/01	AEE PARA ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES	Professores de SRM	A definir
19/02	JORNADA PEDAGÓGICA REALIZADAS NAS UEBS	Professores de SRM	A definir
04/03	PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Professores de SRM	A definir
18/03	FAMÍLIA E ESCOLA: DESENVOLVENDO PROJETOS COM AS FAMÍLIAS	Professores de SRM	A definir
01/04	SÍNDROMES E SUAS COMOREIDADES	Professores de SRM	A definir
15/04	O PROFESSOR DO AEE NA ORIENTAÇÃO DA ADEQUAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	Professores de SRM	A definir
29/04	AEE PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	Professores de SRM	A definir
06/05	ABORDAGEM COMPORTAMENTAL E A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA	Professores de SRM	A definir
20/05	ESTIMULAÇÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	Professores de SRM	A definir
03/06	A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	Professores de SRM	A definir
17/06	ESTIMULAÇÃO PARA ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA	Professores de SRM	A definir
05/08	TRANSTORNOS MENTAIS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	Professores de SRM	A definir
19/08	ESTIMULAÇÃO COGNITIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	Professores de SRM	A definir
02/09	O OLHAR DE VYGOTSKY PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	Professores de SRM	A definir
16/09	ABORDAGEM BILÍNGUE NA ESOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDEZ	Professores de SRM	A definir
07/10	AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MOBILIDADE REDUZIDA	Professores de SRM	A definir
21/10	NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM	Professores de SRM	A definir
04/11	TECNOLOGIA ASSISTIVA E RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS	Professores de SRM	A definir
18/11	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APREDIZAGEM	Professores de SRM	A definir
02/12	AEE PARA ESTUDANTES DEFICIÊNCIA VISUAL: CEGO E BAIXA VISÃO - FOCO NA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE	Professores de SRM	A definir
16/12	IV MOSTRA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Professores de SRM	A definir

ANEXO C - Calendário de cursos da Educação Especial da SAEE

SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - SAEE

Cursos da Área de Educação Especial - SAEE 2020

PERÍODO DE INSCRIÇÃO: 03/02-10/02

AULA INAUGURAL: 05/03/2020

LOCAL: AUDITÓRIO DA FACULDADE ESTÁCIO SÃO LUÍS - MA

1. Curso - Acessibilidade Curricular

****SOMENTE PARA PROFESSORES DE SALA DE AULA****

Quantidade de Vagas: 35 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quarta;
Local: A definir;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

2. Curso - Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Terça;
Local: A definir;
Carga Horária: 160 horas;
Período: Março - Dezembro;
01 Encontro por Mês.

3. Curso - Libras em Contexto

Quantidade de Vagas: 35 vagas;
Turno: Matutino;
Dia da Semana: Terça e Quinta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 240 horas;
Período: Março - Dezembro;
02 Encontros Semanais.

4. Curso - Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;

Dia da Semana: Terça;
Local: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
Carga Horária: 180 horas;
Período: Março - Dezembro;
01 Encontro por Mês.

5. Curso - Braille

Quantidade de Vagas: 25 vagas;
Turno: Vespertino;
Dia da Semana: Segunda e Quarta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
2 Encontros Semanais.

6. Curso - Soroban

Quantidade de Vagas: 25 vagas;
Turno: Vespertino;
Dia da Semana: Terça e Quinta;
Local: UEB Luís Viana;
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
2 Encontros Semanais.

7. Curso - Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Terça;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

8. Curso - Altas Habilidades

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Segunda;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 200 horas;
Período: Março - Dezembro;
2 Encontros por Mês.

9. Curso - Tecnologia Assistiva

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quarta;
Local: Escola de Governo e Gestão Municipal (EGGEM);
Carga Horária: 120 horas;
Período: Março - Junho;
1 Encontro por Mês.

9. Curso - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Quantidade de Vagas: 70 vagas;
Turno: Noturno;
Dia da Semana: Quinta;
Local: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
Carga Horária: 200 horas;
Período: Março - Dezembro;
1 ou 2 Encontros por Mês.

ANEXO D - Calendário de eventos formativos estabelecidos pela SAAE



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- SAAE

CALENDÁRIO DE EVENTOS PROMOVIDOS PELA SAAE/2020

DATA	EVENTO	AÇÃO
05/03	Aula inaugural dos Cursos da Educação Especial	
21/03	Dia Internacional da Síndrome de Down	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
02/04	Dia Mundial de sensibilização para o Autismo	Seminário - Dia Mundial de sensibilização para o Autismo: Tema???
08/04	Dia Nacional Braille	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
23/04	Dia Nacional do Surdo	Colóquio - Dia Nacional do Surdo e Dia Nacional da Língua de Brasileira de Sinais
24/04	Dia Nacional da Língua de Brasileira de Sinais	
21/06	Certificação dos Cursos da Educação Especial	
10/08	Dia internacional da Superdotação	Festival de Talentos
21 a 28/08	Semana Nacional da Pessoa com deficiência intelectual e múltipla	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
22/08	Dia da pessoa com deficiência intelectual	
21/09	Dia Nacional de Luta das pessoas com deficiência (lei federal 11.133/2005)	Semana de atividades nas escolas
26/09	Dia Mundial e Nacional do Surdo (Lei federal Nº 11.796/2008)	Dia D de atividades na Escola Bilíngue
03/12	Dia internacional da Pessoa com Deficiência	Sensibilização nas escolas desenvolvida pelos professores da SRM
16/12	I Festival de Invenção e Criatividade- FIC – Palestra de Abertura Prof. Lucas (Inclui cursos, Mostra de Recursos e atividades do NEECAHS)	

APÊNDICE E - Questionário de Avaliação do Produto



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Professor (a): _____

Prezado (a) Professor (a) do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de educação de São Luís (MA),

Este material que lhe foi enviado, denominado de Caderno de Apoio ao Docente do AEE, constitui produto da pesquisa aplicada para o Mestrado Profissional em Educação do PPGE/UEMA. Sendo assim, solicito sua colaboração respondendo a este questionário.

1. Como você avalia o conteúdo disponibilizado no Caderno de Apoio ao Professor do AEE, quanto aos seguintes aspectos:

(Assinale um X para cada aspecto)

	ÓTIMO 	BOM 	REGULAR 
Apresentação do conteúdo do material (estrutura, disposição, interação com o professor etc.)			
Abordagem teórica (AEE, Deficiência Intelectual, orientações pedagógicas entre outras).			
Atividades propostas (recursos, brincadeiras etc.).			
Avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, elaboração de perfil, plano didático.			
Sugestões ao docente, caminhos para obter informações etc.			

2. Para você o Caderno de Apoio ao Professor do AEE pode ser útil na condução do atendimento especializado para o aluno com Deficiência Intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais?

 <input type="checkbox"/> CONCORDO	 <input type="checkbox"/> DISCORDO
--	--

3. Você poderia sugerir ou indicar alguma melhoria no Caderno de Apoio ao Professor do AEE?

 <input type="checkbox"/> SIM	 <input type="checkbox"/> NÃO
---	---

Em caso afirmativo (SIM), favor indicar a alteração (s) ou sugestão (s):

4. Em uma escala de 0 a 10, qual a possibilidade que você tem de utilizar e recomendar este material para outro Professor do AEE, que tem uma demanda significativa de alunos com Deficiência Intelectual?

(Assinale um X para o valor)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caderno de apoio ao professor do AEE											

5. Utilize este espaço para emitir sua opinião, de forma geral, a respeito do Caderno de Apoio ao Professor do AEE:

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE F – Caderno de Apoio – Produto da Pesquisa

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

**CADERNO DE APOIO AO PROFESSOR DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

**Orientações Pedagógicas para o aluno com
Deficiência Intelectual**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

**CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:** orientações pedagógicas
para o aluno com Deficiência Intelectual

Produto Educacional desenvolvido com base em trabalho de pesquisa aplicada como requisito para integralização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Íris Maria Ribeiro Porto

São Luís
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha Catalográfica elaborada pela autora

S236c Santos, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos.

Caderno de Apoio Pedagógico ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: orienta es pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual / Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos. – 2020.

54 f.: il. color.

Bibliografia

Orientadora: Prof^a. Dr^a.  ris Maria Ribeiro Porto.

Professor. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Deficiência Intelectual. I. Porto, Prof^a. Dr^a.  ris Maria Ribeiro, orient. II. Título.

CDD 374

Sumário

Apresentação

I REFLEXÕES INICIAIS 3

Um breve olhar sobre a Deficiência Intelectual
Como se apresenta o aluno com essa deficiência?
O que ele precisa?
O AEE como ponte

II APOIO PEDAGÓGICO 12

Estruturando o perfil do aluno
Plano de AEE passo a passo
Avaliação Pedagógica
Recursos e propostas Inclusivas: alguns exemplos

III COM A "MÃO NA MASSA"! 26

Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos?
Utilização de brincadeiras
Construção de jogos no computador

IV QUERO MAIS! 36

Sugestões de Livros, Revista, Filmes,
Documentos normativos e Instituições
especializadas em Deficiência Intelectual

Considerações Finais 42

Fontes Consultadas 43

Anexos 50

A Autora 54

Apresentação

Estimados (as) Professores (as),

Este *Caderno de Apoio ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: orientações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual* compreende uma etapa importante da pesquisa dissertativa aplicada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão. Idealizamos a sua construção no sentido de indicar caminhos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com Deficiência Intelectual. Apresentamos nas páginas seguintes, reflexões, propostas de leitura, estratégias, curiosidades e atividades práticas para a ampliação dos conhecimentos e, que a depender da vossa necessidade e notadamente do aluno podem e devem ser adaptadas. Está dividido em quatro seções especiais devidamente delimitadas a saber: Reflexões Iniciais, Apoio Pedagógico, Com a “Mão na Massa”! e Quero Mais!. As ações pedagógicas propostas aos docentes têm como finalidade lhes auxiliar na construção de um planejamento didático-pedagógico para o aluno com Deficiência Intelectual. Em todo o texto do material dispomos do item “Para Saber Mais”, que compreende explicações extras sobre um determinado assunto ou curiosidade abordados no conteúdo do texto. Assim sendo, o objetivo deste Caderno não é erradicar as adversidades formativas que permeiam a prática pedagógica de muitos docentes do AEE na rede municipal de educação de São Luís, Maranhão, e que devem ser as mesmas sentidas por esses profissionais em outras realidades fora do nosso município e estado, mas sim constituir um passo para significar ações que culminem em aprendizagens significativas para o aluno com Deficiência Intelectual. Logo, primaremos por ajudar o docente a conhecer e estruturar ações pedagógicas para o seu aluno, favorecendo o entendimento sobre o contexto, no qual a perspectiva inclusiva tem como principal atribuição a garantia da permanência e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial na educação escolar.

“Costumo dizer que durante a nossa formação inicial na docência não escolhemos ser professores da Educação Especial por acaso, mas por ela somos os escolhidos. Somente os escolhidos entendem que existe uma missão que ultrapassa apenas a necessidade de educar um público especial. Essa missão é proporcionar esperança para sua devida inclusão e respeito na sociedade”.

Professora Luciana Santos

Saudações inclusivas e estimas de um ótimo proveito com este material!

I Reflexões Iniciais

É comum se associar a Deficiência Intelectual apenas por fatores biológicos, porém, ultimamente ela vem se caracterizando como uma categoria historicamente construída, que compreende tanto os respectivos fatores biológicos como as ideias socialmente produzidas. Nesse contexto, existe a real importância da atuação docente especializada na educação desses sujeitos para não somente garantir o desenvolvimento de habilidades como também romper equívocos que impedem a inclusão social e o acompanhamento escolar adequado.

“[...] não existem ‘receitas’ prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre” (HONORA; FRIZANO, 2008, p. 107).

Desse modo, nesta seção pretendemos possibilitar o entendimento do aluno com Deficiência Intelectual como um sujeito que possui uma organização qualitativamente diferente e que consegue realizar aprendizagens, de forma adaptada e diferenciada, necessitando, a princípio, dos entendimentos por parte dos professores do sobre o contexto da deficiência.

Itens

- Um breve olhar sobre a Deficiência Intelectual
- Como se apresenta o aluno com essa deficiência?
- O que ele precisa?
- O AEE como ponte

Objetivo

Refletir sobre a Deficiência Intelectual, o Atendimento Educacional Especializado e os caminhos para se pensar em instrumentos para planejar o atendimento a esse alunado da Educação Especial, dentro do conhecimento científico existente e em processo.

Finalidades

- Descrição da Deficiência Intelectual e do aluno com essa deficiência no contexto educacional;
- Apresentação das necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual;
- Compreensões a respeito do AEE como caminho para o desenvolvimento acadêmico e social desse perfil de alunos da Educação Especial.

Expectativas

Ao final das devidas leituras, espera-se que o Professor do AEE:

- Compreenda que as informações apresentadas representam um sintético embasamento, porém, significativo, para instigar-lhes a buscar maiores aprofundamentos na área;
- Relacione o conteúdo ao contexto escolar, bem como o seu *lócus* de atuação, a Sala de Recursos Multifuncionais;
- Localize pontos essenciais, que lhes orientem na resignificação da sua prática pedagógica para alunos com Deficiência Intelectual.

Um breve olhar sobre a Deficiência Intelectual

A deficiência por séculos foi concebida e gestada sob o ponto de vista médico, sendo conceituada como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo (CONNOR; VALLE, 2014). É evidente que a medicina contribuiu, significativamente, na descoberta de diversas síndromes e assuntos relacionados a ela, mas somente essa perspectiva não oportuniza a sociedade a ver a deficiência sob aspectos positivos. Os estudos que tenham como questão a causa orgânica da deficiência são necessários. Entretanto, conceber a deficiência apenas pela incapacidade não contribuiu em nada para o desenvolvimento desses sujeitos. É preciso repensar a abordagem sobre a deficiência, considerando a interpretação social.

“A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceção da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade” (OMOTE, 1994, p. 68-69).

A Deficiência Intelectual tem sido entendida nos meios educacionais como uma condição caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2010).

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da tradução de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, na sua quinta edição lançada no ano de 2014, a Deficiência Intelectual é classificada como um transtorno do desenvolvimento intelectual, pois ocorre no início do período do desenvolvimento, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos.

O DSM-5 (2014) classifica as especificidades da Deficiência Intelectual em níveis, conforme demonstramos no quadro abaixo:

	Leve	Moderado	Grave	Profundo
CONCEITUAL	Dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro; memória em curto prazo.	A linguagem e as habilidades pré-acadêmicas se desenvolvem lentamente; assistência contínua diária para a realização de tarefas conceituais cotidianas.	Tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro.	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos.

SOCIAL	Dificuldades de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade; compreensão limitada do risco em situações sociais.	A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social; o julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados.	A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos e é usada para a comunicação social mais do que para as explicações.	Apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos.
PRÁTICO	Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária e para tomar decisões de cuidados de saúde e legais.	É capaz de dar conta das necessidades pessoais, envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto; período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente.	Necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação; comportamento mal adaptativo, inclusive autolesão.	Depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança.

Para cada nível, existem as especificidades que propiciam ao docente, o entendimento para desenvolver ações pedagógicas necessárias. Do nível leve ao profundo, os domínios nos campos conceitual, social e prático são perceptíveis e requerem uma demanda maior de atenção e elaboração de atividades.

As concepções de Vigotski (2004) e das suas fundamentações relacionadas ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa, evidencia que é plausível lançar-se na educação das pessoas com Deficiência Intelectual, considerando que, associadas à deficiência, existem as possibilidades compensatórias para superar as dificuldades e são essas possibilidades que devem ser exploradas no processo educativo.

Em suma, convém pontuar que a Deficiência Intelectual não se configura como um transtorno médico, nem um transtorno mental, ainda que possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Não é uma condição estática e permanente, mas um estado particular de funcionamento, que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAIDD, 2010).

Como se apresenta o aluno com essa deficiência?

O aluno com Deficiência Intelectual apresenta déficits na comunicação, linguagem, esquema corporal, na função executiva e, por isso, precisa de planejamento e execução de ações com mais tempo, repetição e estímulos. Ademais, deve-se haver interferências planejadas que o auxiliem na sua capacidade de autonomia e nos processos de relação com o mundo. Existe a imperiosa necessidade de empenho para que os conteúdos trabalhados no contexto escolar impactem significativamente no cotidiano, tendo equivalência clara com situações problema do cotidiano, proporcionando uma

aprendizagem enredada às situações comuns, para que elas sejam significativas para o aluno.

Convém pontuar que a adoção da termo Deficiência Intelectual foi utilizada pela primeira vez pela *American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, traduzida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento e reafirmado na Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004, realizada no Canadá, contribuindo para a rápida aceitação do termo (DIAS, 2010; ROSSATO; LEORNARDO, 2011).

PARA SABER MAIS

Símbolos internacionais de acessibilidade para a pessoa com Deficiência Intelectual

Para Sassaki (2009), dentre todas as categorias de deficiência, a Deficiência Intelectual representa a mais complexa de ser simbolizada. As deficiências física, visual e auditiva sempre apareceram em folhetos e outros meios de divulgação, mas a Deficiência Intelectual simplesmente não tinha um símbolo. Diante disso, alguns símbolos foram elaborados:



Símbolo publicado provavelmente no final da década de 1970, em Paris, França.



Símbolo publicado no folheto produzido pelo Mouvement Jeunes Femmes, em 1982.

Esses símbolos acima listados são os mais antigos; a seguir, tem-se outros utilizados atualmente:



Figura humana (cabeça, braços e corpo até a cintura), na qual apenas uma pequena parte da cabeça (ou seja, do cérebro) está comprometida, simbolizando o "déficit cognitivo".



Figura humana de perfil, com o cérebro em evidência, o qual reflete as limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo dessa pessoa.

Evidentemente, o aluno com Deficiência Intelectual pode aprender a leitura e a escrita. Mas, salienta-se que ele pode precisar de um tempo maior tanto em termos de anos escolares como para a alfabetização; questão que vai depender dos devidos estímulos, metodologias, estratégias, dentre outras ações que o professor pode mediar com apoio da família, da escola e dos demais profissionais.

Assim, as ações do professor do AEE devem ser pautadas em um ensino diferenciado, que possibilite a melhora do desempenho do aluno, contemplando suas habilidades para a aprendizagem. A problemática de participação efetiva na sociedade está ligada às oportunidades àquelas que são conferidas e, conseqüentemente, com a sociedade em que eles convivem.

O que ele precisa?

O aluno com Deficiência Intelectual precisa de pontos de apoio, principalmente na interação com o ambiente para diferentes estímulos. Para Dias (2010) e Santos (2012), essas questões vão ao encontro das contribuições de Vigotski, pois o aluno com

Deficiência Intelectual se aproxima dos conteúdos curriculares, desenvolvendo-os, porém, ao seu modo, pois não existe uma única forma de aprendizagem. Para o desenvolvimento do indivíduo há a necessidade de centralização do seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas.

PARA SABER MAIS

Um pouco sobre Vigotski e seus estudos



Fonte: Ferrari (2008)

Vigotski, apesar de ter formulado os seus pressupostos na década de 1930 do século XX, eles ainda são absolutamente atuais e coincidem com muitos objetivos da escola inclusiva. O respectivo estudioso considera que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia contribuir para esse impedimento seria a não execução das mediações, bem como a forma de lidarmos com problema, negando a possibilidade de trocas em relações significativas que possibilitassem o crescimento do indivíduo (COSTA, 2006).

De acordo com Santos (2012), para o aluno com Deficiência Intelectual, o ideal seria a elaboração de um ambiente planejado e com experiências na Sala de Recursos Multifuncionais, atentando-se para os seguintes pontos:

- *Aprimoramento de práticas motivadoras, alegres e afirmativas; com estratégias ricas em estimulação e diversificadas, quando necessário;*
- *Utilização de momentos de descanso predefinidos e com duração de tempo necessária, de acordo com as particularidades do aluno;*
- *Trabalho com a memória associativa via informações contextualizadas, a partir do concreto;*
- *Estimulação da curiosidade desafios, a fim de gerar um repertório permanente de iniciativa exploração ativa;*
- *Aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento;*
- *Compartilhamento de decisões de objetivos escolares com a família.*

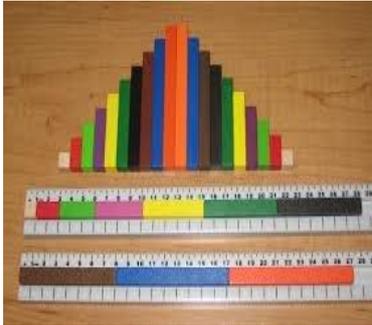
Para Arruda e Almeida (2014, p. 19), as atividades em sala de aula e tarefas de casa do aluno com Deficiência Intelectual devem atender aos seguintes princípios:

- *Conduzir para o aluno instruções nas tarefas passo a passo em todas as atividades propostas;*
- *Utilizar relógio, calendário e quadros referenciais com rotinas, alfabeto e números para auxiliar a organização temporal, espacial e memória (retenção e evocação);*
- *Empregar trabalhos em sala de aula, em duplas ou grupos, e as atividades como ateliês, oficinas, música e teatro (dramatização);*
- *Estimular o uso de diferentes recursos para a leitura e a escrita, como: letras móveis, jogos, dentre outras possibilidades.*

- *Estimular o uso de diferentes recursos para o raciocínio lógico-matemático, como: Cuisenaire, material Dourado, blocos lógicos, ábacos, dados, jogos de calculadoras;*
- *Ensinar o aluno como corrigir ele próprio as suas atividades.*

PARA SABER MAIS

O uso do material *Cuisenaire*



Fonte: Criança, um Raio de Sol (2012).

O material *Cuisenaire* foi criado pelo professor belga Georges Cuisenaire Hottelet (1891-1980). O objetivo compreendeu o desenvolvimento de um material que ajudasse no ensino dos conceitos básicos da matemática. Então, Hottelet cortou algumas régua de madeira em 10 tamanhos diferentes e pintou cada peça de uma cor, tendo, assim, surgido a Escala de *Cuisenaire*, constituída por modelos de prismas quadrangulares, com alturas múltiplas do cubo - representante do número 1 - em 10 cores diferentes e 10 alturas proporcionais (BOLDRIN, 2009).

Dessa forma, o aluno com Deficiência Intelectual precisa de atividades práticas de coordenação, devidamente estimuladas pelo professor do AEE, considerando como pontes de ações pedagógicas, que visem superar limites e concorrer para a promoção de possibilidade de seu desenvolvimento de forma autônoma.

Assim, as ações pedagógicas podem considerar ou se adequar, conforme posto por Santos (2012), Arruda e Almeida (2014), às habilidades:

- *Conceituais: intervenções na área acadêmica, à linguagem (receptiva e expressiva), à leitura, à escrita, ao autodirecionamento e aos conhecimentos matemáticos;*
- *Sociais: intervenções na competência social, independência, responsabilidade autoestima, credibilidade, obediência às regras e às leis e sentimento de vitimização;*
- *Práticas: intervenções nos cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole, comportamento e organização de tarefas escolares e profissionais.*

Essas possibilidades são basilares e dependem do aluno, porém, podem e devem ser aplicadas, haja vista que “[...] em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como um ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura” (COSTA, 2006, p. 235).

O AEE como ponte

Considera-se o Atendimento Educacional Especializado como ponte, pois se sabe que para o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, outros espaços e profissionais são necessários.

“[...] os profissionais da educação e da saúde e os cuidadores podem colaborar de várias formas para o desenvolvimento das pessoas com Deficiência Intelectual, por meio de apoio no processo de aprendizagem, ajudando-os a alcançar objetivos e discutindo questões emocionais fundamentais para fortalecer as relações interpessoais. Para que isso ocorra de forma efetiva, é preciso acreditar nas pessoas com essa condição e repudiar a discriminação, o descrédito e o preconceito” (GUSMÃO et al., 2019, p. 07).

PARA SABER MAIS

Atendimento Educacional Especializado

O AEE, no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto n. 7.611/2011, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras de acesso e participação dos alunos com deficiência na escola.



Fonte: Gomes, Poulin e Figueiredo (2010)

O contato com a diversidade na escola possibilita interações sociais significativas para o desenvolvimento da cognição do aluno com Deficiência Intelectual, pois *“[...] pode até ser estrutural, mas não deve ser construída - ainda mais pela falta de estimulação adequada, visto que, por mais severo que seja o comprometimento, a capacidade de aprender é intrínseca” (SANTOS, 2012, p. 938).*

O AEE, como um serviço de apoio pedagógico à inclusão, precisa ser ressignificado constantemente, considerando os interesses, as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem do aluno, bem como as necessidades do professor do AEE.

As mudanças na sociedade ocorrem em uma dinamicidade frenética. Para o aluno com Deficiência Intelectual, o ideal é proporcionar um ambiente objetivo, concreto, informativo e sistematizado.

A estruturação de rotinas é interessante, mas não pode representar uma “camisa de força” para o AEE desse aluno. Contudo, pode simbolizar, a depender do próprio aluno, o ponto de partida para a construção de conceitos básicos de ordenação, localização, temporização e socialização. Noronha (2016, p. 256) reitera que *“[...] o educando passa a compreender, através de uma rotina de apropriação, os conceitos do seu nome, sua imagem, sua posição social e demais construções que para os outros educandos se constroem naturalmente”*, pois o seu tempo de aprendizagem é lento e gradual.

Por isso, seguir uma dinamicidade, a partir de um planejamento didático, é a base para o AEE satisfatório, não apenas para o professor, mas notadamente para o próprio aluno.

PARA SABER MAIS

Planejamento Didático

O planejamento didático compreende “[...] uma atividade da qual depende em grande parte o êxito da ação docente. [...] Falha-se quanto aos reais objetivos do planejamento, quando se faz dele mera atividade burocrática, um trabalho a mais a ser cumprido pelos professores, quando se apercebem de suas finalidades” (HAYDT, 2010, p. 104).



Fonte: LSinformática (2018)

Dessa forma, o AEE para o aluno com Deficiência Intelectual proporciona a maximização do seu desenvolvimento, independência e produtividade pessoal ao criar condições para que esse aluno supere as barreiras atitudinais, principalmente para a inclusão que lhe é devida. Para Santos (2012, p. 944):

“[...] o AEE do aluno com Deficiência Intelectual deve priorizar o desenvolvimento de habilidades necessárias a cada momento; tal atendimento não se trata de um período extra de reforço dos conteúdos acadêmicos ensinados na sala de aula comum. A perspectiva é de uma construção particular de conhecimento importante para a vida acadêmica e geral do aluno. Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça o aluno e suas particularidades (para além da sua condição cognitiva)”.

O AEE representa um meio de vital importância para a inclusão escolar, pois compreende a luta de muitos professores, pessoas com deficiência e família pela busca de notoriedade em nossa sociedade. Isso é fundamental na conquista e para assegurar os seus direitos.

Desse modo, independente das possibilidades de transformação no cenário educacional, o ato de incluir alunos com Deficiência Intelectual em todas as ações da escola requer abordagens diferenciadas, atendendo às necessidades educativas do respectivo aluno e, sobretudo, fazer valer os direitos ao serviço e saberes na escola.

II Apoio Pedagógico

O trabalho docente sempre exigiu o atendimento à diversidade, com a ressignificação de práticas e propostas pedagógicas, planejamentos, dentre outras ações e estratégias de ensino que culminem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, “[...] os professores julgam-se em grande parte das vezes despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho” (BAYER, 2003, p. 12).

Refletir sobre qual estratégia seguir é imprescindível quando se anseia a concretização de uma educação que seja inclusiva no seu cerne. Para corresponder a essa complexa demanda, principalmente no AEE, esta seção pretende indicar caminhos frutíferos, com o auxílio de ferramentas que lhes prestem um apoio necessário para fazer docente.

Itens

- Estruturando o perfil do aluno
- Plano de AEE passo a passo
- Avaliação Pedagógica
- Recursos e propostas inclusivas: alguns exemplos

Objetivo

Delinear as ações pedagógicas para o professor do AEE, voltadas para o planejamento didático-metodológico do atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual, na Sala de Recursos Multifuncionais, ressaltando a importância para dialogar refletir ideias e valores, compartilhando experiências e saberes.

Finalidades

- Exposição de um referencial para traçar o perfil do aluno com Deficiência Intelectual, como base para as intervenções pedagógicas na Sala de Recursos;
- Elaboração de um Plano de AEE passo a passo, objetivo e claro para a sistematização da prática docente para o aluno com Deficiência Intelectual;
- Indicação de instrumentos e formas para a avaliação pedagógica desse alunado, com o direcionamento para as suas expectativas de aprendizagem, de modo que o docente compreenda o tempo do aluno;

- Exposição de recursos e propostas inclusivas para trabalhar com o aluno com Deficiência Intelectual, que podem ser adequadas para a sua realidade na escola.

Expectativas

Ao final das leituras devidas, espera-se que o professor do AEE:

- Compreenda que o aluno com Deficiência Intelectual demanda recursos de apoio acessíveis e orientações pedagógicas;
- Entenda a importância dos instrumentos para a elaboração do perfil do aluno, direcionamentos de ações no AEE e avaliação como parte de um planejamento didático necessário e não como modelos que devem ser rigorosamente empregados.

Estruturando o perfil do aluno

Sugerimos uma avaliação inicial pedagógica para estruturar o perfil do aluno com Deficiência Intelectual a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como subsidiar o Estudo de Caso para a elaboração do Plano de AEE.

Seguimos o referencial da pesquisadora Telma do Nascimento, fruto do seu trabalho dissertativo, do ano de 2017.

“[...] um referencial avaliativo para a realização da avaliação inicial pedagógica dos alunos com Deficiência Intelectual visa oferecer, aos professores, indicativos para a realização de uma avaliação diagnóstica formativa e mediadora [...], pois a identificação das necessidades específicas do aluno com Deficiência Intelectual ainda é um desafio para as escolas. A complexidade desta deficiência, aliada ao fato do distanciamento ainda existente das possibilidades de aprendizagem escolar desse aluno nos remete à necessidade urgente de ressignificação do papel da escola e, especificamente, dos professores, frente à necessidade de realizar uma avaliação inicial pedagógica que contemple o potencial de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual” (NASCIMENTO, 2017, p. 210).

Consideramos esse instrumento ideal para estabelecermos o perfil do aluno com Deficiência Intelectual, bem como pensar atividades e demais ações pedagógicas, que podem ser utilizadas na Sala de Recursos Multifuncionais e no apoio ao professor da sala comum **(ver a proposta em anexo na página 50)**.

Plano de AEE passo a passo

O Plano de Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente Plano de AEE compreende um instrumento da ação docente, para o desenvolvimento das necessidades e das possibilidades do aluno público-alvo da Educação Especial.

Essa é uma atribuição do professor do AEE para a elaboração do respectivo plano para nele dispor um planejamento das intervenções pedagógicas a serem aplicadas no atendimento especializado para a aprendizagem dos seus alunos. No Plano de AEE devem constar, prioritariamente, a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

Apresentamos um roteiro com os elementos principais que devem constar no Plano de AEE, com embasamento em Santos (2019), Noronha (2016) e Poker *et al.* (2003) e em atendimento ao disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

☐ Dados de identificação do aluno:

Nome completo do aluno; data de nascimento; nome dos responsáveis (pai, mãe, parente próximo, entre outros) e seus contatos (telefone, e-mail, dentre outros dados); endereço residencial; ano/série e turno de estudo na escola de origem ou outra escola do AEE.

☐ Relato de Caso:

Identificar e descrever as necessidades educacionais específicas do aluno, com dados obtidos e apurados no Estudo de Caso, adquirido pela observação e pelos apontamentos dos professores da sala comum, dos pais e demais responsáveis pelo aluno, análise do professor do AEE com o aluno na Sala de Recursos e, em último caso, de forma não obrigatória, com o laudo médico.

PARA SABER MAIS

Documentos normativos



Nota Técnica n. 04/2014: não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza pelo atendimento pedagógico e não clínico. Durante o Estudo de Caso, na primeira etapa da elaboração do Plano do AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, pautando-se no laudo como documento anexo ao Plano de AEE.

Fonte: Blog da Escola Classe 44 de Ceilândia (2011)

☐ Organização do atendimento:

Período de atendimento, de mês a mês; frequência: periodicidade que o aluno irá frequentar os atendimentos, semanal (2x, 3x ou 4x vezes por semana); tempo de atendimento, duração do atendimento (1h, 1h30, 2h, dentre outros períodos); composição do atendimento - individual, coletivo ou individual e coletivo; outros (alguma necessidade ou atenção específica, que o aluno necessite).

☐ Objetivos do Plano:

Finalidade das ações do plano a serem alcançadas, tanto na Salas de Recursos Multifuncionais, quanto na sala comum que devem estar relacionadas ao que esperamos que o aluno desenvolva ou potencialize. Os objetivos devem ser pensados em longo, médio e curto prazo a serem alcançados durante o ano, semestre ou mês em questão.

☐ Atividades desenvolvidas:

Devem estar relacionadas às áreas cognitiva (percepção, memória, raciocínio lógico, linguagem, atenção); motora (desenvolvimento da capacidade motora, postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora) e afetivo social (estado

emocional, reação à frustração, isolamentos, medos, integração grupal, cooperação e afetividade).

☐ Definição dos Recursos Didáticos necessários:

Listar as principais ferramentas a serem utilizadas, adquiridas, elaboradas e adaptadas para facilitar o processo de ensino no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essas ferramentas são variadas, podendo ser simples e de baixo custo, confeccionadas pelo professor ou mais complexas e com custo mais elevado. Geralmente, compreendem alguns recursos audiovisuais, de tecnologias educativas adquiridas pela rede de ensino.

☐ Avaliação:

Consiste, com base em cada objetivo proposto no Plano de AEE, na descrição dos resultados esperados pelo aluno, a partir das ações propostas, com uso de instrumentos: observação, atividades, dentre outros exercícios.

☐ Fontes de informação para apoio:

Indicar as fontes de informações para o apoio ao aluno e ao professor, na elaboração das ações didáticas, que podem ser sites, livros, revistas, recursos, métodos, dentre outras metodologias que podem ser abordadas.

Como podemos observar, o Plano de AEE é bem simples e prático. O que demanda uma atenção maior é o Relato de Caso, pois é a partir desse referencial que iremos pensar nas ações propostas para o desenvolvimento do nosso aluno. Conforme dispõe a Nota Técnica n. 04/ 2014 e a Nota Técnica Conjunta n.02/ 2015, a partir do Estudo de Caso, o professor do AEE elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que define o tipo de atendimento ao aluno; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos, bem como seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados.

Estruturamos os elementos descritos, para a elaboração do Plano do AEE, num quadro para melhor visualização dessas informações para o docente (**ver anexo na página 53**).

Avaliação Pedagógica

A avaliação é necessária para o acompanhamento do aluno com Deficiência Intelectual, pois é um momento em que paramos para acompanhar o seu ritmo de desenvolvimento e conferir se as atividades e demais ações pedagógicas e interventivas estão progredindo, se há necessidade de adequações, dentre outras condutas.

“A avaliação não precisa ser necessariamente escrita, mas pode ser realizada por meio do uso de indicadores de avaliação; além disso é importante que as

potencialidades do aluno sejam comparadas com seus próprios parâmetros, e não com os resultados dos demais alunos da turma” (SANTOS, 2012, p. 943).

Segundo a Resolução n. 04/2009, o Relatório do AEE é um instrumento necessário, devendo ser realizado no contexto da Sala de Recursos após a execução das atividades compostas no Plano do Atendimento Especializado. Assim, compete ao professor do AEE acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

Conforme consta na Nota Técnica n. 06/2011, para a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual, quanto aos instrumentos das práticas avaliativas, são várias as possibilidades, desde a observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo) até as provas operatórias (individuais ou em grupo); autoavaliação; portfólio, dentre outras formas de verificação.

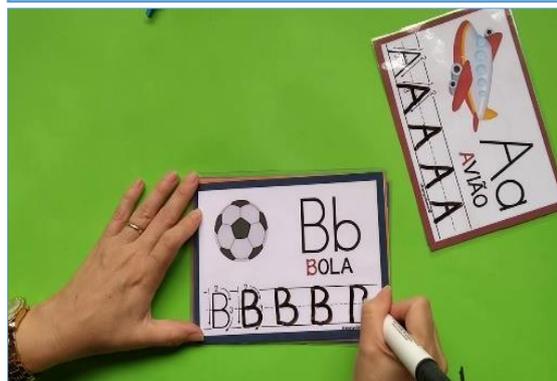
Indicamos, a seguir, atividades propostas e adaptadas para alunos com Deficiência Intelectual nas habilidades relacionadas à área conceitual, social e prática. Essas tarefas são impressas em papel A4, depois plastificadas e guardadas em pastas tematizadas por área ou habilidade. O professor apresenta para o aluno o exercício, orientando-o passo a passo e entregando para ele um pincel de quadro branco para respondê-lo, conforme ilustram as imagens abaixo:

Atividade para avaliar memória, leitura e escrita: ditado (alfabetização)



Fonte: Recursos Pedagógicos ... (2020)

Atividade para avaliar a linguagem (alfabetização)



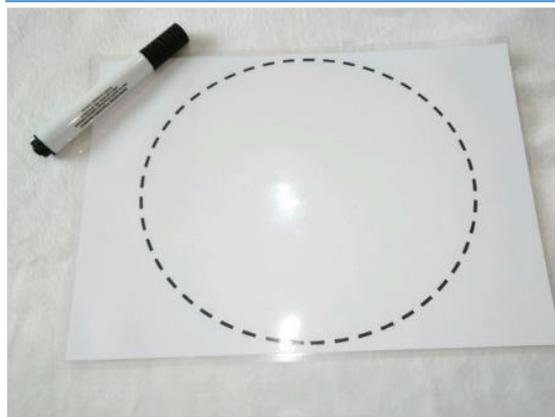
Fonte: Jogo ... (2017)

Atividade para avaliar o raciocínio lógico-matemático



Fonte: Brinquedos Terapêuticos (2020)

Atividade com círculo pontilhado para avaliar a coordenação motora fina



Círculo ... (2020)

Esses são instrumentos simples de confeccionar e podem ser utilizados várias vezes, desde que se faça as adequações necessárias para uso. Uma outra questão a ser observada durante essa avaliação, diz respeito ao estilo que esse alunado aprende. Para Cerqueira (2000, p. 36): *“O estilo de aprendizagem trata-se do estilo que o indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica [...] uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas”*.

PARA SABER MAIS

Estilos de aprendizagem



Fonte: Maia (2013)

“Os estilos de aprendizagem são classificados de formas distintas. Dentre essas formas, destaca-se o método VAC (Visual, Auditivo e Cinestésico), que é baseado nos sentidos e responde com eficiência às expectativas de exigências da escola. A teoria VAC foi elaborada por Fernald, Keller e Orton-Gillingham, que pressupõem que a aprendizagem ocorre por meio dos sentidos visual, auditivo e tátil, isto é, grande parte dos estudantes possui o estilo principal ou mais intenso para aprender os conteúdos das mais variadas disciplinas, podendo ainda haver alguns que apresentam a mistura equilibrada dos três estilos” (SALDANHA; ZAMPRONI; BATISTA, 2016, p. 01).

Para os alunos com Deficiência Intelectual que aprendem ao estilo visual nas avaliações, as figuras e demais imagens devem prevalecer. Quanto ao aluno que aprende de forma auditiva, recomendamos avaliações orais e já para os alunos sinestésicos, as avaliações devem ser realizadas com materiais táteis, ou seja, valorizando o toque concreto.

Entretanto, frisamos que ao identificar os estilos de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, não devemos utilizar esse parâmetro de avaliação para rotular,

classificar ou mesmo dividir os alunos, mas sim para ampliar as suas possibilidades de aprendizagem significativa e de avaliação adequada ao professor do AEE.

Recursos e estratégias inclusivas: alguns exemplos

Os recursos pedagógicos, segundo Eiterer e Medeiros (2010), compreendem processos e materiais que visam assegurar a adaptação recíproca dos conteúdos que serão conhecidos, aos indivíduos que buscam conhecê-los. São basicamente os espaços pedagógicos da escola para além da sala de aula (quadra de esportes, biblioteca, laboratório de informática, de ciências, dentre outros ambientes) e materiais didáticos (livro didático, brinquedos, jogos, *softwares*, dentre outros recursos).

As atividades que envolvem interação, como os jogos, por exemplo, são ótimos recursos para o aluno com Deficiência Intelectual, pois a socialização, conforme apontava Vigotski (1997), é o principal mecanismo para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, que são mediadas pelo professor. Essas atividades podem e devem ser orientadas pela Tecnologia Assistiva.

PARA SABER MAIS

Tecnologia Assistiva

Conforme define o CAT (Comitê de Ajudas Técnicas, 2007), a Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar, que engloba produtos, serviços, recursos, metodologias, estratégias e que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Conforme Galvão Filho (2012, p. 79), existem os produtos denominados de baixa tecnologia assistiva (*low tech*) e os produtos de alta tecnologia assistiva (*hightech*). “Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, sim caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais os produtos são construídos e disponibilizados”.



Fonte: Sartoretto e Bersch (2020)

Ressaltamos que antes de aplicar ou elaborar qualquer recurso, serviço ou estratégia pedagógica para o aluno com Deficiência Intelectual, devemos previamente coletar informações sobre ele, a fim de selecionar o recurso adequado às suas necessidades, conforme propõem Sartoretto e Bersch (2010, p. 37):

- *Quem é o aluno com Deficiência Intelectual?*
- *Quais são as suas principais habilidades manifestadas?*
- *Quais são as necessidades específicas desse aluno, decorrentes da deficiência e ou impostas pelo ambiente familiar?*
- *Como está organizado o plano pedagógico do professor da sala comum?*

- *Quais barreiras existem quanto à participação e ao aprendizado do aluno nas tarefas escolares?*
- *Os materiais pedagógicos utilizados pelo aluno são adequados?*

Uma outra orientação que propomos é sempre atribuir objetivos aos recursos seguindo as habilidades adaptativas do aluno: conceituais, sociais e práticas. Fujisawa (2000) considera três aspectos relevantes para o planejamento e a utilização dos recursos pedagógicos na escola: primeiro a situação de interação; segundo as características do aluno como ser ativo e o terceiro prevê acontecimentos que porventura possam ocorrer e que não estejam planejados.

A seguir são apresentados alguns exemplos de recursos e estratégias que ajudam tanto ao professor nas rotinas de organização do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, quanto ao aluno no seu desenvolvimento e que podem ser adquiridos, adaptados e elaborados pelo docente.

CALENDÁRIO COM DIAS DA SEMANA



A utilização do calendário deve ser proposta como rotina da Sala de Recursos, no sentido de cumprir a sua função informativa e comunicativa na organização do tempo. Apresenta como objetivos: trabalhar a noção de tempo, datas e dias da semana; compreender a transição entre as atividades; absorver conceitos temporais e vocabulário relacionado com o tempo (CALENDÁRIO, 2016).

RELÓGIO

Este instrumento é necessário para medir o tempo com a indicação das horas, minutos e segundos, a depender do relógio, no caso o relógio analógico vai precisar de ponteiros. Apresenta como objetivos: reconhecer a medição e a organização do tempo: reconhecer segundos, minutos e horas; verificar os sinais do tempo no dia a dia; identificar as horas em um relógio analógico e digital; conhecer as funções dos ponteiros de um relógio (RELÓGIOS ... 2020).



MURAL DIDÁTICO

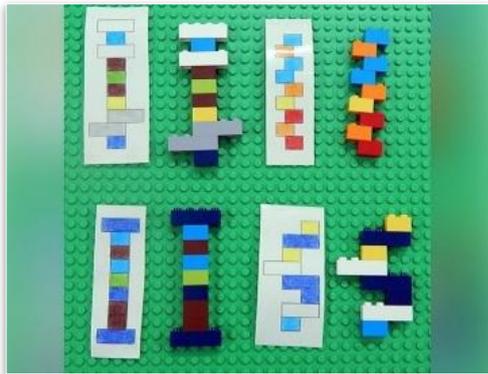


Compreende um conjunto de elementos subordinados a uma temática, informação adicional, lembretes, dentre outras apresentações dispostas harmoniosamente, que tem como finalidade a transmissão de uma determinada mensagem. Os seus objetivos são: apresentar assuntos de maneira organizada e esquematizada

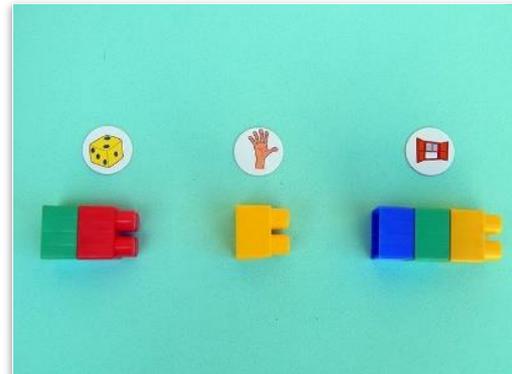
sobre temáticas atuais; despertar o interesse do aluno para o desenvolvimento de compreensões sobre um tema; afixar avisos, horário e listas de aniversariantes da Sala de Recursos; destacar comemorações e acontecimentos importantes como as datas cívicas (MACIEL; MELLO, 2011).

JOGOS PEDAGÓGICOS COM BLOCOS DE ENCAIXE

Montagem de desenhos a partir de modelos



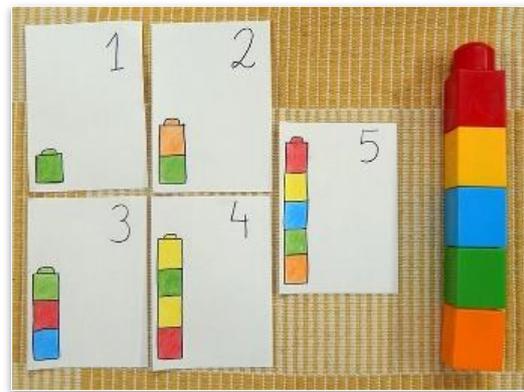
Contação de sílabas de uma palavra



Formação de palavras



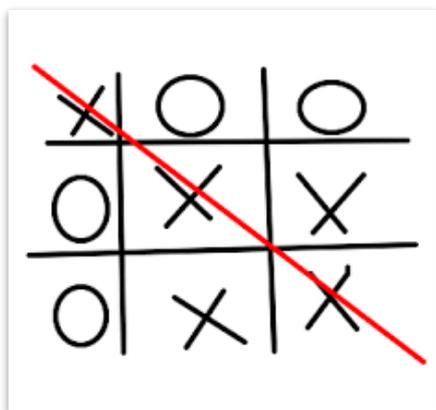
Contar e identificar números



Este material é produzido com peças de bloco de encaixe. Pela sua diversidade de peças, podem ser elaboradas variadas atividades para o aluno com Deficiência Intelectual. Os objetivos para as atividades propostas nas imagens são: estimular a

memória, leitura, atenção, associação, coordenação motora e raciocínio lógico (ARAÚJO, 2020).

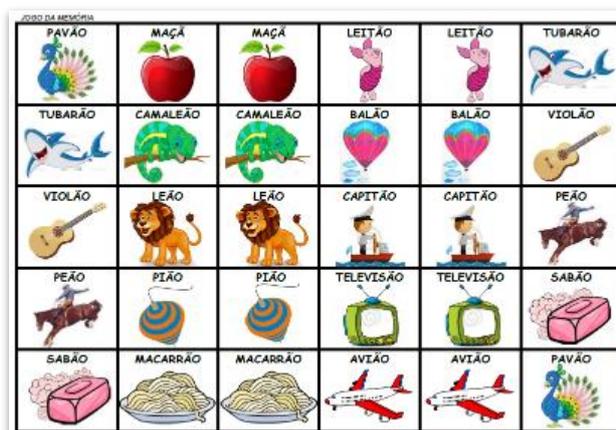
JOGO DA VELHA



É um jogo simples, disposto em um tabuleiro com uma folha de papel A4 em 2 linhas horizontais e 2 verticais. Para vencer, deve-se utilizar marcadores e fechar uma sequência na linha horizontal ou vertical. O seu objetivo principal consiste no desenvolvimento do raciocínio lógico concentração e memória (BRINCADEIRAS, 2020).

JOGO DA MEMÓRIA

Jogo formado por peças que apresentam pares de figuras, ou seja, cada figura se repete em 2 peças diferentes. Para começar o jogo, as peças são postas com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas. Os objetivos são desenvolver a atenção, concentração, memória e raciocínio lógico (JOGO ..., 2018).



JOGO CONJUNTO SEQUÊNCIA LÓGICA



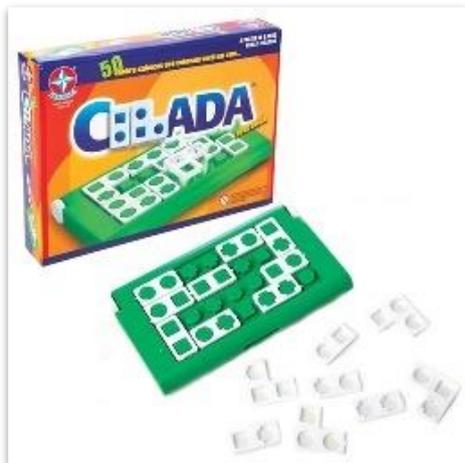
Compreendem jogos constituídos por fragmentos (figuras, texto, dentre outras apresentações) para constituir uma sequência, podendo representar a ordem de cenas de uma história, frases, textos, dentre outros elementos. Os objetivos são explorar a organização espaço-temporal, sequenciação, memória e atenção (CARLU BRINQUEDOS, 2020).

JOGO PALAVRA SECRETA

Contém um baralho com sessenta e seis cartas, quatro peões, um tabuleiro início - fim, um tabuleiro “Já sei”, um dado, adesivos e um manual de instruções. Cada carta tem uma palavra que precisa ser decifrada, empregando as figuras e as formas que estão anotadas nela, pela subtração das letras que estão indicadas nas figuras e a soma das partes. A palavra que será formada é inesperada, mas precisa de agilidade para calcular o enigma mentalmente e ainda ser o primeiro a bater a mão na cartela “Já sei”. Apresenta como objetivos: desenvolver o raciocínio lógico; ampliar a linguagem escrita e oral e estimular a concentração e atenção (GROW JOGOS E BRINQUEDOS LTDA, 2020).



JOGO CILADA



É um jogo composto de tipos diferentes de quebra-cabeça para a montagem. Apresenta formas geométricas nas suas peças e vem com um tabuleiro e um estojo com vinte e quatro peças de encaixe. O objetivo consiste em potencializar o raciocínio lógico-matemático, a atenção, a memória e a concentração (ESTRELA, 2020).

JOGO ESCOLHENDO AS PROFISSÕES

É um jogo da empresa *Toyster*, que tem dupla função: jogo da memória e jogo de encaixe. É composto com oito bonecos nas seguintes profissões: astronauta, médica, policial, professora, bombeiro, cozinheira, jogador e bailarina. Os objetivos compreendem desenvolver a percepção visual, o raciocínio lógico, a memória. Estimula a autonomia, a ética e a afetividade sobre cada profissão (CIRANDA, 2020).



VISUAL READING - EDUCAÇÃO ESPECIAL



Consiste em uma plataforma educacional disponível como aplicativo para dispositivos móveis (celulares do tipo *smartphones* e *tablets*, por exemplo). Está voltado para o desenvolvimento da leitura, da fala e a compreensão da língua. Foi desenvolvido na Eslováquia pela empresa *Visual Reading J.S.A.* Está disponível em vários idiomas, incluindo o português do Brasil. Os objetivos consistem em proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, bem como estimular a pronúncia das palavras e letras (VISUAL READING J.S.A., 2020).

JOGOS VISUAIS PARA CRIANÇAS

Aplicativo para dispositivos móveis, composto de quinze jogos educacionais desenvolvidos para trabalhar as habilidades de percepção visual espacial com crianças de todas as idades. Os objetivos são identificar formas e cores, processar relações espaciais (orientação, tamanho e posição), desenvolver habilidades motoras (coordenação fina), diferenciar figuras e imagens de fundo, exercitar a atenção, concentração, observação e percepção de diferença (EDUJOY, 2020).



CAÇA-PALAVRAS



É um clássico e simples jogo mental para todas as idades, sob a forma de aplicativo para dispositivos móveis, disponibiliza um jogo de caça-palavras desenvolvido pela empresa *Edujoy*. Possui diferentes níveis de dificuldade e está disponível em vários idiomas, incluindo o português. Os objetivos são estimular a concentração, a memória, a ampliação do vocabulário e a coordenação motora (EDUJOY, 2019).

SOFTWARE EDUCACIONAL PARTICIPAR 2

É um *software* educacional desenvolvido como uma ferramenta pedagógica para complementar o processo de alfabetização de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. A segunda versão do programa apresenta novas atividades contextualizadas, com a expansão do conteúdo da primeira versão. Esse programa opera no sistema *Windows* e *Linux* educacional, porém não opera em *tablets*, apenas em computadores do tipo *desktop*. O objetivo principal consiste em ampliar as possibilidades de comunicação do aluno pelo uso de computadores em atividades dinâmicas (PARTICIPAR, 2020)



JOGOSPUZZLE.COM



É um *site* que possibilita a criação de diversos quebra-cabeças *online* com diferentes temas, ordenados por categorias, em que podem ser selecionados o número de peças e os níveis de dificuldade. Possibilita também a criação de palavras cruzadas e caça-palavras. Além disso, o professor pode imprimir as atividades em PDF para aplicar de forma impressa para o aluno. Os objetivos são estimular a atenção, curiosidade, criatividade, autonomia, ampliação do vocabulário, memória, coordenação motora e inclusão digital (JOGOSPUZZLE.COM, 2020).

Esses exemplos podem e devem ser adequados à realidade do professor, bem como à necessidade específica do aluno com Deficiência Intelectual, pois, para Mantoan (2006, p. 3), esse aluno “[...] precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo.”

III Com a “Mão na Massa”!

O professor do AEE precisa de ferramentas para colocar em prática ações pedagógicas inclusivas e transformar a educação do aluno com Deficiência Intelectual na escola. É típica para esse professor a cultura do “faça você mesmo”, que consiste num instrumento valioso para qualquer deficiência ou transtorno quando se coloca o aluno no centro do aprendizado.

“A adaptação de métodos de ensino é necessária para receber inclusive crianças com dificuldades intelectuais; é tudo o que a escola atual precisa para finalmente oferecer um ensino de qualidade no Brasil; as escolas precisam disso para ontem, tendo ou não essas crianças nas salas de aula, esses métodos são extremamente salutares e benéficos a todos, pois devem estar baseados na cooperação mútua entre os alunos [...]” (FÁVERO, 2002, p. 34).

Nesta seção, o protagonista do processo de ensino, o professor, selecionará e criará **situações de aprendizagem pela construção de recursos, incluindo diversos materiais, como exemplo os** de sucata, como papelão, plástico, potes, tampinhas, garrafas PET (Poli Tereftalato de Etila) e palitos, dentre outros materiais.

Itens

- Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos?
- Utilização de brincadeiras
- Construção de jogos no computador

Objetivo

Disponibilizar propostas ao professor do AEE para o planejamento e o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação do aluno com Deficiência Intelectual.

Finalidades

- Mediação de subsídios pedagógicos para a realização do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais para o aluno com Deficiência Intelectual, com uso da Tecnologia Assistiva;
- Orientação para o desenvolvimento de recursos de apoio e metodologias para o aluno com Deficiência Intelectual;

- Reconhecimento de práticas inclusivas, com o uso de brincadeiras e do computador na articulação entre o atendimento especializado e a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual.

Expectativas

Ao final das leituras e práticas, espera-se que o professor do AEE:

- Reconheça as particularidades do aluno com Deficiência Intelectual, quanto às possibilidades de empregar recursos de Tecnologia Assistiva;
- Desenvolva materiais de apoio e metodologias específicas para o aluno com Deficiência Intelectual, adequando ao seu contexto quando necessário ou oportuno.

Vamos elaborar alguns materiais pedagógicos?

QUEBRA-CABEÇA



Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 3 caixinhas de creme dental iguais; 2 figuras do tamanho correspondente ao conjunto das caixinhas; fita adesiva colorida; cola; tesoura; papel para picar; estilete e régua.

Procedimentos para a confecção: encha as caixas com papel picado; pegue

duas figuras do tamanho do conjunto de caixas, que vão ser a base do quebra-cabeça; recorte tiras de papel ou fita adesiva colorida para cobrir as partes laterais das caixas; junte bem as caixas, passando cola em toda a superfície e cole a gravura, unindo as caixas; faça a mesma coisa colando a outra figura do outro lado das caixas, com o auxílio de um estilete e de uma régua, corte a figura nos espaços entre as caixas, tornando-a a separá-las. **Exploração do material para o aluno:** desmonte e monte o jogo, compondo o desenho com quebra-cabeça e solicite ao aluno que monte da maneira correta. **Objetivos:** desenvolver percepção, atenção, memória, raciocínio, conceituação; relacionar a imagem ao esquema corporal, lateralidade, estruturação e organização espacial, coordenação e dinâmica manual e estimular a socialização (QUEBRA-CABEÇA ..., 2013).

ORDENAMENTO E SEQUENCIAMENTO

Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 1

saco de palitos de picolé; letras de música, poema ou versos de histórias curtas, impressas em papel A4; cola; tesoura e computador. **Procedimentos para a confecção:** escolha a letra de uma música, poema ou outros textos no computador, coloque na fonte Arial, tamanho 14, caixa alta (letras maiúsculas), formatando para ficar em frases. Ao concluir a formatação imprima e, em seguida, recorte as frases do texto poema e cole cada frase nos palitos.



Exploração do material para o aluno: faça junto ao aluno, a leitura do texto (letra de música, poema ou outro escrito) escolhido; em seguida, desmonte as peças e solicite que ele organize, conforme o que foi lido. **Objetivo:** estimular a leitura, atenção, memória e concentração (RODRIGUES, 2019).

JOGO DA MEMÓRIA



Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 15 potes de iogurte vazios; imagens impressas de conteúdos que chamam a atenção do aluno ou de acordo com a sua necessidade (Exemplo: trânsito); cola; fita adesiva e tesoura.

Procedimentos para a confecção:

recorte as imagens no tamanho da parte inferior do pote (boca) e cole cada imagem em cada pote; passe fita adesiva transparente para ficar firme e resistente. **Exploração do material para o aluno:** comece abordando sobre o conteúdo com o propósito de situar o aluno no contexto do tema e partir para o jogo. Em seguida, coloque os potes virados para baixo, de forma a esconder as imagens e peça para o aluno formar os pares. **Objetivo:** estimular a memória, atenção e o raciocínio lógico (JOGO, 2012).

LANÇANDO ARGOLAS

Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 30 argolas feitas com conduíte ou eletroduto, usados em construção ou 30 argolas plásticas com 10 cm de diâmetro; 10 garrafas PET de 1 l; 1 saco com 100 bolinhas de gude ou pedrinhas de aquário; figuras geométricas (retângulo, triângulo, quadrado, dentre outras formas); fita adesiva e tesoura.

Procedimentos para a confecção:

monte 30 argolas com o conduíte ou eletroduto, deixando um diâmetro de 10 cm, caso não tenha adquirido as argolas prontas; em seguida, distribua nas 10 garrafas PET, as bolinhas de gude ou pedrinhas de aquário para dar um peso; recorte e cole com a fita adesiva e as formas geométricas em cada garrafa. **Exploração do material para o aluno:** distribua as garrafas aleatoriamente no chão da sala; seguidamente, entregue as argolas para os alunos, conforme a quantidade e explique as regras do jogo; organize os estudantes para arremessar as argolas de cada vez, tentando ao jogar em filas na garrafa escolhida; peça para anotarem as formas geométricas que acertaram nas garrafas. Ao final da atividade, os discentes devem, junto ao professor, dizer o nome e a quantidade de formas que acertaram. **Objetivos:** desenvolver, de forma lúdica, o aprendizado das formas geométricas; possibilitar noções sobre distância e equilíbrio; desenvolver a percepção visual e motora; focar na percepção, atenção, raciocínio lógico-matemático; propiciar a aceitação de regras e socialização em grupo (JOGO, 2017).



TOCA DO RATINHO



Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 1 tampa de caixa de papelão; 6 potes de iogurte vazios; números de 1 a 6 impressos em papel A4 ou recortadas de revista ou feitos com pincel em cartolina; cartolina; cola; tesoura e 1 bola de gude. **Procedimentos para a confecção:** com os potes de iogurte, faça uma abertura na parte inferior como se fosse de uma porta, de

modo que a bolinha de gude possa entrar; recorte círculos de cartolina do diâmetro do fundo do potinho e cole os algarismos impressos sobre eles. Em seguida, cole o círculo de cartolina ao lado de fora do fundo do potinho. Disponha 3 potinhos de um lado e 3 de outro e os cole sobre o verso da tampa da caixa de papelão até formar uma espécie de tabuleiro e, por fim, coloque a bolinha de gude nele. **Exploração do material para o aluno:** após formar o tabuleiro, peça para que o aluno o equilibre com as 2 mãos para que a bolinha de gude entre numa das “tocas”; cada toca corresponderá ao número de pontos que está representado em cima, determinando um espaço de tempo que vence quem fizer o maior número de pontos. **Objetivos:** potencializar a linguagem, o raciocínio lógico, a memória e a atenção; desenvolver a lateralidade, o equilíbrio, a coordenação dinâmica manual; possibilitar a aceitação de regras e a socialização (MOURA; SANTOS, 2011).

BINGO DE FORMAS GEOMÉTRICAS

Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: folhas de EVA Coloridas; tampinhas de garrafas PET; tesoura e cola para EVA.

Procedimentos para a confecção: escolha uma folha de EVA e recorte em retângulos grandes que serão as cartelas. Confeccione no tamanho 20 cm por 20 cm; utilize as outras folhas de EVA para recortar as formas geométricas. Após ter sido recortadas as formas



geométricas cole-as nos retângulos; pegue outra folha com as respectivas formas geométricas já recortadas e reserve, pois elas serão as “pedras” do bingo. As tampinhas de garrafa PET serão utilizadas pelos alunos para a marcação do bingo. **Exploração do material para o aluno:** explore o conteúdo com o aluno antes de começar a atividade. Em seguida, entregue uma cartela para cada aluno e as tampinhas para colocar em cima das formas. O aluno, ao ouvir a descrição da figura “cantada”, coloca uma tampinha ou bolinha de EVA em cima da figura correspondente. O estudante, ao completar a cartela falará BINGO e o jogo estará encerrado. **Objetivos:** estimular a

percepção visual, a atenção, a concentração, a memória, o raciocínio lógico; entender regras e limites (BINGO ..., 2013).

JOGO DA TRILHA DOS CLÁSSICOS



Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 1 cartolina, canetas coloridas, imagens de histórias infantis: Pinóquio, por exemplo, cola, tesoura, Papel A4, 3 tampinhas de garrafa PET, 1 régua e 1 dado. **Procedimentos para a confecção:** extraia algumas perguntas da história, como: o nome do personagem principal, o que mais gostou na história, dentre outros aspectos. Em seguida, pegue a cartolina e com as canetas coloridas e a régua faça quadrados e numere-os até formar uma “trilha” com início e fim. Escolha alguns caminhos e coloque as perguntas sobre a história e algumas pegadinhas como: avance uma casa, volte 2 casas, fique uma rodada sem

jogar, dentre outras ações. Caso opte, ilustre a trilha com as imagens da história. As tampinhas serão os jogadores da trilha, no caso os alunos. **Exploração do material para o aluno:** o professor pode começar fazendo a contação da história, abordando, de forma dinâmica e criativa os personagens. Em seguida, explique o passo a passo da atividade para os alunos, entregando-lhes as tampinhas que os representarão no jogo, como jogadores. O professor pode perguntar quem vai começar ou mesmo estabelecer a ordem da partida. A atividade tem início quando o aluno joga o dado e a quantidade que sair no dado é a quantidade de casas ou caminhos que o jogador percorrerá na trilha e, assim, sucessivamente, até terminar. **Objetivos:** desenvolver a atenção, a memória, a quantidade, o raciocínio lógico e a concentração; potencializar a coordenação motora; promover a compreensão de regras, a interação com os colegas e a autonomia (CAVALCANTI, 2020).

JOGO SISTEMA MONETÁRIO BRASILEIRO

Para a construção deste recurso serão necessários os seguintes materiais: 24 garrafas PET pequenas com capacidade para 250 ml, 24 cédulas (brinquedo) de todos os valores monetários, Fita adesiva transparente, Tesoura, 30 argolas, 1 saco de areia para aquário e 1 caixa de papelão. **Procedimentos para a confecção:** cole com a fita adesiva, nas garrafinhas, as cédulas de brincadeira - todos terão valores - e dentro de cada garrafa coloque um pouco da areia para aquário para dar peso. A caixa de papelão será uma cesta para colocar as garrafas. Para tanto, decore ao seu critério. **Exploração do material para o aluno:**



rapidamente e põe na caixa e pede para os alunos virarem e dizer qual objeto não está entre os demais. **Objetivo:** desenvolver a concentração, a memória, a socialização e a aceitação de regras (ATIVIDADES ..., 2013).

PONTUANDO COM BOLINHAS “MINI GOLF”



Para preparar essa brincadeira será necessário conseguir os seguintes materiais: 1 caixa de papelão, bolinhas de isopor pequenas ou bolinhas de outro material, tesoura, papel A4, cartolina, canetinhas coloridas, fitas adesivas coloridas e tampas. De posse dos materiais listados, faça um corte na borda da caixa e, em seguida, faça 4 buracos para as bolinhas passarem; escreva no papel A4 com as canetinhas

números (sugerimos 110, 20, 30 e 40), que deverão estar colados acima de cada buraco, pois eles corresponderão aos pontos que os alunos farão acertando as bolinhas. A brincadeira deve ser explorada para o aluno, posicionando a caixa num lugar bem distante da sala. Deve-se definir uma linha de partida, a qual deverá ser repetida quando o aluno for lançar as bolinhas. Ele pode lançar em pé ou deitado no chão da sala sobre um TNT. Os alunos devem revezar um após o outro. O professor deve anotar cada acerto dos alunos e, quando todos ficarem sem bolinhas, as pontuações são calculadas. **Objetivo:** possibilitar a socialização, a interação e a autonomia no espaço escolar de convivência social (FREITAS, 2020).

AMARELINHA COM OS DIAS DA SEMANA



Para preparar essa brincadeira será necessário apenas giz ou fita gomada, papel A4, pincel atômico preto, 2 tampas de lata de leite e tesoura. Primeiro, faça uma numeração de 1 a 7 no chão, seja com giz ou com fita gomada; depois desenhe um círculo, dividindo-o em 7 pedaços (como uma pizza) e nos espaços escreva ou cole os nomes dos dias da semana feitos em papel A4, com pincel atômico.

As tampas de leite serão os marcadores. A brincadeira tem início quando o aluno joga a tampa nos números (1 a 7) até chegarem nos dias da semana. **Objetivos:** desenvolver a coordenação motora e a lateralidade; estimular a construção da noção espaço-tempo; identificar os dias da semana (AMARELINHA..., 2011; SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

JOGO DA MEMÓRIA



Passo a passo:

- No computador, abra o PowerPoint; primeiramente crie uma pasta no computador e adicione imagens de quatro frutas: maracujá, mamão, melancia e manga, por exemplo, e guarde-as;
- Clique em *Apresentação em branco*. Em seguida, adicione o primeiro slide do layout de *Slide de Título*;
- Na caixa de título, dê um título para o seu jogo, exemplo: *Jogo da Memória Frutas*. Formate o slide substituindo a fonte original por outra, insira cores, dentre outras realizações;
- Na caixa de subtítulo, clique em *inserir - formas – retângulo*. Dentro do retângulo, escreva iniciar e formate com um preenchimento de cor da sua preferência;
- Em seguida, clique em *Inserir Novo Slide em Branco*. A seguir, clique em *inserir imagem* e selecione as frutas uma a uma da pasta criada. Posicione as frutas no slide. No caso, temos quatro frutas que podem ficar duas em cima e duas embaixo, formando duas linhas horizontais e verticais. Siga para o item *design* e escolha um fundo, caso não queira ficar com o fundo em branco;
- Realizadas essas etapas, clique em *inserir - formas - retângulo* e posicione-o em cima das figuras; proceda a operação com as demais;
- Selecione a primeira fruta com a forma e siga para *animações*; escolha uma animação de saída *esmaecer* e vá em *disparar ao clicar com o mouse* em retângulo, depois vá em *adicionar mais animação* e selecione *aparecer*. Clique novamente em *disparar ao clicar com o mouse* em imagem;
- Siga esses passos para as outras figuras. Agora com o mouse, selecione a primeira imagem e copie. Posicione a cópia em algum lugar do slide e repita a operação com as demais imagens. No primeiro slide, com o título do jogo, selecione a caixa com o início, com o *Iniciar*. Clique em *Inserir - Ação - Configuração da Ação - Hiperlink para - Slide – Ok* (CARMO, 2016).

Observações:

As instruções acima foram para computadores que têm o Office 2013. Caso você disponha de versão inferior ou superior, isso não altera muito significativamente as funções dos botões; a lógica é a mesma utilizada no passo a passo. Desse modo, com o computador, mesmo sem conexão com a Internet, podemos desenvolver diversos jogos no PowerPoint e, inclusive, aumentar o nível de complexidade para os alunos, como um verdadeiro desafio. Antes de partir para a elaboração dessas ações no computador, convém ao professor do AEE, estar munido de todas as informações do aluno com Deficiência Intelectual, para então planejar as atividades e elaborá-las no computador. Isso é algo dinâmico, simples e não deixa de ser inclusivo.

IV Quero Mais!

O professor é o principal agente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e sua condução na orientação dos caminhos que estes devem trilhar para atingirem o conhecimento. No entanto, o professor nesse processo precisa de constantes atualizações, ou seja, de uma educação continuada, pois apenas a formação inicial e as vivências na prática docente já não se fazem suficientes.

“A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não é reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (VIGOTSKI; LÚRIA; LEONTIEV, 1998, p. 108).

Cabe, então, a essa seção indicar materiais e apoios para o guiar o professor na busca desses conhecimentos tão necessários para a sua prática e, principalmente, para a inclusão do aluno no universo educativo.

Itens

- Sugestões de Livros, Revista, Filmes, Documentos normativos e instituições especializadas em Deficiência Intelectual

Objetivo

Indicar diversos canais que podem ajudar o docente do AEE na realização das ações pedagógicas para o aluno com Deficiência Intelectual e, principalmente, na condução da sua formação continuada ampliando saberes.

Finalidades

- Fornecimento de subsídios para a exploração do universo relacionado à Deficiência Intelectual, bem como as possibilidades de estudo sobre a respectiva deficiência;
- Apresentação de meios acessíveis de (in)formação para o professor do AEE de maneira dinâmica, no intuito de ressignificar estratégias e metodologias no atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual;
- Construção, junto ao professor do AEE, de conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho significativo e inclusivo.

Expectativas

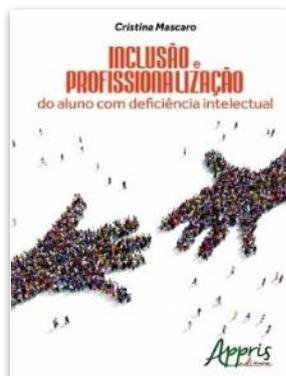
Ao final das leituras e devidas explorações dos canais de informação disponibilizados, espera-se que o professor do AEE:

- Visualize os diversos meios que tratam sobre a Deficiência Intelectual, bem como os processos de geração dos conteúdos estudados relacionados a essa deficiência;
- Explore as informações disponibilizadas nas indicações sugeridas e recorra a essas redes de apoio ao aluno com deficiência Intelectual;
- Identifique nos meios sugeridos de condições para expandir a sua prática docente para o aluno com Deficiência Intelectual e, principalmente, ações para o seu respectivo aluno, entendendo-as como caminhos e buscando outras quando necessário.

Sugestões de Livros, Revista, Filmes, Documentos Normativos e Instituições Especializadas em Deficiência Intelectual

LIVROS

Inclusão e profissionalização do aluno com Deficiência Intelectual



Síntese: livro de autoria de Cristina Mascaro, publicado pela editora Appris, na sua primeira edição, no ano de 2016. A autora do livro discorre sobre quem são os alunos com Deficiência Intelectual, as suas especificidades e as necessidades de apoio pedagógico. Trata-se, ainda, sobre a formação dos professores e dos profissionais de apoio, no sentido de favorecer o processo de vida pós-escola; além de apresentar um caminho cujo foco é a formação profissional desses alunos; entendendo que esse é um processo que deve ser iniciado na escola (MASCARO, 2016).

Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade



Síntese: livro de autoria de Ana Augusta Sampaio de Oliveira, publicado pela editora CRV na sua primeira edição do ano de 2018. Apresenta uma discussão sobre o processo de escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual nas salas comuns de ensino regular. O foco do estudo é a escola e o processo de aprendizagem com dados da avaliação pedagógica realizada, a partir da utilização do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI). (OLIVEIRA, 2018).

Atendimento Educacional Especializado do aluno com Deficiência Intelectual



Síntese: livro de Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo; publicado pela Editora Moderna, na sua segunda edição, no ano de 2015. O texto do livro trata sobre as ações dos professores do Atendimento Educacional Especializado aos alunos que apresentam Deficiência Intelectual, bem como aos pais desses alunos; além de explicitar as ações do professor do AEE junto às salas de aula comuns nas escolas regulares de ensino. Descreve o trabalho do professor, que gravita em torno três polos: gestão, avaliação e acompanhamento na aprendizagem dos alunos (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2015).

REVISTA

Revista DI - Deficiência Intelectual



A Revista DI é uma publicação que conta com a parceria do instituto APAE de São Paulo e a Zeppelini Editorial. É direcionada para pais e familiares de pessoas com Deficiência Intelectual, professores, profissionais de saúde, dentre outras pessoas que atuam nessa área com o propósito de difundir as questões relacionadas à Deficiência Intelectual para todos (REVISTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, 2011).

FILMES

Colegas



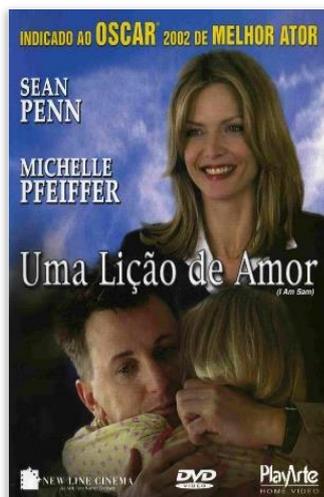
Consiste numa comédia que trabalha, de forma inocente e poética, coisas simples da vida pelo olhar de três jovens com síndrome de Down, apaixonados por cinema. Com a inspiração do filme *Thelma & Louise*, eles resolvem fugir no Karmann - Ghia do jardineiro (Lima Duarte) em busca dos seus sonhos: Stalone quer ver o mar, Marcio quer voar e Aninha busca um marido para se casar. Eles saem do interior de São Paulo rumo à Buenos Aires, na Argentina. Nessa viagem, desfrutam da sensação de liberdade, envolvem-se em inúmeras aventuras e confusões (COLEGAS ..., 2020).

City Down



Produção brasileira do ano de 2011, que retrata as dificuldades de ser deficiente. Grande parte do elenco do filme é composto por atores que possuem Síndrome de Down. A narrativa se passa quando, um dia, uma pessoa sem deficiência acorda, levanta-se e sai à rua. Entretanto, como num passe de mágica se dá conta de que tudo está diferente e o diferente é a própria pessoa agora. As pessoas que exibem outras feições o acham estranho, não sabem muito bem como lidar ou o que esperar da sua personalidade e, a partir desse contexto, trava-se uma batalha contra os preconceitos (GARCIA, 2012).

Uma Lição de Amor



É um clássico filme norte-americano do ano de 2001, que narra a história de Sam Dawson, um pai com Deficiência Intelectual, que cuida da sua filha Lucy, com a ajuda de um grupo de amigos; quando Lucy completa 7 anos e começa a se desenvolver mais rapidamente do que o seu pai intelectualmente e a relação começa a ser enfraquecida, quando sua vida nada convencional chama atenção de uma Assistente Social que quer que Lucy seja colocada em um orfanato (UMA ..., 2002).

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Declaração Internacional de Montreal sobre Deficiência Intelectual

- Aprovada em 6 de outubro de 2004 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, Canadá.

Lei n. 13. 585 de 26 de dezembro de 2017

- Estabelece que no período de 21 a 27 do mês de agosto será comemorada a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.

INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Instituto Jô Clemente



Trata-se de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, com sede em São Paulo, capital. Tem como foco a prevenção e a promoção da saúde das pessoas com Deficiência Intelectual, bem como o seu apoio na inclusão social. Atua desde o nascimento ao processo de envelhecimento, propiciando o desenvolvimento de habilidades, possibilidades e potencialidades que favoreçam a escolaridade e o emprego apoiado, além de oferecer assessoria jurídica às famílias acerca do direito das pessoas com Deficiência Intelectual (INSTITUTO JÔ CLEMENTE, 2020).

Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS)



ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2020).

Está localizada em São Paulo e compreende a antiga Pestalozzi, desse estado. Foi fundada em 1952, como uma instituição sem fins lucrativos, que atende pessoas com Deficiência Intelectual e Autismo, oferecendo, pelas ações voltadas, independência, autonomia, inclusão escolar, social e no campo de trabalho; além de orientações sobre direitos e benefícios. Ademais, promove a disseminação de informações e a formação de profissionais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

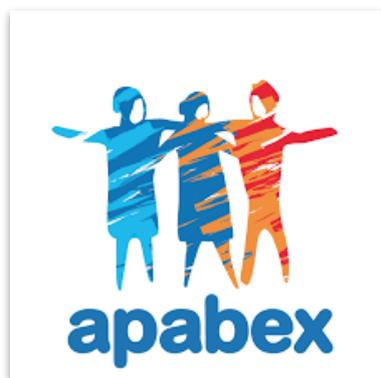
Associação para o Desenvolvimento Integral do Síndrome de Down (ADIDI)



sentido de contribuir com a qualidade da aprendizagem, tendo como um dos principais objetivos a inclusão no mercado de trabalho, pois até o final da década de 90, essa possibilidade era bastante limitada (ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SÍNDROME DE DOWN, 2020).

Foi fundada em 1989, com sede em São Paulo. É uma associação sem fins lucrativos, criada por um grupo de pais de pessoas com Síndrome de Down. A ADIDI está voltada para o desenvolvimento de projetos para integrar socialmente pessoas com Deficiência Intelectual, preferencialmente a síndrome de Down. Atua também com a pesquisa científica, a aplicação e a divulgação de metodologias educacionais, no

Associação de Pais Banespianos de Excepcionais (APABEX)



terapêuticos. Promove o apoio e o acompanhamento de familiares, orientando e estimulando a troca de informação, visando garantir a qualidade de vida da pessoa com deficiência (ASSOCIAÇÃO DE PAIS BANESPIANOS DE EXCEPCIONAIS, 2020).

É uma associação sem fins lucrativos, criada em 1985 por funcionários do Banespa, com o apoio do Serviço Social do banco, para promover atendimento especializado às pessoas com deficiência. Atualmente, a APABEX é especializada no atendimento de pessoas com Deficiência Intelectual adulta e idosa, dispendo de uma equipe multidisciplinar nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, geriatria, terapia ocupacional, fisioterapia, pedagogia, serviço social, educação física, música e nutrição para integrar diagnósticos e processos

Considerações Finais

Neste Caderno de Apoio tivemos como finalidade proporcionar um direcionamento para o professor do AEE, quanto ao planejamento didático para o aluno com Deficiência Intelectual, atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, de forma a contribuir para a sua prática pedagógica. Buscamos, assim, compreender que o docente precisa de novas possibilidades de se pensar o atendimento pedagógico especializado no contexto escolar. Nessa direção, proporcionamos informações que dizem respeito à mediação das atividades ao aluno com Deficiência Intelectual, além de favorecer o entendimento sobre o contexto no qual ele está inserido, culminando, conseqüentemente, para intensificar a melhoria no seu processo de ensino e aprendizagem. Esperamos que os professores do AEE compreendam que o desenvolvimento desse alunado da Educação Especial requer não apenas recursos e diversos materiais de apoio, mas a ressignificação da própria prática pedagógica. O convite foi feito para que os professores comecem as leituras para refletir sobre o seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, os desafiando a dinamizar as ações no AEE e, quem sabe, introduzir esses caminhos no plano de cada aluno com Deficiência Intelectual.

Fontes consultadas

AMARELINHA semana. 2011. **Blog da Escola Juiz Luiz Fernando Araújo Pereira**. Disponível em: <http://escolajuizluiz.blogspot.com/2011/09/amarelinha-semana.html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES - AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em <https://aaid.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUk>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ARAÚJO, L. 2020. 18 atividades com blocos para seu pequeno aprender brincando. **Blog Como Educar seus Filhos**. Disponível em: <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/18-atividades-com-blocos-para-seu-pequeno-aprender-brincando/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. de (coord.). **Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas**. Ribeirão Preto, SP; São Pedro, SP: Ed. Instituto Glia, 2014. Comunidade Aprender Criança.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Sobre a ABADS, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://abads.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 de abril 2020.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS BANESPIANOS DE EXCEPCIONAIS. Sobre a Apabex. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://apabex.org.br/a-apabex/sobre/>. Acesso em: 19 de abril 2020.

ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SÍNDROME DE DOWN. Quem somos. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://adid.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 de abril 2020.

ATIVIDADES para aprendizagem de aluno com deficiência intelectual: caixa objeto perdido. 2013. **Blog Vida Especial**. Disponível em: <http://aeeedileuzaaraujo.blogspot.com/2013/10/atividades-para-aprendizagem-de-aluno.html>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BARBOSA, J. Jogo dos pontinhos. 2020. **PrintKids**. Disponível em: <https://printkids.com.br/produto/jogo-dos-pontinhos/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BAYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. n. 22, Santa Maria, RS, 2003.

BINGO das formas geométricas e cores. junho de 2013. **Blog mundo da imaginação**. Disponível em: <http://uffspedagogia.blogspot.com/2013/06/bingo-das-formas-geometricas-e-cores.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BLOG DA ESCOLA CLASSE 44 DE CEILÂNDIA. Na minha escola todo mundo é igual. 2011. Disponível em: <http://escolaclasse44ceilandia.blogspot.com/2011/09/na-minha-escola-todo-mundo-e-igual.html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BOLDRIN, M. I. **Barrinhas de Cuisenaire**: introdução à construção dos fatos fundamentais da adição. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://pedagogiafmu.files.wordpress.com/2010/09/barrinhas-de-cuisenaireintroducao-a-construcao-dos-fatos-fundamentais-da-adicao1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.585, de 26 de dezembro de 2017. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Conjunta n. 02, de 04 de agosto de 2015**. Dispõe sobre orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da sétima reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**. Brasília, DF, 13- 14 jan. 2007. Disponível em: www.portal.mj.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRINCADEIRAS com papel: jogo da velha. 2020. **Escola e educação**. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/brincadeiras-com-papel/jogo-da-velha/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRINQUEDOS TERAPÊUTICOS. Jogo soma e subtração com dado sensorial. São Paulo. Disponível em: <http://www.iapaconsu.dominiotemporario.com/jogos-treinos>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CALENDÁRIO em E.V.A para sala de aula. 2016. 1 vídeo (6 min e 29 segundos). Publicado pelo canal Alinne Ingrid. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XI50Dbyc8jc>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARLU BRINQUEDOS. Sequência Lógica com 8 Jogos. Toledo, PR, 2020. Disponível em: <http://www.carlu.com.br/brinquedos/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CARMO, W. Jogo da memória em Power Point. 2016. **Publicado pelo canal Wendel Carmo.** canal Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WmTiaCqsGGE&feature=emb_title. Acesso em: 11 mar. 2020.

CAVALCANTI, V. A. Jogo trilha: Pinóquio. **Blog Bloguinho da Vânia.** 2020. Disponível em: <https://bloguinhovania.blogspot.com/2015/06/jogo-trilha-pinoquio.html?sref=pi>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CERQUEIRA, T.C.S. **Estilos de aprendizagem em universitários.** 2000. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CIRANDA. Jogo Escolhendo Profissões. Londrina, PR, 2020. Disponível em: <https://www.lojacirandavirtual.com.br/Jogo-Escolhendo-Profissoes/prod-3500508/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

CÍRCULO pontilhado: atividade para coordenação motora fina. São Paulo, 2020. **Elo 7.** Disponível em: <https://www.elo7.com.br/circulo-pontilhado-atividade-para-coordenacao-motora-fina/dp>. Acesso em: 10 mai. 2020.

COLEGAS, o Filme. **Blog Colegas, o Filme.** Disponível em: <https://blogcolegasofilme.com/about/>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CONNOR, D. J.; VALLE, J. W. **Ressignificando a deficiência da abordagem social às práticas inclusivas na escola.** Porto Alegre: AMGH, 2014.

COSTA, D. A. F. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, ed. 72, p. 232-240, 2006.

CRIANÇA UM RAIOS DE SOL. Hoje é dia de ... Material Cuisenaire. 2012. Disponível em: http://criancaumraiodesol.blogspot.com/2012/12/hoje-e-dia-de_26.html. Acesso em: 12 mar. 2020.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Tradução Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 6 out. 2004.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a Deficiência Intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EDUJOY. Aplicativo Jogos Visuais para Crianças. Bilbao, Espanha, 2020. Tamanho 22M. Disponível em: <https://edujoygames.com/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

EDUJOY. Caça-palavras. Bilbao, Espanha, 2019. Tamanho 9,3M. Disponível em: <https://edujoygames.com/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010.

ESTRELA. *Jogo Cilada*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.estrela.com.br/cilada/p>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial e Inclusão. **Revista Criança**, Brasília, DF, Ministério da Educação, n.36, p.34-36, jun. 2002.

FERRARI, M. Lev Vigotski, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**. São Paulo: abril, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FREITAS, J. Aprenda a fazer um Mini Golf para brincar com seu filho. *In*: INSTITUTO NOA. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://escolasdobem.com.br/passos-mini-golf/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FUJISAWA, D.S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2000.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. (Org.) Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GARCIA, V. **City Down**: a história de um diferente. 2012. Blog Deficiente, o blog da inclusão e cidadania. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/sugestao-cultural-city-down-a-historia-de-um-diferente.html>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2015.

GROW JOGOS E BRINQUEDOS LTDA. *Jogo Palavra Secreta*. São Bernardo do Campo, SP, 2020. Disponível em: <https://www.lojagrow.com.br/jogo-palavra-secreta---grow-01800/p>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GUSMÃO, E. C. R. et al. Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 1-9, 2019.

HAYDT, R. C. C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2010.

INSTITUTO JÔ CLEMENTE. Sobre a organização. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JOGO da memória com potinhos de danone. 2012. Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/2010/09/jogo-da-memoria-com-potinhos-de-danone.html>. Acesso em: 07 mar. 2020.

JOGO da memória: palavras com Til. 2018. **Blog Atividades para Educadores.** Disponível em: <https://atividadesparaeducadores.blogspot.com/2018/01/jogos-e-brincadeiras-com-desenhos-palavras-que-tem-til.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

JOGO Geométrico das Argolas. Mai. 2017. **Blog Matemática em construção.** Disponível em: <http://matematicaemconstrucao2017.blogspot.com/2017/05/jogo-geometrico-das-argolas.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

JOGO Pedagógico Aprendendo a Escrever: atividades de alfabetização, como ensinar a ler. Goiânia, GO, 2017. 1 vídeo (1 min e 4 segundos). **Publicado pelo canal Ideias e Palavras.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fDYFoRn7ZAg>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JOGOSPUZZLE.COM. 2020. Disponível em: <https://www.jogospuzzle.com/>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LSINFORMÁTICA. Como elaborar um bom Planejamento Didático-Pedagógico? Araguari, MG, abr. 2018. Disponível em: <https://lsinformatica.com.br/panejamento-didatico-pedagogico/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MACIEL, L.; MELLO, S. 2011. O que é um Mural Didático? Para que serve? Quais suas vantagens?. **Blog Pedagogia UEPG - 4 NA.** Disponível em: <http://pedagogiauepg4na.blogspot.com/2011/06/o-que-e-um-mural-didatico-para-que.html>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MAIA, L. M. Como meu aluno aprende? visual, auditivo e cinestésico ou digital?. **IDCPro - Instituto de Desenvolvimento e Capacitação Profissional.** Rio de Janeiro, 23 ago. 2013. Disponível em: idcpro.com.br/single-post/2017/03/20/Estilos-de-aprendizagem-visual-auditivo-e-cinestésico. Acesso em: 12 mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MASCARO, C. **Inclusão e profissionalização do aluno com Deficiência Intelectual.** Curitiba, PR: Appris, 2016.

MOURA, A. D.; SANTOS, J. A toca do ratinho. setembro de 2011. **Blog do Comunidade Escola da Escola Municipal Sidônio Muralha da Regional CIC.** Disponível em: <http://sidoniomuralhacomunidadescola.blogspot.com/2011/09/toca-do-ratinho.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NASCIMENTO, T. R. do. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com Deficiência Intelectual no ensino fundamental:** as possibilidades sobrepõem os limites. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

NORONHA, G. C de. **Da forma à ação inclusiva:** cursos de formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual:** dados da realidade. Curitiba, PR: CRV, 2018.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: Recortes de um mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, 65-73, 1994.

PARTICIPAR. Universidade de Brasília. Softwares Educacionais de Apoio ao Ensino de Deficientes Intelectuais e Autistas. **Participar 2**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/deficiencia-intelectual/participar2>. Acesso em: 07 abr. 2020.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2013.

QUEBRA - CABEÇA com caixas de leite e caixas de creme dental. 2013. **Blog Por uma Educação de Qualidade**. Disponível em: <http://umaeducadora.blogspot.com/2013/05/quebra-cabeca-com-caixas-de-leite-e.html>. Acesso em: 07 abr. 2020.

RECURSOS PEDAGÓGICOS, Ditado Mudo, Atividades de Alfabetização. Goiás [s. n.], 2017. 1 vídeo (1 minuto e 58 segundos). **Publicado pelo canal Ideias e Palavras**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=W9xUOR_lu2o&feature=emb_logo. Acesso em: 12 jun. 2020.

RELÓGIOS feitos de EVA. **Blog Ensinando com carinho**. Disponível: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/2015/01/relogios-feitos-de-eva.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

REVISTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. São Paulo: Instituto APAPE-SP; Zeppelini Editorial, jul./dez., 2011.

RODRIGUES, L. **Como trabalhar com alunos com Deficiência Intelectual:** dicas incríveis para adaptar atividades. Canção nos palitos de picolé. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/como-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ROSSATO, S.; LEONARDO, N. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural, **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n.1, p.71-86, 2011.

SALDANHA, C. C.; ZAMPRONI, E. C. C.; BATISTA, M. de L. Estilos de aprendizagem. *In: GOVERNO DO PARANÁ. Semana pedagógica: estilos de aprendizagem.* Curitiba, PR, 2016. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.br/anexo1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

SANTOS, D. C. O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SANTOS, L. de J. B S. dos. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas, Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU.** Taubaté, SP, v. 12, n. 1, ed. 23, p. 98-113, jan./abr. 2019.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. 2020. Recursos impressos de comunicação alternativa e recursos pedagógicos acessíveis. **Assistiva - Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS, 2020.** Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/> Acesso em: 11 abr. 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSH, R. **A educação especial na perspectiva da educação na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Brasília: MEC; SEESP; UFCE, 2010.

SASSAKI, R. K. Símbolos para deficiências na trajetória inclusiva. **Reação**, ano 12, n. 66, jan./fev. 2009, p.11-17.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. Amarelinha. *In: ____.* **Matemática de o a 6:** brincadeiras infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÓ ESCOLA. Jogo do Sistema Monetário. 2017. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/08/jogo-do-sistema-monetario.html>. Acesso em: 03 mar. 2020.

UMA Lição de amor. Direção: Jessie Nelson. Produção: Richard Solomon. Roteiro: Jessie Nelson e Kristine Johnson. Los Angeles: New Line Cinema, c2002. 1 DVD (123 min).

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Fundamentos de defectología. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1997.

VIGOTSKI, L. V.O comportamento anormal. **Psicologia Pedagógica.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 379-395.

VISUAL READING J.S.A. Aplicativo Visual Reading – educação especial. Eslováquia, 2020. Tamanho 56M. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.normex.visualreadingenginapp&hl=pt_BR. Acesso em: 08 abr. 2020.

Anexos

1. Ficha de Avaliação inicial do aluno com Deficiência Intelectual

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL

Referencial para a elaboração do perfil do aluno com Deficiência Intelectual

Quem sou eu?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nome Completo do Aluno (a): ▪ Idade: ▪ Data de Nascimento: 	MINHA FOTO		
Um pouco mais sobre mim:	Eu moro com quem (meu pai, mãe, avó etc.)?			
	Pratico esporte (s)?			
	Faço algum tipo de Terapia?			
Minhas Habilidades:	O que eu sei fazer (rotinas, esportes, educação, dentre outras atividades)?			
	Consigo me vestir, ir ao banheiro e comer sozinho?			
	Consigo ler, escrever, diferenciar e reconhecer cores, números ou letras?			
Preciso para apoio:	Regras simples, concretas, claras e objetivas?			
	A melhor forma de me incluir, me acalmar e despertar o meu interesse no meio social escolar?			
	Pontos que precisam respeitar sobre o meu tempo, confiar no meu potencial e ter paciência comigo?			
Como está o meu desenvolvimento?				
Legenda: RA - Realiza com Autonomia; CA - Realiza com a Ajuda; ANR - Ainda Não Realiza				
A - HABILIDADES DE LEITURA				
CRITÉRIOS		RA	CA	ANR
Relaciona textos à situação concreta do cotidiano, por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música, dentre outros gêneros textuais.				
Lê, hipoteticamente, a partir do sentido de ilustrações.				
Identifica, com auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos do texto: data, horário, nomes, imagens, títulos, subtítulos, dentre outras partes.				
Apresenta a postura de leitura, foleando portadores de textos da direita, para a esquerda acompanhando com o dedo.				
B - HABILIDADES DE ESCRITA				
CRITÉRIOS		RA	CA	ANR

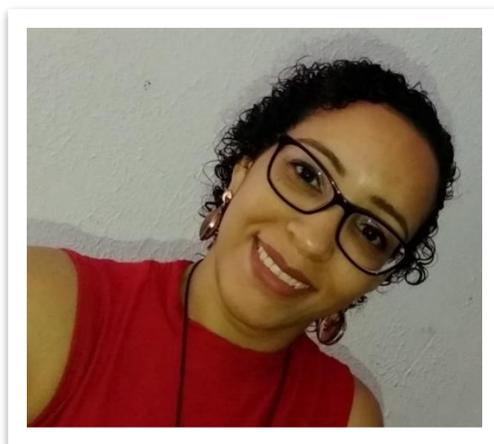
Diferencia a escrita, de outras formas gráficas, desenhos, números, ilustrações e ícones.			
Participa de produção de textos diversos, mesmo que oralmente, registrando, de acordo com a hipótese de escrita, ainda que de forma figurada, com a ajuda do professor ou algum familiar.			
Participa da revisão de texto apoiado na leitura em voz alta do professor e com suporte do colega ou de fichas.			
Apresenta postura de escrita, apoiando o material com uma das mãos, realizando os traços da direita para a esquerda.			
C - HABILIDADES DE RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO			
CRITÉRIOS	RA	CA	ANR
Formula hipóteses sobre escritas numéricas, relativa aos números familiares, como: idade, número da casa, dias do mês, do ano, dentre outras ações, mesmo que com apoio.			
Forma pares e agrupamentos simples e compara a quantidade de objetos de 2 coleções com ajuda direta.			
Realiza contagem numérica oral em situação de brincadeira.			
Identifica os números em seu contexto diário e escolar.			
D - HABILIDADE DE ESCUTA E PRODUÇÃO ORAL			
CRITÉRIOS	RA	CA	ANR
Participa de situação de rodas de conversas em diferentes contextos de aula.			
Reconta textos com o apoio do professor, colega ou de figuras.			
Escuta com atenção os textos lidos ou contados, apresentando postura de escuta; olha para o leitor e dirige o olhar para as figuras.			
Evidencia as dúvidas da roda de conversa ou das leituras, por apontamentos de figuras de desenhos.			
Compreende as instruções orais de partes da atividade para executar ações, tais como jogos brincadeiras e canções, mesmo que com maior decomposição das partes			
E - HABILIDADES MOTORAS			
CRITÉRIOS	RA	CA	ANR
Vivencia práticas corporais em diferentes contextos, como: circuitos, jogos, danças, esportes e brincadeiras, como forma de socialização e cooperação.			
Vivencia e compreende os jogos como expressão de valores e regras.			
Experimenta práticas corporais com diferentes estilos de dança e lutas em contextos diversos.			

Desenvolve noções sobre a ginástica em contextos lúdicos nas brincadeiras e nos jogos educativos.			
Demonstra as práticas corporais apreendidas em contextos extraescolares.			
F - HABILIDADES DE VIDA AUTÔNOMA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS			
CRITÉRIOS	RA	CA	ANR
Observa semelhanças e diferenças nos elementos naturais das paisagens, moradia, escola e rua.			
Observa e desenha caminhos entre os diferentes locais da escola, da moradia e ambiente próximo.			
Reconhece pontos de referência: praça, padaria, parque, escola, casa; em caminhos costumeiros.			
Relaciona lugares e tempos vividos no cotidiano: casa, escola, ruas, parque, bosque; com rotinas diárias.			
Identifica os sujeitos (pessoas, famílias, grupos) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais).			
Estabelece semelhanças e diferenças entre o ser humano e outros animais.			
Observa a natureza, valorizando os cuidados necessários para a sua preservação.			
Compara diferenças em relação ao tamanho, textura, rigidez, cheiro, cor, temperatura; utilizando os órgãos sensoriais.			
Valoriza atitudes de higiene e segurança (exemplo: noção de perigo), promovendo a saúde individual e dos grupos a que pertencem (sala de aula, escola e casa).			
G - HABILIDADES ARTÍSTICAS E RÍTMICAS			
CRITÉRIOS	RA	CA	ANR
Vivencia diferentes formas de expressões artísticas, por desenho, pintura, colagem ou modelagem.			
Aprecia obras artístico-visuais e manifestações culturais.			
Utiliza suportes do processo de produção artística (papel, caixa de madeira, tela para pintura, plástico, dentre outros materiais) e instrumentos musicais.			
Participa de jogos musicais e atividades lúdicas, explorando as possibilidades rítmicas cinestésicas do corpo.			
Considerações quanto:			
Habilidades de leitura:			
Habilidade de escrita:			
Habilidades de conhecimento matemático:			
Habilidades de escuta e produção oral:			
Habilidades motoras:			
Habilidades de vida autônoma e formação de conceito:			
Habilidades artísticas e rítmicas:			

2. Modelo de plano de AEE

ESCOLA <i>Endereço</i> Atendimento Educacional Especializado - AEE			
Professor (a):			
Plano de AEE			
I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (A):			
* Nome do aluno (a):			
* Data de Nascimento			
* Nome dos responsáveis (pai, mãe, parente próximo, entre outros) e seus contatos (telefone e e-mail):			
* A escola que irá fazer AEE é a mesma da sala comum? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não			
* Turno de estudo na sala comum:			
* Turno que irá frequentar o AEE:			
* Relato de Caso:			
II. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO:			
* Período: mês a mês			
* Frequência:			
* Tempo de duração do atendimento:			
* Composição do atendimento:			
* Outros:			
Objetivos	Atividades	Procedimentos metodológicos	Recursos didáticos
III. AVALIAÇÃO:			
IV. FONTES DE INFORMAÇÃO PARA APOIO:			
São Luís (MA), xx de xxxx de xxxx.			

A Autora



Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

  natural de São Luís, Maranhão, onde mant m residência. Pedagoga e Bibliotecária; Psicopedagoga; Especialista em Educa o Especial; Especialista em Educa o Inclusiva: diversidade na sala de aula; Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE); Mestre em Educa o. Iniciou as suas atividades profissionais trabalhando como bibliotecária durante cinco anos no Serviço Social da Indústria (SESI), a frente da monitoria no Projeto SESI Indústria do Conhecimento, democratizando a leitura e a informa o a todos os públicos, incluindo pessoas com deficiência. Há seis anos assumiu a missão de atuar como docente nas redes pública de educa o Estadual e Municipal em São Luís (MA) e, de forma paralela, estuda sobre acesso de pessoas com deficiências em bibliotecas. Lançou recentemente o livro “Bibliotecário em tempos de inclusão: mudanças ou permanências, e agora?” (2020) pela Editora Ampla. Tem artigos publicados nos seguintes periódicos: Revista Ciências Humanas: Educa o e Desenvolvimento Humano; Revista Diálogos e Perspectivas em Educa o Especial e Revista Tecnologias na Educa o; além dos seguintes capítulos publicados em livros: Espaços entre teorias e práticas em Altas Habilidades/Superdota o, sob a organiza o de Ana Cláudia Oliveira Pavão, Silva Maria de Oliveira Pavão e Tatiane Negrini (2019); A Educa o como Diálogo Intercultural e sua rela o com as Políticas Públicas, organizado por William Douglas Guilherme (2020); A Educa o no âmbito político e de suas tramas 5 (2020); Avalia o: políticas e práticas sob organiza o de Paula Almeida de Castro, dentre outros que serão lançados. Como pessoa, acredita nas potencialidades do ser humano e nas suas necessidades, incluindo o acesso (bibliotecas, escolas e outros lugares). Desenvolve a es de natureza educativa para a conscientiza o pela forma o continuada dos profissionais da educa o sobre o entendimento da inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na sociedade, cujo resultado está materializado neste caderno de apoio.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE

Programa de
Pós-Graduação em Educação