



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA  
MIRADA A LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA  
ESPECIALIZADA

TEACHER TRAINING AND SPECIAL EDUCATION: A LOOK AT TEACHING  
PRACTICE IN SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE

Natália Moreira de Carvalho Campos<sup>1</sup>   
Kaciana Nascimento da Silveira Rosa<sup>2</sup> 

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo investigar a prática e formação docente, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para o ensino do estudante com Deficiência Intelectual nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís/MA. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, exploratória e do tipo colaborativa. Os princípios teóricos estão apoiados nos estudos de Vigotski, com ênfase na aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual. A pesquisa foi realizada com quatro professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); e os instrumentos e técnicas procedimentais para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. A análise dos dados foi realizada por meio de categorias analíticas, baseadas na teoria de Bardin (2011). Constatou-se que a prática e a formação docente são consideradas, pelas professoras, como indissociáveis. Concluiu-se a carência de formações docentes mais específicas para os professores do AEE e, ainda mais, àquelas direcionadas por tipo de deficiência e que pudessem focar mais em práticas docentes. Ofertadas, em sua maioria, pela Superintendência de Modalidades e Diversidades de Ensino, as formações para os professores atuantes no AEE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão estão numa realidade redundante de trazer atualizações em conhecimentos legislativos para os professores da Educação Especial, tornando escassas as formações com foco em práticas e estratégias de ensino para esses estudantes.

<sup>1</sup> Mestra em Educação: Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Rede Estadual do Maranhão (SEDUC-MA). São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: nataliamoreiracc10@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Educação I. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: kaciana.rosa@ufma.br

### **Como referenciar este artigo:**

CAMPOS, Natália Moreira de Carvalho; ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. Formação de professores e educação especial: um olhar sobre a prática docente no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. x, e8080, ano. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8080>

**Palavras-chave:** Prática Docente. Deficiência Intelectual. Formação Continuada.

### Resumen

El objetivo de este estudio es investigar la práctica docente y la formación en Atención Educativa Especializada (AEE) para la enseñanza de alumnos con Discapacidad Intelectual en los Centros de Enseñanza (CEs) de la Unidad Regional de Educación (URE) de São Luís/MA. Se trata de un estudio de campo con enfoque cualitativo, exploratorio y colaborativo. Los principios teóricos se basan en los estudios de Vygotsky, con énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual. La investigación se llevó a cabo con cuatro profesores que trabajan en Aulas de Recursos Multifuncionales (SRM); y los instrumentos y técnicas procedimentales para la recogida de datos fueron entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores participantes en la investigación. Los datos se analizaron mediante categorías analíticas basadas en la teoría de Bardin (2011). Se encontró que la práctica docente y la formación son consideradas por los profesores como inseparables. Faltaba una formación docente más específica para los profesores de ESA y, más aún, una formación dirigida por tipo de discapacidad y que pudiera centrarse más en las prácticas pedagógicas. Ofrecida en su mayoría por la Superintendencia de Modalidades y Diversidades de Enseñanza, la formación para los profesores que trabajan en la SEA de la Red de Educación del Estado de Maranhão es redundante en términos de actualización de los conocimientos legislativos para los profesores de educación especial, por lo que la formación centrada en las prácticas y estrategias de enseñanza para estos alumnos es escasa.

**Palabras clave:** Práctica docente. Discapacidad Intelectual. Formación continua.

### Abstract

This work aims to investigate the practice and training of teachers, within the scope of Specialized Educational Assistance (AEE), for teaching students with Intellectual Disabilities in the Teaching Centers (CEs) of the Regional Education Unit (URE) of São Luís/MA. This is a field study with a qualitative, exploratory and collaborative approach. The theoretical principles are based on the studies of Vygotsky, with an emphasis on the learning and development of students with intellectual disabilities. The research was carried out with four teachers who work in Multifunctional Resource Rooms (SRM); and the procedural instruments and techniques for data collection were semi-structured interviews carried out with the teachers participating in the research. The data was analyzed using analytical categories based on Bardin's theory (2011). It was found that teaching practice and training are considered by the teachers to be inseparable. There was a lack of more specific teacher training for AEE teachers and, even more so, for those who were targeted by type of disability and could focus more on teaching practices. Most of the training courses offered by the Superintendence of Teaching Modalities and Diversities for teachers working in the AEE in the Maranhão State Education Network are redundant in terms of providing updates on legislative knowledge for special education teachers, making training focused on teaching practices and strategies for these students scarce.

**Keywords:** Teaching Practice. Intellectual Disability. Continuing Education.

### Introdução

A prática docente e a formação de professores no Brasil são temas que têm se

destacado e estão intimamente relacionados, considerando que um depende do outro para que se concretizem. Diante disso, autores como André (2010); Nóvoa (2019; Tardif, 2014) fundamentam os nossos estudos quando nos remetem à reflexão sobre o respeito que o tema exige, tanto quanto ao desempenho de práticas docentes, quanto ao significado do papel de professores na escola e na sociedade.

Para abordar a temática da prática e formação de professores, são necessárias reflexões permanentes sobre a demanda da formação docente, tanto inicial, quanto continuada, por meio de diálogos permanentes em que os professores possam refletir sobre a sua prática e, assim, ressignificá-la (André, 2010). Assim, para ensinar estudantes com deficiência, é necessário compreendermos a estreita relação entre a prática docente e a importância da formação docente para a Educação Especial.

A prática docente e a formação caminham juntas. A formação docente deve garantir tempo e espaço para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade, para, então, formatar a sua identidade profissional (Nóvoa, 1992).

No que tange a Educação Especial, modalidade de ensino que tem como finalidade o apoio e o serviço pedagógico especializado à estudantes com Deficiência (visual, intelectual, auditiva, física, surdo-cegueira e múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2008), formar professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é algo que precisa constantemente de ressignificação, pois trata-se de função específica, com saberes e práticas docentes direcionados que exigem atenção e observação diferenciadas.

Assim, por meio de recursos didático-pedagógicos, adequações curriculares e atividades adaptadas, o atendimento de estudantes com deficiência intelectual no AEE pode ser desenvolvido com mais assertividade e dinamismo. No contexto educativo, tais recursos podem proporcionar um aprendizado enriquecido pela diversidade de instrumentos que criam novas oportunidades, para que os professores possam explorar de forma dinâmica e lúdica os conceitos acadêmicos e do dia a dia, conforme a necessidade específica de aprendizagem, geralmente, por meios tecnológicos, que apresentam recursos visuais, sonoros e mais atrativos, proporcionando um leque maior

de opções para um aprendizado mais dinâmico, inovador e motivador (Ferreira, 2021).

No Maranhão, dados do Censo da Educação Básica de 2022 destacam um aumento de mais de 30% de matrículas na Educação Especial entre 2017 e 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2022). Esses dados levou-nos a pesquisar sobre a formação de professores para atuarem junto à esses estudantes, por meio do seguinte questionamento: de que forma a prática e formação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) implicam no ensino do estudante com Deficiência Intelectual?

Diante disso, esta pesquisa constituiu-se de uma investigação da prática e formação docente no AEE para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual nos Centros de Ensino (CEs) da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís – Polo V. Os princípios teóricos estão apoiados nos estudos de Vigotski, com ênfase na aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual que recebem apoios e suportes didáticos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

## **1 A formação de professores/as para a educação especial**

Formar professores/as significa muito mais do que apenas unir teoria e prática. É mais que isso, trata-se de um momento de reflexão sobre a prática dentro de um contexto crítico e reflexivo; e criar possibilidades para atender às diversas demandas existentes no cotidiano escolar. A formação de professores/as é um importante passo na configuração de uma profissionalidade docente que estimule a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 2008).

Ser professor/a requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade. É da natureza da profissão docente, refletir criticamente sobre as transformações sociais concretas e sobre a formação humana dos estudantes (Zabalza, 2014).

Sabemos que a escola deve estar organizada de forma que todos/as os/as alunos/as possam conviver e aprender juntos/as, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas; e a educação especial inclusiva implica num ensino que considera as diferenças e às premências individuais.

Desta feita, saberes e práticas docentes, alicerçados nas habilidades e competências, são exigências das políticas de formação de professores. Logo, para que a formação faça sentido para o/a professor/a, é preciso que seja significativa e inovadora, além disso, deve ser direcionada conforme as situações ou problemas reais do campo educacional.

Para se fazer parte integrante de uma política de formação docente, Bueno (1999) nos demonstra algumas exigências em relação à formação do/a professor/a especializado/a para atuar na Educação Especial. Para ele, deve existir, crescente e permanentemente, a qualificação de professores/as do Ensino Fundamental dentro dos princípios de educação para todos e da educação inclusiva.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 (Brasil, 2009), estabeleceu que o AEE tem como função complementar ou suplementar a educação de estudantes por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009). As orientações destas diretrizes estabelecem que o atendimento a esses estudantes devem acontecer em SRMs, e no contraturno do Ensino Regular.

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2009), são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- 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.

Em 2015, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, definiu as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores/as para atuarem na Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual dava apoio aos profissionais da área com as devidas ofertas de formação (Brasil, 2015). Além das ações legais no âmbito nacional, também encontramos ações para a Educação Especial Inclusiva nos âmbitos estadual e municipal. As redes de ensino se mostram cada vez mais abertas à formação docente para o atendimento e ensino de estudantes com deficiência, e por meio de Planos Estaduais ou Municipais de Educação que estabelecem as suas orientações regionais para a Educação Especial (Brasil, 2015).

No Estado do Maranhão, as ações promovidas pelas Superintendência de Educação Especial (SUEESP), atuante até 2019, no que se refere a formação continuada, até meados de 2020, concentrava-se na oferta de cursos de capacitação à docentes, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeutas e fisioterapeutas atuantes na área. Os cursos eram oferecidos conforme a natureza específica de cada deficiência, tendo em vista a complexidade, especificidade, etiologias, avaliação, diagnóstico e práticas pedagógicas voltadas para as deficiências. No entanto, apesar de contemplarem até mesmo os/as técnicos/as da área, esses cursos de capacitação restringiram-se apenas ao público do Ensino Especial, não atendendo aos/às professores/as das classes comuns do ensino regular, o que nos demonstra fragilidades para ações efetivas de inclusão.

Nos últimos anos, a formação de professores para a Educação Especial no Maranhão recebeu incentivos e teve relevante destaque até o ano de 2019, ano anterior à pandemia, quando eram realizadas formações docentes frequentes, organizadas pela Supervisão de Educação Especial do Estado. Este período foi marcado pelo incentivo à formação docente no Estado, e tinha como objetivo qualificar, melhorar e fazer com que os/as professores/as desenvolvessem um trabalho realmente técnico, na área da Educação Especial, tanto nas SRMs no estado do

Maranhão, quanto em seus CEEE. A Formação Continuada do/a profissional de Educação era um dos grandes diferenciais sobre o trabalho realizado pela Seduc – MA, em parceria com a Supervisão de Educação Especial do Estado (Maranhão, 2019).

## **2 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual**

Conceituar a aprendizagem é uma atividade complexa, e envolve a interação de diversos fatores, os quais incluem: a aprendizagem relacionada com a linguagem, raciocínio, pensamento abstrato etc. O aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo, justamente devido à experiência (Lakomy, 2008).

A aprendizagem se dá de forma histórica e cultural, e a formação do indivíduo desempenha um papel fundamental no processo social. Assim, o processo educativo, mediado pelos professores no espaço escolar, tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento empírico, passando para o conhecimento científico, que considera os conhecimentos construídos historicamente (Aparecida, Selma, Farias, 2020).

Quando a proposta é a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com Deficiência Intelectual, deve-se ter em mente que alguns processos associados à aprendizagem devem ser objeto de atenção e alcance para o aprendizado e desenvolvimento desses estudantes e estão, geralmente, conectados à atenção, à memória, à comunicação, à elaboração de estratégias, ao pensamento abstrato, entre outros. Entretanto, esses processos são passíveis de serem trabalhados e aprendidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora (Vigotski, 2022).

As possibilidades de aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual ocorrem a partir de intervenções e/ou mediações pedagógicas nesses processos. Ensinar é um ato coletivo, no qual os professores disponibilizam a todos os estudantes, sem exceção, um mesmo conteúdo. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar as suas práticas, mudar as suas concepções, rever o seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (Correia, 2016).

Vigotski e Luria (1996) defendem que uma pessoa com Deficiência Intelectual

pode ter talentos naturais, muitas vezes iguais aos de uma pessoa sem deficiência, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Desse modo, a deficiência intelectual não é só um fenômeno de deficiência biológica, mas um evento relacionado à privação cultural, pois a pessoa com atraso cognitivo não sabe usar as ferramentas do seu entorno circundante, ficando sujeita aos seus próprios esforços. A diferença entre ela e a pessoa considerada sem atraso cognitivo, portanto, está na capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória. É preciso superar a deficiência biológica da pessoa com deficiência intelectual, e percebê-la como um fato que pode ser mediado culturalmente (Vigotski; Luria, 1996). Vigotski (2001) lembra que é preciso pensar na organização do ensino e em aspectos como: conteúdo, espaço, tempo e procedimento.

Nessa senda, a aprendizagem acontece quando, após apresentados os desafios e situações a serem resolvidas pelos estudantes com deficiência, seja neles despertada a necessidade de resolvê-las. Essas atividades planejadas e intervenções específicas devem se pautar no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, de forma a possibilitar a quem está sendo ensinado, a consciência do seu processo de aprender, e o autorregule. A intervenção ou mediação pedagógica planejada é fundamental, pois propicia desafios que envolvam aspectos cognitivos de modo a contribuir com a movimentação cognitiva da pessoa com Deficiência Intelectual, favorecendo a sua aprendizagem e posterior desenvolvimento e avanço (Ribeiro, 2003).

Além disso, os avanços são percebidos de forma progressiva e por meio de condutas adaptativas mais complexas e desafiadoras. É preciso uma prática que incentive o desafio e que estimule o estudante com Deficiência Intelectual a lidar com sentimentos autodepreciativos, fazendo necessário que o profissional que atue com essas pessoas conheça as suas características específicas quanto à deficiência, mas que destaque os seus potenciais reais de aprendizagem, como meio de promover um desafio possível de ser superado (Mantoan, 2001).

Fundamentando-se no Materialismo Histórico-dialético, Vigotski (2001) passou a aplicaram o método histórico e a análise sistemática do fenômeno social para a investigação dos fenômenos psicológicos. Nesse sentido, ele construiu a maioria de sua argumentação teórica sobre aprendizagem e o desenvolvimento, destacando que o psiquismo se constitui nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o mundo



do qual ele faz parte (Vigotski, 2022). Suas principais ideias se fundamentam na relação do indivíduo com a sociedade, que resulta da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. Interação esta que acontece por meio da linguagem e dos signos sociais.

Na sua sustentação teórica, as funções psicológicas superiores se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, e na mediação, definido por ele como a forma pela qual os seres humanos se conectam entre si e com o mundo, através de instrumentos e signos próprios de sua linguagem. A mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a ligação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. É essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2002). Na mediação, o sujeito, não necessariamente, precisa passar pela experiência para aprender, conforme Vigotski (2001), ele pode aprender através da observação de outras experiências que já aconteceram ou acontecem no meio social.

Por meio dos instrumentos e signos, o sujeito se relaciona com o outro, na sociedade e na cultura. O instrumento tem como função a regulação das ações do sujeito sobre o meio (Vigotski, 2001). Ele ajuda no processo de compreensão entre os sujeitos em ação e a construção no coletivo. O instrumento é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, e deve ser elaborado para um objetivo específico (Oliveira, 2002). O instrumento é um elemento condutivo da influência humana sobre o objeto da atividade em aprendizagem; e por aceitar influências externas, deve considerar as mudanças nos seus objetos de conhecimento.

Para o ensino do estudante com deficiência, Vigotski (1997) parte do pressuposto de que as leis que regem a aprendizagem e o desenvolvimento humano de uma pessoa com deficiência e de outra pessoa sem deficiência, são as mesmas; aplicando-se igual teor ao processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a pessoa com deficiência se desenvolve de maneira peculiar, aspecto que o professor precisa compreender para evitar compará-la com as demais pessoas.

Por conseguinte, a pessoa com deficiência intelectual deve ser compreendida como sujeito com capacidades para desenvolver-se, sendo que, no desenvolvimento dessa pessoa, torna-se essencial a compreensão de suas singularidades. Para Vigotski (1997), pessoas com deficiência intelectual constituem um grupo heterogêneo entre si. No ensino dessas pessoas, a atenção deve partir das leis comuns ao desenvolvimento humano e das questões peculiares referentes à deficiência intelectual.

Sobre a deficiência, o autor acrescenta que ela não deve ser compreendida somente como biológica, mas, sim, que ela deve ser percebida como social. A deficiência primária está relacionada com as características físicas, com o biológico (como lesões orgânicas, lesões cerebrais, síndromes ou malformações orgânicas). A respeito da deficiência secundária, esta é produzida pelas interações – ou pela ausência de interações – estabelecidas com a pessoa (Trentin, 2011).

A partir disso, compreendemos que as deficiências abrangem o caráter biológico e o social, e que, para além disso, acontece a partir das relações sociais estabelecidas com o meio e com o social. Portanto, é fundamental que estejamos atentos às consequências que acompanham a deficiência, e não a deficiência biológica em si.

Vigotski (2022), em Fundamentos da Defectologia, destacou que no desenvolvimento humano existem as funções elementares e as funções psicológicas superiores. Em sua teoria, o autor trata que as funções elementares são as de caráter biológico, marcadas pelo imediatismo, determinadas pela estimulação ambiental e definidas por meio da percepção. Já as funções psicológicas superiores caracterizam-se pela presença de símbolos e signos, constituídas por meio das interações sociais e culturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente aqueles mais experientes e capazes de sua cultura. São as funções mais complexas, como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, o que, geralmente, envolve mais esforços cognitivos (Vigotski, 2022).

Nessa linha, para ensinar estudantes com deficiência intelectual é necessário que o professor compreenda e respeite a singularidade de cada estudante na sala de aula. Precisa-se construir um elo entre família, comunidade e equipe multidisciplinar, para que o estudante possa desenvolva habilidades cognitivas, respeitando as suas potencialidades e ritmo (Barros, 2005).

A Educação Especial Inclusiva baseia-se numa visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem, partindo do princípio de que todos podem aprender, e que as diferenças entre um e outro devem ser respeitadas, compreendidas e trabalhadas. Quanto mais colaborativo, lúdico, dinâmico e prazeroso o ensino da pessoa com deficiência intelectual, maiores serão as suas chances de avançar. Oliveira (1992) e Vigotski (2022) concordam que, para o aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, devem ser explorados caminhos alternativos no processo de ensino. Esses caminhos devem ser assegurados, especificamente pela escola, cabendo ao professor conhecer as peculiaridades do caminho pelo qual o aluno será conduzido, visando desenvolver as suas habilidades.

As concepções de ensino e aprendizagem de Vigotski (1983, 2022) incluem dois aspectos particularmente relevantes: primeiro, a ideia de um processo que envolve quem ensina e quem aprende (concretizado por objetos, eventos, situações, modos de organização do real e a própria linguagem); segundo, quando a aprendizagem é um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional (quando a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado e a escola é o espaço, por excelência, onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem). O professor deve conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir o estudante (Vigotski, 2022), partindo daquilo que lhe foi suprimido em seu desenvolvimento devido à questão biológica, observando as suas vivências no meio histórico e cultural, propondo-lhe aprendizado, observando o seu déficit nas capacidades funcionais, mas não se fixando a eles, e sim, propondo novos estímulos de suas funções psicológicas superiores, centrando-se na mediação, transformando o biológico em cultural.

### **3 Metodologia**

No contexto da Educação Especial Inclusiva, sabe-se que a escola deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas; e a Educação Especial Inclusiva implica num ensino adaptado às diferenças e às premências individuais. Um dos grandes desafios para o progresso de uma Educação Especial Inclusiva está na ausência de formação docente direcionada para atender aos professores que atuam

nesta modalidade de ensino. Para isso, é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o professor é movido a ver o estudante sem suas peculiaridades (Garcia, 2013).

Há, ainda, um despreparo dos professores para trabalharem com alunos com deficiência. Mantoan (2006) assevera que para atuar na Educação Especial Inclusiva, o professor deve ter como base na sua formação, tanto inicial quanto continuada, os conhecimentos gerais para o exercício da docência.

Frente a isso, é fácil percebermos que a formação docente deve engajar os professores em formação em seus respectivos processos de aperfeiçoamento, como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas, para que possam estar sempre bem-informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais voltadas à sua área de atuação, além de conhecer as habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento de dimensões diversas, como a cognitiva, social, emocional, dentre outras (Pletsch, 2008).

Os esforços na prática dos professores atuantes com estudantes com deficiência intelectual em classes comuns podem ser os mais diversos. O objetivo do trabalho docente é favorecer o diálogo entre a teoria e prática estudadas e praticadas. A autonomia nas intervenções, bem como a criatividade podem efetivar a sala de aula inclusiva e tornar o professor um sujeito atuante diante de suas perspectivas inclusivas.

Diante disso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, apoiada na teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983, 2022). Como participantes, tem-se os professores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão - quatro professores lotados em Centros de Ensino da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís - MA.

Dentre as informações iniciais, e de acordo com Supervisão De Modalidade de Ensino e Diversidade e Assessoria De Educação Especial, no ano de 2023, existiam 229 (duzentos e vinte e nove) salas de recursos multifuncionais (SRMs) em funcionamento no Estado; 402 (quatrocentos e dois) professores(as) em efetivo exercício e 05 (cinco) professores(as) em exercício no Polo V da URE de São Luís. Além disso, havia 182 (cento e oitenta e dois) estudantes público-alvo da educação especial matriculados, sendo 143 (cento e quarenta e três) com deficiência intelectual.

A pesquisa foi realizada no Polo V, da URE de São Luís, e suas respectivas

escolas/CEs e SRMs, a saber: CE Estado Mato Grosso, CE Joaquim Gomes de Sousa, CE Dr. Geraldo Melo, CE Cônego Ribamar Carvalho, CE Educa Mais “Joãosinho Trinta”, CE Bajornas Lobão, CE Cidade de São Luís, CE Júlio de Mesquita Filho, CE de Educação Integral Prof. Maria Pinho e CE Almirante Tamandaré. Dessas escolas, participaram desta pesquisa apenas quatro docentes, pois nas outras, apesar da necessidade, existia carência de professor/a para o AEE no momento da definição do campo da pesquisa. Os CEs então pesquisados foram os seguintes: CE Dr. Geraldo Melo, CE Cidade de São Luís, CE Educa Mais Júlio de Mesquita Filho e CE Educa Mais “Joãosinho Trinta”.

Optou-se pelo Polo V, devido a matrícula de estudantes no AEE ser a mais expressiva entre os Polos da URE São Luís: dos 57 estudantes com deficiência e/ou AH/SD nesse Polo; 45 têm Deficiência Intelectual. As quatro professoras da Educação Especial dos CEs investigados, serão identificadas neste estudo como: PA, PB, PC e PD.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com perguntas que estavam relacionadas com a importância de formação docente para o AEE e para o ensino de alunos com deficiência intelectual.

A aplicação das entrevistas semiestruturadas ocorreu entre os meses de maio a julho de 2023, de forma individual com os docentes participantes da pesquisa, sendo gravadas e registradas integralmente. Todas as entrevistas semiestruturadas se efetivaram nos respectivos CE, campos da pesquisa, em datas e horários conforme a conveniência de cada docente. Após a finalização da coleta de dados, a etapa seguinte compreendeu a escuta e transcrição das entrevistas.

A análise de dados foi realizada a partir do que foi dito, coletado, construído e apresentado em torno do objeto de estudo na investigação – por categorização de conteúdo (Bardin, 2011). Assim, os resultados serão discutidos considerando a prática e formação docente na rede estadual de ensino do Maranhão e o ensino dos estudantes com deficiência intelectual por meio de recursos pedagógicos, estratégias e atividades adaptadas.

Para realizar a pesquisa, foram necessários alguns procedimentos com a intenção de resguardar as pesquisadoras, os/as colaboradores/as e demais

participantes. As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em concordância com a investigação e uso dos dados coletados. A pesquisa também obteve Autorização para Pesquisa de Campos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e Aprendizagem do estado do Maranhão. Após a autorização da pesquisa, a coleta de dados foi iniciada, respeitando os limites éticos, assegurando o sigilo das informações e a responsabilidade em utilizar as informações exclusivamente para construção dos resultados desta pesquisa.

#### **4 A prática docente e a formação de professores: as vozes dos professores do AEE da Rede Estadual de Ensino do Maranhão – Polo V da Unidade Regional de Educação de São Luís**

Na nossa pesquisa, participaram quatro professoras da URE de São Luís – Polo V – da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. As professoras participantes são do AEE e ensinam alunos com deficiência intelectual, nas SRMs ou em algum outro espaço na instituição de ensino, eventualmente escolhido pelo professor, em decorrência de circunstâncias nas quais ele não tinha como resolver de imediato. Pretendemos, nesta seção, abrir espaço aos dados coletados durante toda a pesquisa, com ênfase com na prática docente e na formação de professores/as, no contexto da rede de ensino do estado do Maranhão.

De acordo com as entrevistas aplicadas às professoras participantes e as observações, focamos a análise de nossa pesquisa no conteúdo coletado e organizamos em duas categorias básicas: a prática docente e a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência intelectual.

Em relação a prática docente, questionamos quanto ao uso dos recursos nas SRMs, quanto aos possíveis trabalhos colaborativos entre professor/a do Ensino Comum e professor/a do AEE, e quanto à produção e uso de recursos didático-pedagógicos diversos, adequações curriculares e atividades adaptadas para o trabalho com os estudantes com deficiência intelectual, quanto ao planejamento individualizado e avaliação.

As adaptações ou adequações curriculares referem-se ao conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular, para possibilitar o processo de

aprendizagem e interação dos estudantes na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula, e estão relacionados com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de estudantes, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, principalmente, o uso de uma metodologia variada, que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino- aprendizagem educacional especial, que pode ser compartilhado pelo resto dos estudantes (Brasil, 1999).

Foi possível perceber que três, das quatro professoras pesquisadas, realizam constantes adequações de atividades, produção e uso de recursos didáticos que ajudam na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Seus relatos sobre isso, foram:

Sempre que posso, trago atividades diferenciadas, muitas vezes, impressas em casa. Essas atividades me ajudam no desenvolvimento do trabalho na Sala de Recursos. Também trabalho com recursos montados. Outro dia, elaborei um bingo de letras. Todos se envolveram! (PA).

Uso alguns programas educativos com meus alunos. Tenho alguns bons programas instalados em meu próprio notebook. Sempre que posso, levo para a escola (PB).

Depois de algumas formações e cursos, feitos por meu próprio interesse, percebi que eu poderia fazer ajustes diversos nas aulas, como forma de ajudar meus alunos no ensino regular. Comecei então a fazer, quando podia (PC).

Gostaria de ter acesso a mais material, para construir mais. Mas, a escola quase não disponibiliza material para que possamos produzir (PD).

A preocupação com as adequações e produção de materiais pedagógicos diversos para o trabalho com os estudantes com deficiência intelectual é notória por parte das professoras. Elas afirmaram que sem tais recursos, não seria possível um efetivo trabalho educativo com o estudante.

A utilização de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, que objetivam promover a funcionalidade e a necessidade de cada aluno, é de fundamental importância no processo de ensino no AEE. Quando a professora constrói recursos e faz adequações curriculares para auxiliar no trabalho pedagógico de leitura com um aluno com deficiência intelectual, ela está construindo formas de atender, de forma diferenciada, didática e dinâmica, às necessidades daquele aluno.

Um dos grandes desafios diários para a melhoria de seu trabalho no AEE, é o acesso ao material necessário para a produção de Tecnologias Assistivas. Nas falas

das docentes, a secretaria de educação do estado não os envia com a periodicidade necessária, ou até mesmo deixa de encaminhar os materiais necessários para as produções. O relato das professoras A, B e D confirmam esta escassez:

Quase todo o material para compor a minha Sala de Recursos Multifuncionais foi trazido e construído por mim! O único material que já existia aqui quando entrei foram esses jogos em madeira. Mas eu quase não os uso, pois depende da necessidade especial de cada aluno (PA).

O custo com a impressão e, às vezes, plastificação desse material é caro! Muitas vezes, uso apenas atividades impressas (PB).

Infelizmente ainda há um certo descaso com o nosso trabalho. Pois o pessoal da Assessoria de Educação Especial sabe que precisamos trabalhar com recursos diversos, mas não se manifesta em os enviar (PD).

Percebe-se que as professoras participantes consideram que as adaptações são importantes e que devem ser realizadas sempre que necessário. Dessa forma, as atividades pedagógicas, que buscam oferecer respostas às demandas dos alunos durante as aulas, são consideradas como um instrumento que auxilia o desenvolvimento global destes (Heredero, 2010).

Outra questão relatada pelas professoras é sobre a colaboração entre o/a professor/a do ensino comum com o/a professor/a do AEE. Com relação a um ensino colaborativo entre o/a professor/a do Ensino Comum e a professora do AEE, houve apontamentos pertinentes. De certo, é preciso destacar o que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009) sobre este assunto. As diretrizes indicam, em seu art. 13, que uma das funções do/a professor/a de AEE, é estabelecer articulação com os/as professores/as da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Entre todas as professoras entrevistadas, o assunto foi tratado com atenção, visto que, como são professoras de estudantes em escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a articulação do/a professor/a do ensino comum com o/a professor/a do AEE torna-se um verdadeiro desafio.

A professora PA declarou que procura espaços para essa troca pedagógica, mas vê que tem sido difícil, pois estes/as professores/as, muitas vezes, cumprem horários em outras escolas, e acabam por terem o seu tempo muito limitado.



O contato mais próximo que tive com os professores do ensino comum foi no início do ano, na semana pedagógica. Pudemos trocar ideias sobre a importância da colaboração e troca entre nós. Mas, infelizmente, durante o ano letivo isso tem sido quase impossível (PA).

Sobre isso, Machado e Almeida (2010) dizem que, na colaboração, o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala.

Outro tema abordado na primeira categoria, relaciona-se ao planejamento e avaliação no AEE de estudantes com deficiência intelectual. Quando questionadas sobre o planejamento no AEE, como acontece e suas nuances, tivemos como resposta:

Não consigo vir trabalhar sem algo planejado e anotado. Sinto que o trabalho fica solto e sem sentido quando, eventualmente, isso acontece (PA). É muito importante. Mas, pela grande demanda, por vezes, não consigo planejar da forma criteriosa que gostaria. Algumas vezes, acaba sendo algo só para entregar para as técnicas de acompanhamento (PB). Preciso entregar com frequência, as técnicas pedem para olhar e ver o que pode ser mudado e/ou alterado. Apesar de algumas falhas na entrega, tento fazê-lo. Já quanto à necessidade de trazê-lo para a escola e de aplicá-lo com o aluno, nem sempre é possível, apesar de eu entender que é necessário (PC). Como trabalho apenas neste centro, não tenho problemas com meus planejamentos individualizados. Apenas ficam a desejar quando existem projetos, exposições e trabalhos extras no AEE. Mas as técnicas já têm ciência disso (PD).

Para que o planejamento escolar alcance as suas metas, é vital uma participação construtiva do aluno junto à mediação do professor. Dessa forma, serão desenvolvidas as capacidades necessárias para a formação do aluno, como ser produtivo dentro da sociedade com suas especificidades (Beyer, 2006).

No que se refere a categoria formação docente, procuramos respostas quanto à existência de assessoria ao trabalho docente por meio de formações, e sua importância para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais assertivo e potencial na Educação Especial, além do conhecimento de teorias específicas que podem ajudar no desempenho do trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual. Assim, quando questionadas sobre as formações docentes ofertadas pela Rede de Ensino do Estado do Maranhão, as professoras participantes afirmaram:

Quando vamos nessas formações, percebemos que, na grande maioria das vezes, é para apresentarem dados do IBGE, do Censo Escolar, regimentos internos, leis e decretos sobre a educação especial no Estado. Sobre a Deficiência Intelectual e a orientação de uma prática mais criativa, quase nunca vi (PA).

Sempre fui às formações com a intenção de sair de lá cheia de ideias para meu trabalho. Mas, no geral, sentia-me frustrada, pois apresentavam pouco sobre um trabalho mais direcionado e pedagógico com o aluno com DI (PB). Sempre que posso, compareço nas formações, mas já vou sabendo que sairei de lá apenas com bagagens sobre a legislação e/ou dados gerais sobre a educação especial do Estado (PC).

Compareço nas formações porque é preciso. Mas prefiro realizar oficinas e cursos presenciais, ou até on-line, para melhorar minha prática docente na Educação Especial. Todos custeados por mim (PD).

Apesar de todas os docentes desta pesquisa terem formação em nível de Pós-Graduação Lato Sensu na área da Educação Especial, sentem falta de formações específicas e ofertadas pela rede. Sobre isso, Felicio, Fantacini e Torezan (2016) pontuam que, em geral, os professores apresentam formação específica em apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial, mas assumem a SRM para atender a todos os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, um profissional atenderá ao público-alvo da Educação Especial com diversas especificações, e, ainda, estabelecerá métodos e estratégias de ensino com os professores do Ensino Comum, a fim de oportunizar a aprendizagem a todos os sujeitos que frequentam o AEE.

É preciso pensar a formação não apenas como atualização, reposição, reciclagem, aperfeiçoamento, isto é, limitada à aplicação de técnicas, mas, especialmente, como reflexão da prática docente. Para Cavalcante (2007), a base da Formação Continuada é a reflexão sobre a própria prática articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas.

Percebe-se, portanto, que entre as professoras há uma expectativa geral por formações docentes mais direcionadas e que oportunizem o desenvolvimento de um trabalho mais denso e concreto com o aluno com deficiência intelectual. É compreensível a manifestação generalizada de que elas esperam mais do que lhes é apresentado.

## Considerações finais

Tem-se ciência, por meio de nossos estudos, que a prática e a formação docente caminham lado a lado. À medida que o/a professor/a aplica o que aprende, ele/a está utilizando os seus conhecimentos teóricos, a fim de solucionar problemas escolares diários. É partindo dessa ideia, de um movimento cíclico e contínuo entre reflexão e ação do professor, que construímos os saberes docentes: à medida que a experiências e vivências dos/as professores/as se aliam aos conhecimentos teóricos que já possuem.

Diante disso, evidenciamos a importância da formação docente na Educação Especial, por oportunizar pesquisas e estudos críticos, trocas de experiências e reflexões que podem ressignificar práticas docentes, e torná-las cada vez mais assertivas, dinâmicas, integradoras, interativas e socializadoras. Contudo, são necessárias mudanças, desde a sala de aula no ensino regular à ação pedagógica do/a professor/a do AEE. Mudanças precisam ser realizadas em vários âmbitos: pedagógico, profissional, arquitetônicas e estruturais, de forma a garantir o acesso e a permanência na escola, com a aprendizagem e desenvolvimento efetivos.

Este trabalho trouxe importante base teórica para o ensino de alunos/as com deficiência intelectual. Ancorados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1983, 2022), baseados nos ideais do referido autor sobre a aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual, compreendemos que o foco do ensino precisa estar no potencial do/a aluno/a com deficiência e no papel do/a professor/a.

Contudo, quando se pesquisou a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, foi possível perceber que as condições de trabalho dos professores participantes deste estudo está muito aquém de ser considerado satisfatório, no que se refere ao apoio da gestão pública. No entanto, os professores vêm buscando trabalhar no sentido de promover um ensino que auxilie o processo de ensino dos estudantes com deficiência intelectual.

Também se encontrou fragilidades no que se refere a oferta de formações continuadas para os professores da educação especial. Constatou-se carência de formações docentes mais específicas para os professores do AEE e, ainda mais,

àquelas direcionadas por tipo de deficiência e que pudessem focar mais em práticas docentes. As professoras relataram que as formações ofertadas estão numa realidade redundante de trazer atualizações em conhecimentos legislativos para os professores da Educação Especial, tornando escassas as formações com foco em práticas e estratégias de ensino para esses estudantes.

Indicamos, portanto, que sejam oferecidas aos professores formações que promovam a compreensão do contexto histórico e social educativo em que ele está inserido, e da complexidade das relações educacionais. Apenas dessa forma, ele conseguirá relacionar a sua prática com quaisquer conhecimentos formativos. É preciso que os conhecimentos teórico-científicos estejam alinhados à prática pedagógica, buscando uma formação reflexiva e que possa superar as inúmeras barreiras, muitas vezes resultado das desigualdades impostas pela sociedade.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

APARECIDA, G. de M.; SELMA, M. G.; FARIAS, J. D. Formação continuada de professores: perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–19, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.4746. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 14, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300008>

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas: Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Adaptações Curriculares** – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. PCN. Brasília: MEC/SEED, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no

555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, 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/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de julho de 2015. Não paginado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015) Acesso em: 25 mar. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CORREIA, Gilvane B. Educação especial e currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. *In*: ANPED SUL 2016 – Reunião Científica Regional da ANPED, julho de 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPED SUL, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/eixo2\\_2\\_GILVANE-BELEM-CORREIA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/eixo2_2_GILVANE-BELEM-CORREIA.pdf). Acesso em: 16 de março de 2024.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Bráulio Vinícius. **Uma orientação didático-pedagógica para a construção do conhecimento dos métodos descritivos**. Departamento de Artes e Arquitetura - Escola Prof. Edgar Albuquerque Graeff. Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: [http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/Iedipe/Gt9/9-a\\_orientacao.htm](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/Iedipe/Gt9/9-a_orientacao.htm). Acesso em: 15 de março de 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. 2ª ed. rev. Curitiba: Ibpx, 2008.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Dados da SEDUC sobre a Educação no Estado do Maranhão. São Luís: Portal da SEDUC, 2019. Disponível em: [www.seduc.gov.ma.com.br](http://www.seduc.gov.ma.com.br). Acesso em: 12 out. 2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 20 de março de 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sannus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, Faetec/SECT-RJ, v. 2, n. 2. mai./ago. 2008. Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/defic\\_mental.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf). Acesso em: 09 de março de 2024.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S. l.], v. 16, p. 109-116, 2003.

SMITH, Deborah D. Distúrbios de aprendizagem. *In*: SMITH, Deborah D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed,

2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRENTIN, Valéria Becher. **Às vezes parece que eles entendem...: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar**. 2011. Dissertação mestrado em educação. Blumenau: FURB, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a historia do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo cinco: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade: revista de ciência da educação**, Campinas, SP, ano 21, n. 71, p. 21-44, out. 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Submetido em: 14-06-2024

Aprovado em: 26-09-2024

Publicado em: 24-11-2024