



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO – UFCAT
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

KESIA MARIA COSTA

PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Catalão/GO
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: Kesia Maria Costa

Nome completo do(a) orientador(a): Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva

3. Título do trabalho

Título: **“PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Orientador(a)**, em 14/07/2025, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kesia Maria Costa, Usuário Externo**, em 28/07/2025, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0215186** e o código CRC **85107CAE**.



KESIA MARIA COSTA

PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão

Orientador: Prof. Dr.: Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva
Coorientadora: Prof^a. Dr^a.: Dulcéria Tartuci.

Catalão
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Costa, Kesia Maria

Práticas educativas e ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual / Kesia Maria Costa. - 2025.

141 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva; co-orientadora Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas e lista de figuras.

1. Práticas Educativas . 2. Ensino Colaborativo. 3. Deficiência Intelectual . 4. Inclusão Escolar. 5. Formação Docente . I. Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 391 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE KESIA MARIA COSTA.

Aos dezenove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, às 9:00 horas, via Google Meet da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) no link: <https://meet.google.com/fxc-gqqc-cea>, reuniram-se os componentes da banca examinadora, o Prof. Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientador; Prof/a. Dra. Dra. Janaina Cassiano Silva - Membro Interno - PPGEDUC/FAE-UFCAT; Profã. Dra. Cristiane da Silva Santos - Membro Externo - Instituto de Biotecnologia IBiotec - UFCAT, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Kesia Maria Costa, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “**PRÁTICAS EDUCATIVAS E ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**”. A sessão foi aberta pelo presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida à discente que procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição, os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de dissertação utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos dezenove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco.



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Orientador(a)**, em 19/06/2025, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE DA SILVA SANTOS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2025, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CASSIANO SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/06/2025, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0206500** e o código CRC **5EF0227E**.

Referência: Processo nº 23852.003771/2025-90

SEI nº 0206500

Dedico este trabalho a Deus. Obrigada por sempre estar comigo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte suprema de sabedoria e força, manifesto minha eterna gratidão pelo amparo em todos os momentos desta jornada acadêmica.

A minha família, pelo incentivo constante, pelo amor incondicional e pelo suporte emocional, fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva e Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, expresso minha profunda gratidão pela orientação atenta e comprometida, pela escuta generosa e pelo conhecimento partilhado ao longo de todo o percurso desta pesquisa. Suas contribuições foram imprescindíveis para a construção deste trabalho, assim como o apoio constante e o incentivo sensível à minha formação acadêmica e pessoal.

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), pela qualidade acadêmica e pela acolhida.

Agradeço às professoras que compuseram a banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação, Cristiane da Silva Santos e Janaina Cassiano Silva. Suas leituras atentas, sugestões valiosas e contribuições foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho. A generosidade com que acolheram minhas reflexões e o rigor com que apontaram caminhos possíveis demonstram um compromisso genuíno com a formação acadêmica e com a produção de conhecimento. Sinto-me honrada por ter contado com suas vozes neste processo.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e pela contribuição inestimável para a concretização deste estudo.

Aos colegas de curso e amigos, pela partilha de experiências, pelo apoio e pela amizade construída ao longo deste percurso.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto, expresso meu sincero agradecimento.

"Se o lugar não permitir o acesso a todas as pessoas, esse lugar é deficiente"
(Thaís Frota)

RESUMO

Esta dissertação estuda as práticas educativas e o ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual e teve como objetivo geral compreender a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das práticas educativas e o ensino colaborativo. De modo mais específico, buscou-se: compreender a atuação de professores de ensino comum e educação especial, no contexto do coensino, na educação de estudantes com deficiência intelectual; analisar as significações de professores de ensino comum e educação especial sobre a educação de estudantes com deficiência intelectual; e analisar as possibilidades de ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual, no âmbito do coensino. A investigação foi orientada pelas seguintes questões: como os professores de ensino comum e educação especial significam suas práticas educativas com estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I e II, em condição de coensino, e de que modo o ensino colaborativo pode favorecer as práticas inclusivas? Metodologicamente, o trabalho se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma escola municipal da cidade de Caldas Novas, Goiás, contando com a participação de professores do ensino comum e da educação especial. Para a coleta de dados foi utilizado grupo focal e a análise dos dados se baseou na metodologia dos núcleos de significação, resultando em cinco núcleos: Adaptação do Ensino e Avaliação na Inclusão do estudante com deficiência intelectual; Formação Docente e Ensino Colaborativo; Recursos, Infraestrutura e Gestão Organizacional na inclusão Escolar; Linguagem, Deficiência e Constituição da Identidade; Políticas Públicas e Legislação como Alicerces da Inclusão. Os principais resultados apontam a necessidade de formação continuada dos professores, a importância das práticas colaborativas para o sucesso da inclusão e as lacunas estruturais que ainda impactam o cotidiano escolar. Conclui-se que o ensino colaborativo é uma estratégia potente para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Esta dissertação contribui para o campo da pesquisa ao reforçar a relevância do coensino como prática inclusiva e indicar caminhos para a formação docente crítica e colaborativa na educação inclusiva.

Palavras-chave: Práticas educativas. Ensino colaborativo. Deficiência intelectual. Inclusão escolar. Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation examines educational practices and collaborative teaching in the education of students with intellectual disabilities. Its general objective was to understand the school inclusion of students with intellectual disabilities through educational practices and collaborative teaching. More specifically, it aimed to: understand the work of general education and special education teachers in the context of co-teaching; analyze the meanings attributed by general and special education teachers to the education of students with intellectual disabilities; and analyze the possibilities of collaborative teaching in the education of these students within the co-teaching framework. The research was guided by the following questions: how do general and special education teachers signify their educational practices with students with intellectual disabilities in Elementary School I and II under co-teaching conditions, and in what ways can collaborative teaching foster inclusive practices? Methodologically, the study is a qualitative research conducted in a municipal school in the city of Caldas Novas, Goiás, involving the participation of general and special education teachers. Data were collected through focus groups, and the analysis was based on the method of meaning nuclei, resulting in five thematic cores: Adaptation of Teaching and Assessment in the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities; Teacher Training and Collaborative Teaching; Resources, Infrastructure, and Organizational Management in School Inclusion; Language, Disability, and Identity Formation; Public Policies and Legislation as Foundations for Inclusion. The main findings highlight the need for continuous teacher training, the importance of collaborative practices for successful inclusion, and the structural gaps that still affect the school routine. It is concluded that collaborative teaching is a powerful strategy for achieving the effective inclusion of students with intellectual disabilities. This dissertation contributes to the field of research by reinforcing the relevance of co-teaching as an inclusive practice and by pointing out paths for critical and collaborative teacher education in inclusive education.

Keywords: Educational practices. Collaborative teaching. Intellectual disability. School inclusion. Teacher education.

QUADROS E FIGURAS

Figura 1- Aproximações de Freire (1921; 1997), Vigotski (1896; 1934) e Mendes (2002; 2024)	49
Figura 2 - Sequência de Coleta de Dados	70
Figura 3 - Fases da Pesquisa	69
Figura 4 - O que aprendemos?	73
Quadro 1 - Participantes da Pesquisa e a Participação nas Reuniões.....	74
Figura 5 – Preparação/Apresentação e Consentimento.....	77
Figura 6 - Entrevista Inicial.....	77
Figura 7 - Compartilhamento e Formação	78
Figura 8 - Formação com Especialista e Conclusão	79
Figura 9 - Processo de Análise	82
Figura 10 - Primeira Impressões Temáticas	84
Figura 11 - Caminho da Sistematização: dos Indicadores aos Núcleos	85
Figura 12 – Dos Fragmentos aos Núcleos de Significação.....	86

LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quinta edição
IEL GOIÁS	Instituto Euvaldo Lodi de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁXIS DIALÓGICA E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	26
2.1 Vigotski e Paulo Freire: uma Epistemologia da Psicologia e da Pedagogia para o Desenvolvimento Humano e a Educação	26
2.2 Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual: fundamentos, práticas e desafios	43
3 DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: uma metodologia baseada em grupo focal e núcleos de significação.....	68
3.1 A Pesquisa e os procedimentos de constituição dos dados, a partir do grupo focal	69
3.2 Etapas da Pesquisa e Dinâmica do Grupo Focal	71
3.3 Participantes e Etapas da Pesquisa.....	74
3.4 Análise Metodológica e os Núcleos de Significação	80
4 ENTRECRUZANDO NARRATIVAS E O COTIDIANO: as significações de professores sobre a inclusão escolar	84
4.1 Adaptação do Ensino e Avaliação na Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual.....	86
4.2 Formação Docente e Ensino colaborativo	92
4.3 Recursos, Infraestrutura e Gestão Organizacional na Inclusão Escolar ...	100
4.4 Linguagem, Deficiência e a Constituição da Identidade	104
4.5 Políticas Públicas e Legislação como Alicerces à Inclusão	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6 REFERÊNCIAS.....	122
.....	122
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL	133
APÊNDICE B - QUADRO DE PRÉ-INDICADORES AGRUPADOS POR INDICADORES E NÚCLEOS.....	135
APÊNDICE C - MAPAS MENTAIS E <i>GOOGLE FORMS</i>.....	137
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES.....	139

1 INTRODUÇÃO

Quando o assunto é educação, entendemos que esta é uma ferramenta básica de inclusão de qualquer pessoa em seu meio social. Tem a capacidade de ensinar sobre a cultura, política, e outros tantos temas a fim de alcançar esse movimento de construção de cidadãos pensantes, independentes e com conhecimentos que ajudarão em sua autorrealização.

Em relação à educação inclusiva, percebemos que a educação de estudantes com deficiência, nas escolas comuns da rede regular, vem sofrendo alterações ao longo da história do Brasil. Ao se observar esse desenvolvimento, podemos notar que apesar de vários avanços, advindos de muitas lutas, o poder público ainda se encontra com o antagonismo de fazer com que as leis se harmonizem com a realidade diária das salas de aula, sem alterações significativas na estrutura excludente das escolas.

A educação inclusiva exige uma transformação no ambiente escolar, que envolva mudanças culturais, aprimoramento das práticas pedagógicas e a reformulação das políticas institucionais. Nesse sentido, Tartuci (2008) apresenta em seu texto a importância e a necessidade de alterações significativas nesse ambiente escolar para torná-lo inclusivo.

A autora sugere uma reorganização estrutural e de papéis dos sujeitos participantes, bem definidos, não visando somente o docente e suas práticas pedagógicas, mas também a questão de gestão e de organização desse ambiente escolar e, especialmente, de suas políticas.

Os movimentos que impulsionaram a busca pela inclusão escolar, como as instituições especializadas e a luta de familiares de pessoas com deficiência, foram fundamentais para a construção desse processo. A proposição de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas, até então excluídas socialmente (Mendes, 2002; Vilaronga; Mendes, 2014).

Um dos marcos importantes para essa luta foi a Constituição Federal (Brasil, 1988), que assegura direitos iguais para todos, inclusive na área da Educação, cujo os princípios foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) recomendando que os estudantes com deficiência fossem matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Estabeleceram-se, então, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001) que passaram a ter maior respaldo com a implementação da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Desde então, os estudantes públicos da educação especial (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) são matriculados em escolas comuns da rede regular e recebem o atendimento educacional especializado em contraturno.

Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece que os sistemas de ensino disponibilizam, quando necessário, tradutor e intérprete de Libras, cuidadores, monitores, professores de apoio e/ou profissionais de apoio à inclusão para acompanhar a rotina do estudante de modo que sejam eliminados: barreiras, entraves, obstáculos e/ou atitudes que impeçam sua plena participação no ambiente escolar. A intenção da lei é assegurar e promover, em condição de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por essas pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania plena (Brasil, 2015).

Na condição de professora de ensino comum pude perceber um aumento expressivo de estudantes com deficiência nos últimos anos. A diversidade desses estudantes, associada à precariedade da formação inicial e continuada, às condições de trabalho desfavoráveis e à forma muitas vezes fragmentada de implementação das políticas educacionais, dificulta a construção de diretrizes claras que orientem a prática docente de modo a assegurar a equidade no processo de ensino-aprendizagem, quando comparada à experiência dos estudantes sem deficiência.

Essa análise, dentre tantos anseios de como alcançá-los de forma efetiva, aguçou-me a estudar meios possíveis para promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz para estes estudantes, visto que a inclusão escolar efetiva é direito destes estudantes e o professor deve ser mediador desse caminho rumo ao conhecimento.

Este estudo, então, nasce dessa prática diária da autora na vivência na realidade da educação básica, sobretudo ao se observar os estudantes com deficiência intelectual, o que me causou inquietação ao perceber as dificuldades encontradas no ensino do público em questão, uma inquietação que não era só minha, mas dos professores tanto da educação comum como da educação especial no dia a dia do ambiente escolar.

Nesse sentido, na ânsia de promover uma prática educativa que alcançasse e incluísse realmente estes estudantes, essa levou-me a perguntar a mim a questão orientadora que se encontra nesta dissertação, no âmbito do coensino, como os professores de ensino comum e educação especial significam suas práticas

educativas com estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I e II, em condição de coensino, e de que modo o ensino colaborativo pode favorecer as práticas inclusivas?

Incentivada pela observação do que diz a lei e como a prática pedagógica acontece, a pesquisadora buscou compreender como se fazia a organização dessas práticas para o ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, no que tange às questões de mediação pedagógica e o trabalho em conjunto dos professores.

Assim, após inúmeras leituras, escolhi como referencial teórico Vigotski, Freire e o coensino como arcabouço teórico- metodológicos que poderiam refletir uma formação de base crítica, baseada no diálogo e uma visão que propõe observar o estudante com um olhar histórico-cultural que promove a capacidade de compreender e mudar a realidade cotidiana escolar.

O desenvolvimento da inclusão escolar tem como um de seus pontos cruciais a discussão de como ofertar um ensino realmente democrático, que considere as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, devemos considerar seu desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo e psíquico, com iniciativas que causem equidade permitindo um avanço acadêmico daqueles que chegam às escolas.

Especificamente sobre os estudantes com Deficiência Mental, termo que foi substituído por deficiência intelectual (Luckasson, 2002), foram disponibilizados documentos do Ministério da Educação que orientam em como proceder com eles em sala de aula.

A *Internacional Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (LASSID) pontua que no âmbito internacional o termo “Intellectual Disability” tem sido adotado. Segundo Glat (2007), outro termo que igualmente tem aparecido é Déficit cognitivo, mas a autora não o considera o mais viável por ser restritivo. De acordo com DSM-5-TR (2022):

a deficiência intelectual é compreendida como um transtorno do neurodesenvolvimento ... caracterizado por déficits... no funcionamento intelectual (por exemplo, raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e a partir da experiência) e no funcionamento adaptativo, que limitam o desempenho na vida cotidiana. O diagnóstico exige testes padronizados e avaliação clínica, com funcionamento intelectual cerca de dois ou mais desvios-padrão abaixo da média (DSM-5, 2022, p. 42).

A deficiência intelectual, quando observada somente da perspectiva biológica, pode ter causas advindas de vários fatores, dentre falhas cromossômicas, doenças no período da gestação, uso de drogas, lícitas e ilícitas na gravidez ou adquiridas do nascimento ou mesmo ao longo da vida, essas estão entre as mais relevantes explicações segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Esses pontos explicam, parcialmente, a origem da condição, mas não determinam o desenvolvimento cognitivo ou social de uma pessoa com deficiência intelectual. Tal deficiência pode ser compreendida de várias óticas. Na perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (1997), o desenvolvimento humano é compreendido como um processo influenciado por múltiplos fatores, no qual os elementos biológicos se subordinam aos aspectos sociais que envolvem o indivíduo, permitindo flexibilidade e mudanças conforme suas experiências sociais.

Assim, mesmo encontrando limitações cognitivas, a potencialidade de sua aprendizagem pode ser alcançada quando usada uma mediação de qualidade e condições de ensino-aprendizagem adaptadas. Dias (2019) concorda com Vigotski e entende que deve ser considerada a possibilidade de aprendizado desse estudante, para isso, é necessária a solicitação de condições, adaptações, para que essas barreiras sejam superadas.

Nesta visão, o papel do professor é central na construção das práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes. A LBI (Brasil, 2015, p. 33), ao falar da formação dos professores, prevê em seu Artigo 28, “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores [...]”.

Nota-se aqui que a lei visa uma capacitação prática dos professores, porém observa-se um hiato entre a lei e a realidade do dia a dia escolar, com uma formação docente que ainda não é suficiente para sua atuação eficaz com os estudantes com deficiência intelectual.

Essa falta de preparo influencia de forma direta a adaptação do ensino, dificultando o processo de escolarização desses estudantes. Diante dessa realidade, é indispensável repensar sobre a formação inicial e continuada que devem ser alinhadas para a compreensão dos detalhes que envolvem a parte cognitiva dos estudantes e para que esses professores sejam capazes de aplicar práticas pedagógicas inclusivas em salas de aulas que tenham estudantes com deficiência.

Acredita-se que haja uma lacuna de uma formação específica na questão da inclusão para o melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes

com alguma deficiência cognitiva, em especial os com deficiência intelectual. Esses estudantes têm dificuldade de serem escolarizados e precisam de adaptações para que consigam alavancar seu aprendizado.

Diante disso, levantam-se as seguintes questões orientadoras para esta pesquisa: Como os professores de ensino comum e educação especial significam suas práticas educativas com estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I e II, em condição de coensino, e de que modo o ensino colaborativo¹ pode favorecer as práticas inclusivas?

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo consiste em compreender a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a partir das práticas educativas e o ensino colaborativo. De modo mais específico, busca-se: a) compreender a atuação de professores de ensino comum e educação especial, no contexto coensino, na educação de estudantes com deficiência intelectual; b) analisar as significações de professores de ensino comum e educação especial sobre a educação de estudantes com deficiência intelectual; e, c) analisar as possibilidades de ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual, em âmbito do coensino.

Com efeito, esta dissertação advém do projeto de pesquisa matricial intitulado: “Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos”, aprovado pelo Comitê de Ética da UFCAT, sob o parecer nº 6.057.233, dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC), da Universidade Federal de Goiás de Catalão (UFCAT).

A linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão” compreende o sujeito como um ser histórico, social, cultural e político que se transforma pelas suas interações, ao mesmo tempo que é transformado por ela. O embasamento teórico está alinhado a essa ideia, já que busca contemplar a teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896;1934), a educação dialógica de Paulo Freire

¹ O coensino, também denominado ensino colaborativo, refere-se a uma prática em que dois ou mais professores atuam conjuntamente no planejamento, na condução e na avaliação das atividades escolares, buscando atender de maneira inclusiva a diversidade dos estudantes. Segundo Mendes (2006), o ensino colaborativo é "um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes" (Mendes, 2006, p. 34).

(1921;1997) e ensino colaborativo a partir de Enicéia Mendes² (2002; 2024) e outros pesquisadores da área de educação especial.

Acredita-se que a presente dissertação seja de relevância socioeducacional por possibilitar transformações não só à professores de estudantes com deficiência, mas toda comunidade escolar, isso porque, na formação docente, o coensino vem como uma estratégia de ensino que propicia um caminho de desenvolvimento tanto no que tange às políticas quanto à resistência a exclusão desses estudantes.

Ademais, no campo acadêmico, sua relevância aponta como a interseção entre Vigotski, Freire e o coensino, aqui representado no âmbito brasileiro por Mendes e seus colaboradores, evidenciando como essas teorias podem dialogar e sustentar práticas inclusivas reais, e poderá agregar conhecimento sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e as Práticas Educativas, em especial na região que se investigou.

No município de Caldas Novas-GO, ao se fazer as primeiras buscas de dados para a pesquisa com o mapeamento com gestores escolares e estudos sobre o tema na referida cidade, pode-se constatar que ainda não há esse tipo de pesquisa sobre inclusão sendo desenvolvida com este tema na região. Nesse sentido, espera-se que este trabalho contribua para que outras escolas municipais possam realizar o mesmo “movimento” para se capacitarem.

Portanto, pesquisar sobre inclusão escolar é de suma importância, visto que por meio dessas podem ser identificados obstáculos e possíveis soluções possam ser propostas. Assim, acredita-se que a pesquisa colaborativa poderá contribuir não só com as Práticas Educativas, mas para a própria mudança de pensamento e no modo como os professores percebem as pessoas com deficiência. E até mesmo contribuir na organização e reformulação do espaço escolar.

Em levantamento feito pelo Departamento da Coordenação Geral Pedagógica da Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caldas Novas-

² O papel de Enicéia Gonçalves Mendes, líder do “Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), vinculado, respectivamente, à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa, tem contribuído na promoção de pesquisa sobre a perspectiva colaborativa, seja no âmbito do ensino colaborativo, da assessoria colaborativa e pesquisa colaborativa no contexto da educação de estudantes público da educação especial no Brasil. A pesquisadora tem contribuído com a difusão das práticas colaborativas e de inclusão na educação do nosso país, por meio de sua atuação em projetos de formação de professores e na produção de indicadores para elaboração de políticas educacionais voltadas à inclusão, bem como na formação tanto inicial quanto continuadas de professores, colaborando com produções acadêmicas que apontam os desafios dessa formação para educação especial.

GO, em 2022, foram identificados 288 estudantes com deficiência (com laudo, diagnóstico e/ou relatório) matriculados em suas escolas municipais. Desses, 143 apresentam deficiência intelectual, porém o número de estudantes que ainda não possuem laudo diagnóstico ou relatório por motivos diversos e não entram nesses números é bastante significativo.

A SME, “no ano de 2023”, matriculou os estudantes com deficiência em diferentes escolas de ensino regular. Na escola, locus da pesquisa, estão matriculados, atualmente, 41 estudantes com deficiência intelectual, distribuídos entre o Ensino Fundamental I e II. Essa quantidade de estudantes tem deixado os professores e a gestão da escola preocupados quanto ao modo de ensinar.

Pode-se notar a necessidade, o reconhecimento e compreensão sobre a inclusão, assim como é o funcionamento das leis e políticas públicas que possibilitam a ampliação do conhecimento sobre deficiência intelectual, encontrando formas de adequar as aulas de acordo com o currículo e necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

Empiricamente, o que se percebe é que, por terem formações em áreas específicas, esses docentes não se sentem preparados para ministrar aulas para esses estudantes, sendo, então, de suma importância uma atuação colaborativa ou o ensino colaborativo entre os professores regentes de ensino comum e os da educação especial.

Há uma ausência de formação continuada dos professores da sala comum quanto à inclusão de estudantes com deficiência Intelectual. Os docentes anseiam por uma ajuda, mas em geral anseiam por algo que seja aplicável em suas salas de aulas e que traga resultados positivos.

A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que realiza, por meio de uma professora graduada e especializada em Atendimento Educacional Especializado (AEE), o atendimento aos estudantes público da educação especial, no contraturno escolar, atuando no sentido de complementar e suplementar as atividades escolares, promovendo a autonomia e a independência desses alunos.

Devido à grande demanda de atendimentos e à falta de professores de apoio capacitados para atendimento nas salas de aulas regulares, a professora do AEE tem sido suporte fundamental na unidade escolar, porém ela fica sobrecarregada. Isso ocorre porque além de atender aos estudantes no contraturno, orienta docentes, pais de estudantes e sociedade em geral sobre como agir e trabalhar considerando as necessidades e potencialidades de cada educando.

Também participa das elaborações das atividades adaptadas dentro do currículo, visto que muitos professores (regentes e de apoio) necessitam de tal ajuda, pois em sua grande maioria possuem questionamentos frequentes e distintos sobre como fazer.

Baseando-se nos conceitos relacionados à teoria Histórico-Cultural, ao uso de práticas educativas colaborativas e do diálogo entre os sujeitos sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, em escolas regulares e com o objetivo de alcance da inclusão destes estudantes.

Dentro dessa visão, este estudo pauta-se como base nos elementos de três teorias entrelaçadas: a Teoria histórico-cultural de Vigotski, a visão dialógica de Paulo Freire e as contribuições de Enicéia Mendes acerca do ensino colaborativo, e outros pesquisadores da área de educação especial que tratam da temática.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³ é um conceito central na teoria histórico-cultural, formulado originalmente por Vigotski, na década de 1920. Essa zona, chamada por Prestes (2010) de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), é o que a criança consegue fazer com a colaboração de outrem.

Na teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (2009), a aprendizagem desempenha um papel sócio-histórico em que o sujeito se desenvolve com o meio e com o outro. Através dos signos e das interações se materializa o conhecimento formando significações e ressignificações auxiliando na formação da consciência e outros atos do pensamento.

Postulamos sobre uma formação reflexiva de professores, também a partir da visão dialógica de Paulo Freire (1972). Para o autor, a educação dialógica parte da importância das relações de diálogo, da linguagem e das trocas de conhecimentos. Acreditamos que ao apresentar aos professores conhecimentos básicos e oportunizar a troca de ideias entre eles, serão capazes de criar “soluções” para os obstáculos diários do processo de ensino de estudantes com deficiência. Para este autor ensinar não é só transferir conhecimento, mas “[...] criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Entende-se, portanto, que os professores estão inseridos em um dado momento histórico e cultural que exige deles conhecimentos específicos para atuarem

³ A ZPD também conhecida como ZDI, Zona De Desenvolvimento iminente (em russo a *zona bliajaichego razvítia*) chamada por Prestes (2010) por uma questão de tradução, é o que a criança consegue fazer com a colaboração de outrem.

com estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, o modelo dialógico de Freire (1972), a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2009), os estudos de Mendes (2002, 2024) e de outros autores da área da educação especial colaboram ao evidenciar que os professores, por meio da troca de ideias e da construção coletiva de sentidos, podem atribuir novas significações às práticas pedagógicas, contribuindo para a educação de estudantes público-alvo da educação especial.

Sendo assim, a ideia de ensino colaborativo apresentada nas pesquisas de Mendes (2002; 2024) e sua equipe da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), se filia a esse pensamento, visto que o ensino colaborativo é um modelo de coensino promissor pelos resultados que ele produz na escolarização de estudantes com deficiência nas classes comuns.

A ideia central é desenvolver experiências de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e da educação especial dentro das salas regulares, um lampejo de ensino-aprendizagem participativo, baseado em trocas de experiências e de corresponsabilidade em uma perspectiva inclusiva.

O coensino sugere compartilhamento de conhecimento, formação e produção de conhecimento em uma perspectiva colaborativa e transformadora, sendo uma ação crítico-reflexiva e não apenas um agir mecânico que desconsidera a construção histórico-cultural do sujeito Pimenta (2005).

Dessa maneira, o ensino colaborativo, nesta investigação visa, por meio do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a formação ou reformulação de conceitos pelos professores. Acredita-se que por meio do diálogo, reflexões, exposição de diferentes percepções e pontos de vista e ações embasadas no conhecimento científico, seja possível construir práticas educativas efetivas aos estudantes com deficiência (Mecer, 2007).

Quanto à estrutura desta dissertação, ela está organizada em seis capítulos. O primeiro apresenta a introdução, contextualiza a temática, os objetivos, as questões orientadoras e a justificativa para essa investigação e primeiras leituras.

No segundo capítulo, apresenta-se o Referencial Teórico. Este está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, apresentam-se semelhanças epistemológicas entre Vigotski e Paulo Freire e a possibilidade de contribuição das duas para compreensão da educação; no segundo, tematiza-se sobre o ensino colaborativo e discute-se acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

No segundo capítulo estão os Procedimentos Metodológicos. Nele, apresenta-se o planejamento para a execução da pesquisa: local, participantes, recrutamento,

roteiro de perguntas, formação dos grupos e condução das reuniões. Na sequência, descreve-se como serão analisados os dados considerando a análise dialética e a identificação dos núcleos de significação.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise de dados, por meio de cinco núcleos de significação. No quinto capítulo estão as Considerações Finais desta pesquisa. Nele, apresenta-se uma concisão dos elementos principais investigados. Também se conclui se os objetivos foram alcançados e se as perguntas orientadoras foram respondidas.

E, por último, estão elencadas as referências que compuseram esta dissertação. Apresentamos os textos e autores que foram de suma importância para a concretização dos objetivos traçados inicialmente e na sequência; os Apêndices construídos por esta pesquisadora; e os Apêndices considerados relevantes para realização deste trabalho.

2. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁTIS DIALÓGICA E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este capítulo está dividido em duas subseções. Na primeira, apresentam-se semelhanças epistemológicas entre Vigotski e Paulo Freire e a possibilidade de contribuição delas para compreensão da educação; na segunda, são materializadas discussões sobre o ensino colaborativo e evidencia-se acerca da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

2.1 Vigotski e Paulo Freire: uma Epistemologia da Psicologia e da Pedagogia para o Desenvolvimento Humano e a Educação

A pedagogia e a psicologia, como citado por Vigotski (2010), andam paralelamente em uma relação de proporcionalidade. Assim, é necessário lembrar que cada qual dessas tem, em seu desenvolvimento, aspectos particulares e distintos. A psicologia se mostra como uma ciência que estuda o desenvolvimento comportamental humano e agrega à educação conhecimentos ao apresentar condições psicológicas que desenvolvem a aprendizagem de forma significativa.

Prado (2021) afirma que a psicologia, enquanto ciência do desenvolvimento humano, contribui para compreender os processos escolares como espaços de mediação simbólica e construção de sentidos. A pedagogia, vista em seu âmbito científico, tem como propósito de estudo a educação, usando-se de técnicas e instrumentos didático-pedagógicos, com o intuito de promover diálogo entre o saber psicológico e a prática educativa e de produzir o ensino-aprendizagem, a mediação, de modo mais significativo (Ferreira, 2010).

Oliveira (1997) pontua que, ao se estudar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, é de suma importância observar as circunstâncias políticas, econômicas, de formação social e cultural às quais esses sujeitos envolvidos estão adentrados. Para a autora, a aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (Oliveira, 1997, p. 57).

Em seus estudos, Vigotski aponta que o desenvolver de uma pessoa não se define exclusivamente pelo biológico, mas está ligado ao meio em que o sujeito vive, desde sua cultura e vivências diárias. Deste modo, para o seu desenvolvimento, deve-se levar em conta os aspectos histórico-culturais, econômicos e intelectivos (Coelho; Pisoni, 2012).

Na epistemologia de Paulo Freire (2011), podemos também perceber a inerência entre o meio em que o sujeito está inserido, assim como suas vivências sociais e culturais, o diálogo entre os sujeitos para a melhor aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

O autor destaca a importância da troca de saberes e a riqueza que essa troca pode trazer para a evolução desses indivíduos, tornando-os seres críticos, com desenvolvimento pessoal de opiniões e pensamentos, os quais os tornam seres a desenvolver a emancipação quanto a essa sociedade à qual estão inseridos, pois “a educação também é um ato político” (Freire, 1991, p. 22). Para isso, deve ser construído um ambiente que leve esse estudante a um aprendizado que visa formar um sujeito crítico em busca de sua autonomia. Porém, ele diz: “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 2011, p. 67), pois a autonomia vem da busca de cada um, um ato pessoal, o qual trará um desenvolvimento e amadurecimento desses aprendizes.

Seguindo esse encontro, postula-se que as epistemologias de Paulo Freire e Vigotski aguçam-nos a crer que a pedagogia dialógica e a teoria histórico-cultural, em seus elementos de aproximação, podem enriquecer as práticas educacionais, assim como o ensino-aprendizagem, baseando-se na ideia de que toda corrente psicológica deve ser entremeada a uma teoria pedagógica como amparo numa ação educativa. Para Alves (2012), a pedagogia e a psicologia, que, em tempos diferentes, se caracterizam, entre outros aspectos não menos importantes, pela ligação visceral com as questões colocadas pelo movimento do seu contexto histórico e social.

Consegue-se perceber que as pesquisas que constatarem as aproximações e diferenças entre as teorias de Paulo Freire e Vigotski, em conjunto, são, em âmbito nacional, escassas, visto o seu grande valor. Os autores, na maioria das vezes, têm suas teorias citadas de forma separada, por conta de um estar inserido na área da psicologia e o outro na pedagogia. Porém, ao ler os autores e analisar seus elementos, percebe-se que Freire, apesar de não falar diretamente sobre a teoria vigotskiana, tem em suas ideias ligações quando diz sobre: escola, espaço, interações sociais para o desenvolvimento de um estudante-cidadão.

Em textos lidos durante este estudo, nota-se que um dos pontos que mais se conectam é o papel da linguagem, pelo fato de destacarem a importância das palavras como signos e o poder delas na transformação de pensamentos, podendo modificar tanto o cognitivo quanto a consciência de um ser (Rodríguez-Arocho, 2000).

Levando em conta esse ponto, pode-se dizer que, para os autores Vigotski (2021) e Freire (2005), a concepção do conhecimento, assim como o processo de aprendizagem de cada sujeito, são únicos e devem ser considerados no contexto em que cada um está inserido, devendo ser observado o cotidiano que o influencia.

As relações mediadoras entre a interação, o sujeito, o meio e o sistema cultural têm direta influência dessas relações sociais para o melhor desenvolvimento desse estudante. O que se leva a perguntar: Quais semelhanças epistemológicas entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia dialógica evidenciam a relação entre os dois autores já citados? E como isso pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano?

Tem-se por entendimento que a aproximação elementar entre Vigotski e Paulo Freire é possível devido à sua base filosófica, de como a influência do meio histórico-cultural é um fator influenciador no desenvolvimento do indivíduo. Esses elementos de aproximação inserem a ligação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e a relação mediadora do signo.

Considerando o período em que os dois autores viveram — Vigotski (1896-1934) e Freire (1921-1997) —, ao se falar de suas epistemologias, é interessante salientar que as condições históricas, sociais, econômicas e até mesmo culturais foram distintas. Esse entrelace, portanto, pode ser feito, tendo em vista suas bases filosóficas e, ao apreço dos autores, a influência do sujeito como histórico-cultural para o desenvolvimento do indivíduo.

As aproximações entre a teoria histórico-cultural de Vigotski e a pedagogia dialógica de Paulo Freire se encontram na visão da interação social do desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem. O fato de ambas considerarem de suma importância a interação social e a cultura para o desenvolvimento cognitivo, considerando que o ambiente onde o estudante está inserido influencia no seu desenvolvimento (Rodríguez-Arocho, 2000).

Os referidos autores valorizam o aprendizado como um processo ativo, em que o estudante também aprende com as atividades de interação social e que deve ser levado a pensar criticamente. Estes apontam a importância da linguagem como meio de mediação e de conscientização, tornando-a essencial para um desenvolvimento social e crítico (Vigotski, 2009).

O contexto histórico-cultural delinea o aprendizado, sendo uma parte de fundamento para um entendimento e desenvolvimento, visto que o sujeito é influenciado pela realidade social em que vive. Ao se integrarem essas duas teorias

para o melhor desenvolvimento humano, o professor passa da categoria de simples transmissor de informação e se torna um mediador que facilita tanto o diálogo quanto a interação com os estudantes.

O que torna os estudantes capazes de um aprendizado de significado e de reflexão. Por meio da mediação social e valorização do meio cultural, o sujeito se desenvolve não só cognitivamente, mas também em sua autonomia e capacidade crítica de ação na sociedade (Vigotski, 1998).

A ZDI, aliada ao diálogo emancipador, trará aos estudantes uma educação mais inclusiva, que vê o estudante como um ser único. A conciliação dessas teorias no processo do aprender contribui para o desenvolver humano, este indo além do conhecer acadêmico, conseqüentemente desenvolvendo habilidades críticas, de consciência social e autonomia (Freire, 1978; Vigotski, 1970).

Tornando-a uma educação transformadora, sendo muito benéfica para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, pois apresenta pontos como: mediação social, aprendizagem ativa, adaptação à realidade individual e com a sociedade de cada estudante. Apesar de esses autores terem vivido em tempos diferentes, em realidades diferentes, suas teorias atemporais continuam sobremaneira influenciando a compreensão de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes na atualidade.

O russo Vigotski buscou respaldar sua pesquisa baseado no ser humano e seu desenvolvimento, com bases marxistas, neste momento, no apogeu dessa teoria, visando o uso da teoria histórico-cultural no estudo da psicologia. Uma característica importante do método é o estudo, em sua totalidade, dos fenômenos que influenciam o processo do movimento e da mudança, como objeto de estudo na psicologia. O cientista buscava a reconstrução da causa e do curso da evolução comportamental e de consciência (Cole; Scribner, 2007).

Na visão de Vigotski, o desenvolvimento do conhecer está diretamente influenciado pela teoria histórico-cultural. A educação, desse modo, leva em conta toda a influência histórico-cultural do sujeito. Paulo Freire tem como conjuntura histórica influenciadora em seus escritos marcas de alterações políticas e sociais significativas, como a industrialização, o desenvolvimento urbano, a ditadura militar brasileira — esta o levou até mesmo ao exílio por vários anos —, além de movimentos de libertação em várias partes do mundo.

Esses movimentos persuadiram suas ideias sobre a pedagogia e seu panorama no sentido da educação como um meio de metamorfose social e superação

das desigualdades. Para ele, era necessária uma observação do ser em sua realidade social, um sujeito histórico, cujas particularidades o tornam um ser de totalidade, influenciado por essas relações, onde a unidade dialética poderá propor um pensamento crítico capaz de mudar sua realidade.

Apesar de Freire não se denominar marxista, podemos encontrar traços dos pensamentos de Karl Marx em seus escritos, tais como: a estrutura social influenciando diretamente o sistema educacional; a necessidade de uma conscientização da luta de classes; a busca de desenvolver um ser crítico, o qual irá em busca de libertação, não se permitindo ficar preso somente na educação bancária oferecida, quebrando o ciclo da alienação.

Para isso, esse sujeito deve desenvolver uma emancipação da consciência, diálogo e práticas educacionais que possam prover essa libertação e elaborar conhecimentos originais no campo da educação e da pedagogia, influenciado por várias correntes de pensamento, incluindo o marxismo (Freire, 1996).

Vigotski e Freire têm como fato elementar que ambos levam em conta a dialética, visando uma educação também como exercício ético-político, considerando que o meio ao qual esse sujeito está inserido influencia diretamente em seu desenvolvimento e aprendizado.

O sujeito e o objeto de estudo estão sempre movimentando-se e em contínua mudança. Essa convicção — um ser histórico-cultural — pode ser vista na teoria freiriana, como uma relação de sujeito-sujeito e do sujeito e o mundo com algo inteiro, como em Freire (1987, p. 79): "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", influenciados pelo meio onde se encontram.

De acordo com Lorenzet e Andreolla (2019), Freire apresenta, em seus estudos, a dialética como um método de compreender e de transformação da realidade de um ser social, o que se pode perceber em sua aplicação pedagógica e sua concepção de uma educação popular. Nesse ponto de vista, os autores apresentam essa dialética acima de uma contradição entre opressor e oprimido, mas indo ao encontro do que Freire (1997) apresenta como "ação-reflexão-ação", numa percepção do meio ao qual o sujeito está inserido, que se faz importante para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica.

Lorenzet e Andreolla (2019) comentam, em seus estudos, que, para Freire, a dialética não se fixa somente na filosofia, mas em uma prática pedagógica que busca o diálogo e a interação histórico-cultural entre os sujeitos. Sendo assim, vai além da

teoria, buscando uma transformação social. Para isso, o autor usa o tema gerador, utilizado como interdisciplinaridade, saído da tradicional educação bancária, para uma educação de cunho dialético e dialógico, que busca não somente o conhecimento, mas uma mudança de consciência social nos indivíduos.

O materialismo histórico-dialético pode ser encontrado na teoria desses autores, levando-se em conta um pressuposto epistemológico, o qual considera que cada ideia deve ser analisada como um todo, com foco na totalidade, para a aproximação dos conceitos de cada autor na apropriação do método dialético (Marx e Engels, 2001).

Essa teoria é abarcada pela concepção da materialidade da história, considerando condições materiais, econômicas, relações de produção e tecnologia como influenciadores diretos do desenvolvimento social (Marx e Engels, 2001). Usa-se da dialética como forma de ver o mundo, onde se desenvolvem caminhos para as relações sociais, o homem e a sociedade, a história, baseando-se em princípios de materialidade dessas ligações. Marx e Engels (2001, p. 25) afirmam que, no materialismo dialético, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Levando estas palavras e o texto no qual foram escritas, no conceito dos autores, os fatos que determinam a consciência não se sustentam somente no biológico, mas no desenvolver da história humana. O conceito central do materialismo histórico-dialético é o modo de produção. Os conflitos internos desses modos de produção, especialmente no capitalismo, são vistos como impulsionadores do progresso e das mudanças sociais.

Outro vetor dessa teoria é a luta de classes como impulsora na análise de metamorfoses sociais, uma vez que a história social está voltada a essa luta, cada qual com seus interesses. Esses processos revolucionários causam uma transformação, segundo o materialismo histórico-dialético (Marx e Engels, 2001). Essa abordagem tem influenciado várias áreas, como a sociologia, a economia, a política e os estudos históricos, numa busca analítica crítica da sociedade e uma perspectiva para a transformação social baseada nas relações sociais e econômicas (Marx e Engels, 2001).

Para Vigotski (1999a, 1999b), o materialismo é compreendido como um método eficaz para o entendimento da realidade do sujeito como um ser histórico e seu desenvolvimento. O materialismo dialético-histórico representou, para ele, uma

importante ferramenta na tarefa de organizar um exemplo científico de estudo dos fatos psíquicos.

Esse método baseou-se em sua teoria histórico-cultural. Essa, segundo Vigotski (2001), tem características com relação à interação, à linguagem, ao meio histórico, às individualidades, às experiências pessoais, a um sujeito histórico influenciado por seu meio social, onde esse tem seu desenvolvimento e aprendizagem influenciados pelo meio em que está inserido.

Ao se levar para o campo pedagógico, o professor cria a chamada Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que é um conceito central da teoria histórico-cultural, permitindo uma elaboração de práticas de ensino que valorizam a mediação e o protagonismo do estudante.

A ZDI suscita que reconhecer o processo de ensino não deve ser somente reforçar o que o estudante já sabe, mas, sobretudo, criar meios para que ele alcance novos saberes ainda não consolidados, todavia que têm a possibilidade de ser alcançados com apoio, por meio de uma mediação entre os estudantes e o objeto de conhecimento, e o agente mediador.

Nesse ponto, o professor assume o papel de mediador, proporcionando situações de aprendizagem que desafiem esse estudante a ultrapassar seu nível de desenvolvimento real. Assim, a ZDI aponta uma pedagogia baseada na relação dialógica e na construção de conhecimento de forma conjunta, em que a aprendizagem é compreendida como um processo social, cultural e historicamente situado (Vigotski, 1998).

Nos estudos de Silva e Hai (2016), a ZDI, também conhecida por ZDP, é tida como um conceito fundamental da teoria histórico-cultural, sendo apresentada como aquilo que a criança consegue ter a autonomia de fazer sozinha e o que ela ainda precisa de ajuda de outrem.

As autoras apontam que a ZDP não deve ser compreendida somente como uma técnica de ensino, mas como um lugar no qual a mediação promove transformações qualitativas no desenvolvimento das funções psicológicas em desenvolvimento. Desse modo, a ZDP se configura como um conceito relacional, situado historicamente, que evidencia a centralidade da mediação e da interação social no desenvolvimento humano (Silva; Hai, 2016).

A ZDI se tornou um dos conceitos mais conhecidos de Vigotski, com algumas críticas de como foi introduzida no Brasil, por questões de tradução, pois, conforme

salienta Prestes (2010), as primeiras traduções da teoria vieram da língua inglesa e não de seu original russo.

Tal fato causou certo impacto na interpretação dos estudos, que, em seu cerne, evidenciam que a questão de haver uma instrução não valida que o desenvolvimento acontecerá, uma vez que dependerá de uma ação de colaboração entre os seres envolvidos neste ensino. Na tradução direta do russo, a zona bliajaichego razvitia é aquilo que a criança consegue desenvolver com a ajuda de um adulto, alcançando muito mais do que uma relação de estudante e professor, mas uma aprendizagem da vida diária.

A ZDI, apresentada por Vigotski (2001), tem um grande impacto no suporte individualizado do estudante. Observa-se que este tem a habilidade adquirida de executar sozinho e a que ele ainda precisa de assistência de outrem para executar. No que se diz respeito aos estudantes com deficiência intelectual, isso é primordial. Com a observação da ZDI do estudante, o professor pode fazer uma mediação que promova ao estudante o desenvolvimento de suas habilidades de cognição e de interação diante da sociedade. Esses conhecimentos e observações tornam-se assistentes pedagógicos na elaboração de adaptações para o alcance da autonomia nesses pontos.

A ZDI é o coração da teoria de aprendizagem vigotskiana, sendo o espaço entre o nível em que o estudante se encontra, quando se fala do eu cognitivo — o que ele tem a habilidade de executar sozinho —, e o nível onde se analisa o desenvolvimento potencial, o qual pode ser desenvolvido com a ajuda, com a mediação de alguém com maior conhecimento da habilidade pretendida. O que traz uma visão dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo desse estudante. Como dito por Vigotski (1998, p. 98): “Aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

A ZDI é uma ferramenta substancial para entender como funciona a mediação na aprendizagem. Este conceito aponta a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, o aprender se torna interativo, um meio pelo qual é possível fornecer uma assistência realmente apropriada para a superação das limitações dos estudantes com deficiência intelectual, o que torna o ZPD muito valioso no desenvolvimento desses estudantes em especial, promovendo uma personalização da intervenção pedagógica a ser aplicada de forma produtiva. Em sala de aula, essa interação entre os estudantes deixa o ambiente mais inclusivo, o que desenvolve toda a sala de aula, visto que a colaboração entre pares auxilia os

estudantes com deficiência intelectual, tornando o ambiente um lugar de aprendizagem em conjunto (Mendes, 2008).

Para Zoia Prestes (2010), o uso do termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) não é só uma questão linguística, mas uma questão de epistemologia. A autora diz que o termo ZDI seria mais adequado para a tradução. Nesse apontamento, a autora mostra como é importante a questão das traduções para a interpretação correta dos conceitos, pois estes impactam diretamente na prática pedagógica. A preferência pelo termo ZDI se faz por conta dessa influência; é uma preocupação com a fidelidade epistemológica e pragmática do conceito.

Prestes (2010) diz que o termo “proximal” pode levar ao entendimento de algo ao redor do estudante, mas que ainda está fora de seu alcance de forma imediata. Já o termo “imediató” estaria mais próximo do conceito de Vigotski, segundo o qual a habilidade já está lá e será ativada por meio da mediação e interação social, se essas forem adaptadas conforme a realidade do estudante.

O uso do termo “imediató”, segundo Prestes (2010), aponta o foco de Vigotski de que o estudante é capaz de avançar, desde que o ambiente seja adaptado à sua realidade, seja por mediação do conhecimento do professor ou de um colega, sendo que esses entram no papel de mediador. Esse termo reforça que o desenvolvimento cognitivo é ativo e não algo distante ou potencialmente não alcançável.

Paulo Freire (2011), em sua pedagogia problematizadora, entrelaça o estudante numa construção ativa do conhecimento. Para os estudantes com deficiência intelectual, o foco no respeito às capacidades e ritmos de cada um leva em consideração também a observação das habilidades desenvolvidas e em desenvolvimento dos estudantes. O autor aponta que o aprender é uma troca entre quem aprende e quem ensina, onde o professor dá valor ao conhecimento e à experiência de cada estudante, o que é de extrema importância para o estudante com deficiência intelectual. O professor, nesse contexto, atua como mediador, facilitador, que observa e estimula o estudante em seu processo de aprendizagem, com respeito ao seu tempo e ritmo.

Os dois autores valorizam a interação social como meio de desenvolvimento, a aprendizagem colaborativa, a mediação para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em um ambiente de cooperação. Ambas as teorias apreciam a adaptação do ensino ao meio cultural e histórico ao qual o estudante está inserido, sendo de expressiva relevância a educação inclusiva. Essas considerações e observações levam os estudantes a um desenvolvimento de autonomia e

conscientização, o que torna a aprendizagem inclusiva e transformadora, com um desenvolvimento integral de suas habilidades.

A relação das ideias de Vigotski e Freire para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual leva a uma abordagem inclusiva, de colaboração e desenvolvimento de uma mente crítica, que aprecia as singularidades dos estudantes, tornando o seu uso em conjunto uma ferramenta importante para um ambiente de aprendizagem mais justo, onde todas as habilidades dos estudantes são consideradas, independentemente das suas dificuldades.

A concepção de materialismo de Freire não está no centro de sua teoria, porém reconhece a importância do contexto material e econômico na compreensão das condições sociais e da opressão. Para o autor, o materialismo não se limita apenas às condições materiais e econômicas, mas também inclui a dimensão cultural, simbólica e ideológica. Ele enfatiza que a opressão é enraizada em sistemas de dominação que se manifestam em diferentes aspectos da vida social, como a linguagem, a cultura, a educação e as relações de poder.

Faz uma análise crítica de como as características opressoras aparecem por meio dessas estruturas sociais. Usando-se dessa informação, desenvolveu um estudo com a intenção de ensinar de forma dialógica e libertadora. Em seus trabalhos, podem ser localizadas questões de política e cultura. Nas palavras de Torres (1996), as ideias mostram uma inovação avançada dos pensamentos filosóficos contemporâneos, que falam de existencialismo, fenomenologia, a dialética de Engels e do materialismo histórico. As ideias de Freire, portanto, são inovadoras no desenvolvimento intelectual, pedagógico e social humano.

Ao se analisar as proximidades de Freire e Vigotski, pode-se perceber que os dois se baseiam, epistemologicamente, no materialismo histórico-dialético. Apesar de suas particularidades e de nomenclaturas distintas, se aproximam em relação à linha filosófica e à influência do estudante de forma histórico-cultural, de como o homem é influenciado e transformado onde está inserido. O próprio Freire (1996, p. 48) diz: “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados de sua própria transformação [...] Nesse processo histórico-cultural dinâmico”.

Quanto ao ponto que se diz sobre a cultura, os dois autores citam sua importância na formação do indivíduo, que está sempre em um processo de mudança e movimento. Assim, se torna um resultado do meio histórico-cultural, muito mais do que simplesmente uma evolução biológica — uma evolução social.

Segundo Freire (1996), a cultura e a criação humana estão sempre em transformação. Para Vigotski (2007), a cultura é integrante da natureza humana, de sua totalidade e de seu desenvolvimento histórico. Ela causa transformações de funções psicológicas, evoluindo o desenvolvimento de cada sujeito, conhecido também como processos psicológicos superiores.

Outro ponto importante é a questão da mediação, um processo que, para Vigotski (2007), parte para uma mediação simbólica do signo, e para Paulo Freire, para uma mediação pedagógica (Vigotski, 1998). A mediação, em sua concepção para a educação, consiste nas interferências estabelecidas como relações de intermediação, em busca de uma melhor aprendizagem.

Lalande (1993) aponta que o ato de mediar é uma relação entre o indivíduo e o objeto com o uso de um agente mediador. O conhecimento mediado foi um conceito criado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) como uma relação e uma ideia reflexiva. Já para Marx, a relação natureza e homem é auto-mediadora, assim, o homem medeia a si mesmo. Essa ação de mediação não se restringe a um tipo profissional, mas entremeia-se em categorias variadas. No foco histórico-cultural, os elementos mediadores estão, de forma essencial, entre o sujeito e o objeto.

Na visão histórico-cultural, segundo os estudos de Martins (2012), é apontado que o desenvolvimento do psiquismo no ser humano acontece pela apropriação dos signos ligados à cultura e à história da humanidade. Esse processo é entendido como mediação simbólica, que ocorre por meio da ação de elementos da cultura e da linguagem, os quais ajudam o sujeito no processo de mediação entre o sujeito e o conhecimento. Para Martins (2012), esse desenvolvimento do psiquismo não ocorre de forma natural, mas provém de um sistema que conta com relações sociais e mediações simbólicas possibilitadas, especialmente pela escolarização.

Vigotski (2009), ao falar da mediação simbólica, afirma que ela consiste na compreensão da teoria acerca da mediação e aponta que a influência social que o indivíduo tem durante seu desenvolvimento atinge diretamente o seu processo de aditamento humano e o desenvolvimento de sua subjetividade.

Na tendência da teoria histórico-cultural, essas ligações são de suma importância para a compreensão do desenvolvimento cerebral. Oliveira (1997) diz que Vigotski priorizou o estudo, o qual chamou de funções psicológicas superiores, pois essas não podem ser explicadas somente de maneira biológica, visto que se desenvolvem no âmbito cultural e pela mudança causada pelo meio.

Marx (2013) vai dizer que, ao se atuar por meio do movimento da natureza ao redor, se faz possível modificar sua própria natureza. O homem, então, tem sua natureza mediada pelo materialismo histórico, por meio de sistemas simbólicos que influenciam diretamente, traços que são fundamentais no desenvolvimento psicológico superior, os quais estão baseados na psicologia histórico-cultural (Cole; Scribner, 2007).

Esse domínio do homem sobre a natureza como mediadora entre os elementos de cunho físico e de sistemas de símbolos ajuda na evolução das funções psicológicas superiores e é de fundamento para a teoria histórico-cultural. Para Vigotski (2001), as funções superiores não podem ser entendidas pelas leis naturais, pois elas são um desenvolvimento psicológico.

Pode-se compreender que essas ideias estão divididas em três grandes pontos: o primeiro ponto, sobre a influência biológica, visto que o psicológico é fruto de uma atividade do cérebro; o segundo, que o processo de desenvolvimento está ligado ao histórico e suas relações com a sociedade; o terceiro diz que a relação homem-mundo se faz por um sistema de símbolos, por uma relação mediadora.

Vigotski (2007) divide as mediações em elementares e superiores, sendo as elementares impelidas pelo ambiente, aquelas que têm um caráter biológico. Estas estão conectadas a uma percepção do imediato, de estímulos do ambiente onde se está ambientado. Surgem assim que ocorre o nascimento; alguns exemplos disso são os reflexos básicos, percepção sensorial e outras.

As funções superiores, por sua vez, são incentivadas pela autogeração, que causa mudança no comportamento, sendo induzidas pelo processo histórico-cultural, por meio da mediação semiótica, em outras palavras, por meio da utilização de signos e símbolos, em uma função de linguagem. Estas, diferentes das funções elementares, se desenvolvem através de interação cultural e social.

A cultura está ligada diretamente ao desenvolvimento desse processo, influenciando até mesmo o pensamento lógico, o planejamento, a resolução de problemas e a memória voluntária. A linguagem é o principal meio de mediação no processo de evolução das funções superiores. Sendo assim, para a autora, as funções elementares são de cunho biológico, e as superiores, de índole cultural (Tosta, 2012).

Compreende-se, portanto, que, pelas ações e mediação, o sujeito aprende sobre a cultura, por meio de instrumentos da psicologia, como mediador do desenvolver de um sujeito. São instrumentos mediadores e signos culturais que intermediam essa mediação entre o objeto e o sujeito. Esse entendimento do processo

e aumento do nível cognitivo torna o ser humano um ser racional. Devemos levar em conta que este é um processo contínuo, com uma necessidade de inovação e constante busca de compreensão e aprendizado.

O signo é o instrumento de mediação do campo histórico-cultural. Estes são analisados à luz do materialismo histórico-dialético, em prol de uma formação social. Bakhtin (2006) explica que os signos não se limitam à realidade dos objetos, podendo obter novos sentidos conforme a situação, pois operam no campo ideológico: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (Bakhtin, 1992, p. 33).

Em suas atividades diárias, o homem usa-se dos signos para aprender e armazenar informações. Este sistema simbólico possibilita ao indivíduo interligar os signos e seus significados, influenciando tanto nos processos internos quanto externos.

Segundo Oliveira (1997), com a internalização da cultura, essa mediação e uso de instrumentos técnicos e de signos induzem maior desenvolvimento das funções psicológicas. Esses signos, então, passam a representar várias situações deste sujeito que envolvem, como dito por Vigotski (2007), o desenvolvimento de diferenciar coisas e situações, assim como conseguir planejar novas ações.

Entende-se, portanto, que o uso de signos está ligado com o envolvimento do homem e da sociedade, com esse uso de símbolos ao decorrer da história. Para que um sistema de signos se desenvolva, esse sujeito tem que estar convivendo em sociedade, para uma materialização de um sistema comunicativo. Assim, o caráter simbólico está intrinsecamente ligado às relações sociais. Essas ações simbólicas são necessárias para a compreensão das ações humanas para o desenvolvimento de processos psicológicos e histórico-culturais.

Quando se trata de mediação, Freire (2011) nos traz a chamada “mediação pedagógica”, em que se envolvem professor e estudante no uso de um instrumento pedagógico com o intuito de desenvolver o estudante. Esse docente aparece como agente mediador, com a intenção de instruir a direção à qual o estudante conseguirá aprender de forma dialógica e de interatividade entre ambos. A interação e a mediação caminham juntas, tendo o estudante como um indivíduo social, o objeto como o conteúdo e o professor como o agente mediador (Freire, 2011).

Infere-se, assim, que essa troca de experiências desenvolve as habilidades e competências do aprendiz, em um diálogo que levará a uma educação emancipatória

com a formação de um ser crítico. Esse ato dialógico é uma forma de aprendizado tanto para o estudante quanto para o professor, sendo essencial para todas as práticas pedagógicas. Nesse contexto, podemos compreender que o educador é a “chave” para a efetivação da educação inclusiva; é o mediador entre o estudante e o conhecimento. É quem melhor conhece o estudante (Lago, 2014).

Mediatização é a palavra usada por Paulo Freire (2011) para expressar a mediação. Ela representa um triunfo do imediato no mediato. Em seus estudos, a mediatização toma uma forma de significação de fenômeno e existencial, ligada à ontologia de um sujeito que vive em sociedade, um ser ontológico que está ligado às teorias de Marx.

Aparecendo em seus estudos com uma definição de um caminho possível entre o ser e o mundo onde se encontra, este se inicia quando o estudante conhece a palavra geradora. Assim, o imediato se torna mediato por meio de uma ligação direta com a cultura do indivíduo, como um ser ontológico.

A cultura mediadora instrui o professor na amplificação de conhecimento do estudante, um agente mediador, desenvolvendo seu lado crítico por meio de suas interações sociais, consolidando uma prática libertadora. Pois, segundo Freire (2005), o homem dialógico é crítico, um ser ontológico e pensante, com poder para criar, fazer e transformar as situações, desvencilhando-se da alienação imposta. Nos saberes culturais, é necessário variar os instrumentos com a intenção de aumentar o desenvolvimento cultural em ambientes diversos.

Sendo assim, Vigotski e Freire se aproximam ao observar e compreender que o meio influencia o indivíduo e que essa influência torna o sujeito um ser único. Do mesmo modo, os estudos psicológicos, culturais e pedagógicos se tornam instrumentos de desenvolvimento das duas mediações, que se ligam no desenvolver do sujeito como um ser pensante, que consegue transformar seu ambiente.

A epistemologia que envolve a consciência apresenta um homem que é levado a enxergar o mundo em sua totalidade. O autor articula, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, sobre um ser humano de práxis, que deve atuar de forma reflexiva, com consciência e de forma transformadora. Apresenta a importância de uma consciência crítica, o que promove uma mudança de sua própria realidade, visto que o ser humano está em constante transformação, e é essa tomada de consciência que causa mudança.

De acordo com Freire (1972), quando o sujeito se torna um ser consciente, poderá desenvolver uma visão crítica e participar com mais proporção nos

acontecimentos da sociedade. Por conta disso, o autor desenvolveu a conhecida pedagogia revolucionária, que liberta.

Nessa teoria, Freire (1972) apresenta três tipos de consciência: a) a consciência intransitiva, que tem dimensão biológica; b) a consciência transitiva, onde o sujeito é provocado por seu meio histórico, porém sem uma identidade definida; e c) a transitiva crítica, onde o sujeito tem a capacidade de observar, interpretar a si, ao ambiente e aos outros, fruto de uma educação feita e mediada pelo diálogo, de forma a evoluir o sujeito em âmbitos políticos, sociais e pessoais. Essa consciência é de formação histórica, onde o processo educacional é de suma importância para o seu desenvolver.

A reflexão entre o reconhecimento do sujeito como histórico-cultural, desenvolvida por Freire, se compara à de Vigotski, nesse ponto em que entendem que o ser humano deve se desenvolver de forma reflexiva e crítica para se libertar do que lhe é imposto.

Na teoria histórico-cultural, a evolução da consciência é um processo que envolve interações sociais e a mediação da cultura. Vigotski (2007) enfatiza que o desenvolvimento da consciência o torna diferente dos outros seres, com uma evolução da cognição. Ele estabelece alguns pontos para esse desenvolvimento, como: a) a externalização, onde as funções psicológicas superiores, por meio das interações sociais, desenvolvimento mental cognitivo e da cultura; b) a internalização, onde as habilidades e conhecimentos se desenvolvem no indivíduo; c) a zona iminente é um guia do processo de mediação e interação cultural que se desenvolve por meio de signos e significados; d) o desenvolver das funções mentais superiores, que tem ligação com um desenvolver cognitivo. Neste caso, a consciência evolui com interações sociais, internalização das funções psicológicas e da mediação cultural.

Vigotski e Freire se encontram na ideia de que, para que um sujeito evolua, é necessário um desenvolvimento da consciência, que tornará seu cognitivo avançado o bastante para promover mudanças em si e no ambiente onde está inserido. Sobre o ensino-aprendizagem, Lev Vigotski aborda a influência do histórico-cultural no desenvolvimento humano, tendo seu desenvolvimento psíquico por meio da mediação, construída pelo meio social e a cultura. A ZDI é o conceito central na psicologia histórico-cultural, formulado originalmente por Vigotski na década de 1920 e chamada por Prestes (2010) de ZDI. É o que a criança consegue fazer com a colaboração de outrem.

Nessa teoria, a aprendizagem desempenha um papel histórico-cultural em que o sujeito se desenvolve com o meio e com o outro. Através dos signos e das interações, se materializa o conhecimento, formando significações e ressignificações, auxiliando na formação da consciência e outros atos do pensamento.

Compreende-se, dessa forma, que a mediação por meio de instrumentos da cultura é outro ponto indissociável. Além disso, o diálogo e as interações com a sociedade implicam diretamente no desenvolvimento do sujeito histórico. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem se faz através das interações sociais, diálogos, mediação, no intuito de evoluir o desenvolvimento do estudante e uma evolução cognitiva.

A teoria dialógica de Paulo Freire expressa um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo entre o professor e o educando, com trocas de experiências. Nessa abordagem teórica, busca-se um conhecimento visando uma transformação social.

Tendo o diálogo como um elemento basilar, tem-se como interesse seu uso como ferramenta de transmissão de conhecimento e de construção de um conhecimento coletivo, por meio de temas geradores que ajudarão na tematização, pois têm o intuito de contextualizar ao meio social em que o estudante está, tornando a conexão e o entendimento do estudante e um ensino o qual se torne significativo para ele.

A problematização é uma análise crítica a ser desenvolvida segundo a realidade do estudante. No diálogo horizontal, o professor e o educando têm voz ativa para a melhor construção do conhecimento. A conscientização e o empoderamento se desenvolvem por intermédio de um diálogo crítico e de problematização, que, por consequência, torna os estudantes agentes ativos para si e para a sociedade. E o desenvolvimento da práxis, que é uma ação de transformação com fundamento na reflexão crítica.

O processo de ensino-aprendizagem, na teoria dialógica de Paulo Freire, busca promover a conscientização, a reflexão crítica e a ação transformadora, pelas quais os participantes se tornarão agentes ativos à procura de uma sociedade libertadora, mais justa e igualitária.

Rodríguez-Arocho (2000) observa uma possível semelhança entre os temas geradores e a concepção que se liga aos signos. Nas palavras da autora, no que se diz ao processo de ensino-aprendizagem, os dois termos podem ser definidos como

elementos da mediação. E o conceito educacional de Paulo Freire está sincronizado com o da ZDI de Vigotski.

Não obstante, os signos e os temas geradores mostram semelhanças, visto pelo ponto de que as palavras geradoras estão conectadas a uma significação real, pois são usadas dentro do contexto de vivência do estudante. Ainda refletindo sobre o signo, ele pode ser associado ao que Freire determinou como código, que são construídos, permeados de significados e relações de fundo histórico-cultural. Além desses pontos apresentados, os dois autores se articulam em relação ao conceito de que o conhecimento se constrói de maneira coletiva, com suporte da mediação.

Estabelecer diálogo entre Vigotski e Freire é um grande desafio. Ainda há muito a se buscar desses ricos teóricos, que, mesmo em tempos históricos e áreas distintas, apresentam como objetivo comum o desenvolver humano por meio das suas relações construídas de forma histórica, instigados pelo meio ao qual estão inseridos: a política, o pensamento crítico, a economia e as lutas de classe. Também de como as mediações entre os humanos, sejam elas da psicologia ou da pedagogia, podem modificar este sujeito, tornando-o um ser em busca da liberdade, pois a educação é, de fato, um ato político e libertador.

A teoria histórico-cultural fundamenta bases essenciais para a compreensão do ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, visto que esta os percebe formados pelo histórico-cultural. Com efeito, a ZDI potencializa o ensino-aprendizagem, pois tem em sua observação que o desenvolvimento não está condicionado apenas ao que o estudante sabe, mas sobre seu desenvolvimento por meio de uma mediação eficaz (Vigotski, 1997).

Para os estudantes com deficiência intelectual, esse conceito se mostra ainda mais valoroso, visto que tira o foco das limitações de cognição e se volta para o desenvolvimento propiciado pelas interações pedagógicas. A mediação, então, se materializa como um meio de ligação entre o estudante e o conhecimento, por meio da mediação do professor, pelos outros estudantes e pelos instrumentos da cultura, criando condições para que esse estudante se desenvolva.

Essa ideia se aproxima de Freire, que compreende o diálogo como um caminho para a prática pedagógica, na qual o conhecimento é construído pela interação social, considerando este estudante como um sujeito histórico que participa do processo de sua educação. Quando se fala dos estudantes com deficiência intelectual, o diálogo valoriza o estudante como um ser histórico-cultural.

Com efeito, a articulação entre os autores e suas teorias permite o sustento da percepção de um ensino-aprendizagem inclusivo, com um desenvolvimento influenciado pela mediação e o diálogo, que potencializam seu desenvolvimento no cotidiano escolar. Essa visão tem o comprometimento ético-político do professor na criação de práticas pedagógicas que propiciem um melhor desenvolvimento da autonomia e a participação inclusiva desses estudantes no seu ensino-aprendizagem.

2.2 Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual: fundamentos, práticas e desafios

O modelo de ensino colaborativo prevê uma parceria, principalmente entre o professor da sala comum e o profissional de apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Espera-se que sejam capazes de, conjuntamente, definir quem é o alvo na classe comum; qual papel cada um deve desempenhar no trabalho conjunto; elaborar, executar e avaliar o planejamento educacional elaborado no “casamento profissional” entre os dois (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 71).

O ensino colaborativo ou coensino é uma abordagem pedagógica que promove interação entre os professores de ensino comum e de ensino especial. O objetivo dessa teoria é, por meio dessas relações e trocas de saberes, atender de forma mais proativa às necessidades de estudantes de um grupo.

Essa práxis tem como propósito estabelecer uma relação de paridade entre os professores envolvidos, que passam a compartilhar a responsabilidade tanto do planejamento, da execução quanto da avaliação das aulas ministradas, em favor do melhor ensino para o público da educação especial.

O ensino colaborativo ou coensino destaca a inclusão de estudantes público da educação especial na sala comum, com um suporte pedagógico que oferece um apoio adequado. Nesse modelo, os professores de educação especial passam não somente a oferecer apoio, mas a participarem de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa visão pedagógica, o professor de ensino comum mantém a responsabilidade do ensino curricular, e o professor de educação especial atua na adaptação de estratégias que visam promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, de forma que esses possam ter participação plena nas aulas.

As características desse tipo de ensino são, de forma essencial, a corresponsabilidade desde o planejamento até como será feita a avaliação desses

estudantes, e a flexibilidade para a organização desse conteúdo a ser aplicado. Ademais, o coensino não se reduz a uma simples parceria, mas infere práticas que integram dinâmicas que possam alcançar a inclusão e a aprendizagem de forma efetiva para todo o estudante.

Portanto, o coensino desponta como uma estratégia de ensino essencial para a inclusão escolar, propiciando não apenas o acesso, mas também condições para a permanência e o sucesso de estudantes público da educação especial nas salas de ensino comum.

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 85).

O conceito de educação especial se expressa no sentido de uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades da educação e se destina aos atendimentos e serviços educacionais, com o objetivo de atender a um conjunto de recursos educacionais especializados que atuem no desenvolvimento de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais ou de comportamento. Estes serviços buscam o desenvolvimento das habilidades desses estudantes, com o intuito de incluí-los no ambiente escolar regular, oferecendo suporte para que eles possam participar de forma equitativa no processo de aprendizagem (Brasil, 2015).

No Brasil, o uso desse tipo de colaboração começa a ser mais conhecido e divulgado por volta dos anos 2000, influenciado pelo crescente movimento de inclusão de estudantes público da educação especial nas salas de ensino comum. Embora não haja uma data exata para o início do uso do coensino, algumas iniciativas e pesquisas começaram a surgir durante esse período, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), que reforçou o princípio da educação inclusiva.

O uso do ensino colaborativo entre professores de ensino comum e de educação especial, no Brasil, tem obtido avanços de bastante significação, na colaboração do aumento da inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula de ensino comum, apesar das dificuldades enfrentadas (Mendes, 2011).

Uma das principais dificuldades está relacionada ao tipo de construção das escolas, muitas ainda não adaptadas à diversidade de estudantes que recebem, assim como à falta de recursos adequados para adaptação às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Muitas escolas ainda não têm uma infraestrutura acessível, dispõem de poucos materiais adaptados, assim como falta de profissionais capacitados para lidar com as distintas necessidades desses estudantes.

Ainda que hoje haja uma busca e reconhecimento de forma crescente da importância do ensino colaborativo, principalmente quando se fala de inclusão na formação inicial e continuada dos professores, percebemos que esta ainda tem avanços de forma tímida quando se fala de investimento nos profissionais que trabalham diariamente com esses estudantes. Todavia, apesar das inúmeras dificuldades como elencadas anteriormente, podem ser observados os avanços significativos na propagação da inclusão e do atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual.

O ensino colaborativo tem se destacado de forma muito profícua, trazendo oportunidades de um aprendizado mais rico e significativo, tanto para a evolução diária dos estudantes quanto para os professores, oportunizando uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa com a diversidade, visando o estudante como um ser histórico de formação única (Mendes, 2011; 2016).

Guadagnini, Pigatto e Vasconcellos (2021) evidenciam a importância do trabalho colaborativo entre professores da educação regular e especial e consideram que essa parceria é essencial para a criação de adaptações curriculares eficazes e para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com deficiência intelectual.

A concepção do materialismo histórico envolve reconhecer o ser humano como um produto das condições concretas de sua existência e da construção de suas relações histórico-culturais. Levando este conceito para o campo educacional, essa visão aponta que o ensino e a formação dos professores não devem ser tratados como processos neutros ou puramente técnicos, mas essas práticas são de cunho social e são atravessadas pelas contradições da realidade.

Dessa forma, ao se formar professores, deve-se considerar os contextos materiais, políticos e ideológicos que fazem parte da construção do ambiente escolar e do trabalho docente.

Seguindo a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o ensino deve ser usado para a transformação da realidade e não somente como um ato de repetição.

Para tal, a formação docente deve ser crítica, indo além de uma capacitação instrumental. Essa capacitação deve promover uma práxis que se comprometa com a superação das desigualdades sociais, com a leitura crítica do mundo e com uma construção conjunta de conhecimento, pois, como é possível perceber: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 531).

Assim, ao se analisar do ponto de vista do materialismo histórico, o papel do coensino na formação de professores que atuam com estudantes com deficiência pode alcançar uma abordagem que visa à emancipação, de modo a enxergar cada indivíduo de forma individual, trazendo uma colaboração cada vez maior entre professores de sala comum e de educação especial.

Mendes (2008) defende uma colaboração que busca a construção coletiva do conhecimento e reforça a quebra de barreiras entre a escola e a comunidade, com a intenção de não limitar a diversidade e a inclusão na sala de aula, mas, sim, torná-la cada dia mais inclusiva.

Paulo Freire (1996) pode auxiliar-nos na compreensão do ensino de estudantes com deficiência intelectual e do coensino, pois entende que, com o desenvolvimento de estratégias do ensino diário que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa dos estudantes, dá-se prioridade à aprendizagem e ao conhecimento de forma adaptada pelo professor, não ignorando as diferenças individuais e as necessidades específicas dos estudantes, aumentando o acesso a recursos e materiais educacionais adequados.

A pedagogia de Freire é centrada na dialogia, na problematização da realidade e no apreço pela troca de saberes entre os sujeitos. Sendo assim, o referido autor vai ao encontro do coensino, que se propõe uma prática de colaboração entre os sujeitos.

O coensino enfatiza a importância da interação social e da colaboração na construção do conhecimento, o que influencia diretamente em qual abordagem é mais inclusiva e centrada nos estudantes, na qual professores trabalham em conjunto em todas as etapas da adaptação da implementação de novas estratégias de ensino, criativas e diferenciadas, as quais fornecem um suporte individualizado para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual (Mendes, 2016).

Compreende-se, portanto, que, por meio dessa colaboração, os professores podem desenvolver um ambiente de aprendizagem mais enriquecido, dinâmico e de

significação para esse estudante, que promova o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de cada um.

Essas práticas de coensino, dirigidas pela colaboração entre os professores, na troca de experiências e na construção de conhecimento de forma coletiva, entram em concordância com a hipótese freiriana e do materialismo histórico. Na visão de Freire (1996), a educação deve ser um caminho para o diálogo libertador, de modo que os estudantes aprendam com outros sujeitos, professores ou colegas, em um movimento de escuta, troca e transformação.

Nesse ponto, o coensino se torna um caminho para a quebra de um ensino tradicional feito por uma docência individualista e passa a caminhar para uma prática pedagógica crítica e emancipatória, onde a troca de experiências, a corresponsabilidade entre os professores é o que constrói um ambiente escolar com significado e equidade.

Em consonância a isso, nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, o coensino se mostra como uma prática social que promove mudança na realidade de forma concreta, moldando condições objetivas de inclusão, fazendo com que esses estudantes com deficiência intelectual possam participar de forma ativa no cotidiano escolar, indo além de uma técnica, mas como uma postura na qual a ética e a política estão à frente do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é um fato que há certa resistência de alguns profissionais com a educação inclusiva (Mendes, 2008). Entende-se que a persistência de preconceitos e estereótipos em relação aos estudantes público da educação especial só atrasam e dificultam o desenvolvimento desses estudantes. Isso se dá até mesmo pela falta de formação, pela escassez de recursos e materiais, pela ausência de adaptações educacionais adequadas.

Compreende-se, dessa maneira, que o uso do coensino pode ser uma luz no fim do túnel para os desafios que enfrentamos diariamente, tanto no que diz respeito à resistência de certos profissionais como à falta de recursos para a sua formação.

É fundamental reconhecer que o ensino de estudantes com deficiência intelectual é uma questão complexa e que vai muito além da sala de aula. Essa inclusão depende de ações entre vários setores, além da escola. Envolve ações políticas, sociais e culturais para promover uma educação inclusiva (Oliveira Neto; Oliveira, 2022).

Pela perspectiva do materialismo histórico, que nos convida a compreender que a deficiência não deve ser somente analisada pelos laudos clínicos ou limitações

da biologia, essas compreensões devem ter a visão de que cada um é um sujeito histórico, observando as estruturas sociais e históricas que ainda regem a exclusão e a discriminação com esse público, com uma visão mais limpa de preconceitos e estereótipos, em uma ardente busca de transformações profundas e sistêmicas para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os cidadãos, pois todos somos cidadãos (Vigotski, 2007).

Ao se pensar na defectologia, cuja ideia aponta que as limitações biológicas não determinam o desenvolvimento humano e que o espaço escolar é um espaço de mediação, aprendizagem e superação de limitações, faz-se urgente que o ensino-aprendizagem construa transformações profundas na busca de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus cidadãos.

Uma abordagem de colaboração entre os diferentes tipos de profissionais que ensinam diariamente esses estudantes e que levam em conta a parte socioemocional dos estudantes com deficiência intelectual, levando-os à inclusão na sala de aula comum, não os isolando em atividades adaptadas. O papel dos professores no coensino para o ensino de estudantes com deficiência intelectual é fundamental para o seu desenvolvimento.

Segundo Freire (2011), os professores devem lançar mão de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia e a participação dos estudantes, as quais não ignoram as diferenças individuais e as necessidades específicas dos estudantes. Nota-se, portanto, que devemos prezar pelo desenvolvimento do potencial dos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista a não limitação do acesso deles às oportunidades de aprendizado significativas.

Quanto à questão das desigualdades, o materialismo histórico pode influenciar a compreensão destas, as quais são enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual diariamente no sistema educacional. Verifica-se, nesse contexto, que devem ser levadas em consideração as questões sociais e históricas que contribuem para a exclusão e a discriminação, de forma a não perpetuar as estruturas sociais e históricas que levam à marginalização e ao aumento das desigualdades escolares.

Uma das principais contribuições do coensino é a promoção de uma cultura inclusiva nas escolas, onde todos os estudantes são valorizados e têm suas necessidades atendidas de forma adequada (Mendes, 2008). Nota-se, portanto, que, por meio da colaboração entre professores, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, que respeita as diferenças individuais e promove a participação ativa de todos os estudantes.

Entende-se, nesse contexto, que o coensino tem a riqueza do compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os profissionais, enriquecendo a prática pedagógica diária, o que incentiva um desenvolvimento continuado. Isso traz uma contribuição para um ensino mais inclusivo e de qualidade para estudantes com deficiência intelectual, preparando-os para uma participação plena na sociedade, com emancipação e uma mente crítica.

Além disso, constata-se que as teorias de Lev Vigotski e Paulo Freire podem contribuir para a formação de professores de sala comum e da educação especial para o ensino de estudantes público da educação especial. Vigotski dá destaque para a interação social e a compreensão da ZDI para o desenvolvimento e a aprendizagem, e, do mesmo modo, esses conceitos também podem contribuir para a compreensão de um trabalho de colaboração entre os profissionais, na interação e na parceria entre os diferentes profissionais e seus conhecimentos e saberes.

Não obstante, o coensino pode se correlacionar à educação libertadora e crítica. Paulo Freire destaca a necessidade de uma prática pedagógica que valorize o estudante como um ser que tem uma história e que ela o influencia no seu aprendizado, valorizando as diversidades que se apresentam em cada estudante, com a intenção de promover a participação ativa e a autonomia no processo de aprendizagem diária.

Destaca-se que o ensino colaborativo se revela promissor para a educação inclusiva, porque agrega pessoas, conhecimentos, saberes e fazeres em prol da aprendizagem de todos os estudantes, sem negar ou negligenciar suas especificidades.

Entretanto, compreende-se que, para que os professores desenvolvam o ensino colaborativo, é necessário que tenham acesso a uma formação inicial e continuada que favoreça estudos nessa perspectiva. As habilidades de dialogar, de escutar e de colaborar não são natas nos docentes, sendo preciso que elas sejam aprimoradas constantemente (Leme; Ricardo, 2022).

O entendimento do ensino colaborativo como uma prática pedagógica de troca de experiências e corresponsabilidade entre professores tanto da educação especial quanto da educação comum faz-se necessário à análise de como essa abordagem é articulada ao ensino-aprendizagem e à inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

O coensino se apresenta como uma estratégia favorável para a superação de barreiras estruturais e atitudinais ainda presentes no ambiente escolar. Por essa

causa, compreender o que fundamenta e os desafios de quando se fala sobre inclusão de estudantes com deficiência intelectual no dia a dia das salas de aula é substancial, pois isso leva ao aprofundamento do debate a respeito da eficácia do ensino colaborativo na inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Fundamental representa um dos desafios mais complexos da educação contemporânea. A criação de ambientes de aprendizagem que integrem todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo seu desenvolvimento integral, exige a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Entre essas práticas, o coensino — ou ensino colaborativo — destaca-se como uma estratégia promissora. Nessa abordagem, professores do ensino comum e da educação especial atuam conjuntamente na mesma sala de aula, com o objetivo de adaptar o processo de ensino às necessidades de todos os estudantes. Como afirmam Vilaronga e Mendes (2014, p. 19), “o coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino”.

Dessa forma, esta subseção busca explorar como o ensino colaborativo pode constituir uma ferramenta eficaz na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, fundamentando-se nas teorias de Lev Vigotski e Paulo Freire para a promoção de uma educação inclusiva. Ao longo do texto, discutiremos como essas teorias podem articular-se na perspectiva de criação de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Apresenta-se, a seguir, um diagrama (Figura 1) com pontos de encontro e intercruzamentos entre os estudos aqui discutidos, intitulado: “Aproximações entre Freire (1921; 1997), Vigotski (1896; 1934) e Mendes (2002–2024)”, sendo esta a segunda figura integrante desta dissertação.

Figura 1- Aproximações de Freire (1921; 1997), Vigotski (1896; 1934) e Mendes (2002; 2024)



Fonte⁴: Organizado pela Autora (2024) com uso do *Presentation & Diagram Generator*.

É possível perceber, na Figura 1, várias aproximações entre as teorias dos autores, ao que se diz tanto sobre valorização da cultura, o papel do professor, a importância da interação e o diálogo, assim como a perspectiva de uma educação inclusiva. A seguir, a escrita deste texto apresenta como essas teorias, em conjunto, evidenciam uma riqueza no que se diz a respeito à educação inclusiva.

Vigotski (1997) usa o vocábulo defectologia para se reportar às crianças que apresentavam algum tipo de deficiência. Nesse período, o termo usado era “anormais”. Essa ciência estuda as diferenças e variáveis do ser humano. A expressão defectologia ainda é usada nas traduções dos estudos deste autor para manter a originalidade de seus escritos, produzidos no século XX (VIGOTSKI, 1997).

A Defectologia se torna, então, uma nova perspectiva sobre a deficiência. Lev Vigotski (1997), ao desenvolver seus estudos no campo da defectologia, apresenta uma nova forma de ensinar estudantes com deficiência intelectual, diferente das abordagens tradicionais que apontavam a deficiência como um obstáculo impossível de se transcender.

⁴ Assistente Virtual. *Presentation & Diagram Generator by ShowMe*, baseado no modelo ChatGPT da OpenAI. Assistência prestada via interação em outubro de 2024.

Vigotski observou que o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos pode ser significativamente promovido por meio de um ambiente culturalmente rico e de interações sociais significativas. Em sua pesquisa, Vigotski (1997) argumenta que a deficiência não define o quanto um estudante pode se desenvolver, mas aponta que, com o amparo e a mediação correta, essas crianças podem superar suas dificuldades e desenvolver com autonomia suas funções psicológicas superiores.

A defectologia está, assim como a ZDI, no centro dos estudos de Vigotski. Em seu trabalho chamado Tomo V, além de falar da defectologia, destacou o papel de extrema importância do meio onde se vive, assim como da cultura e da sociedade no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Segundo Vigotski, as deficiências não são limitações insuperáveis, podendo ser superadas por meio da mediação social e da utilização de ferramentas culturais para o desenvolvimento destes. Essa visão vai ao encontro da prática do coensino, que, com a colaboração entre professores de diferentes áreas, possibilita a criação de um espaço de aprendizagem inclusivo, no qual se consideram as necessidades individuais dos estudantes, que são desenvolvidas de modo mais específico em busca de um melhor aprendizado.

Na perspectiva de Vigotski, em associação ao coensino, os professores, sejam eles da educação especial ou comum, podem adaptar suas práticas pedagógicas valorizando as potencialidades dos estudantes com deficiência, alcançando uma educação que busca a participação de todos. Essa abordagem não só beneficia o estudante, mas também amplia as práticas pedagógicas dos professores, levando-os a uma reflexão crítica e desenvolvendo inovadoras metodologias de ensino.

Góes (2002) cita que, quando o caminho natural não é possível, é necessário encontrar caminhos alternativos, como o aprendizado apoiado na cultura do indivíduo. Com o intuito de buscar uma evolução na educação especial, à época, Vigotski (2011) desenvolve um sistema de compensação, com o apoio da cultura, em que seria possível o desenvolvimento de qualquer tipo de deficiência. Ainda diz que “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (p. 863).

No período da integração escolar, a ideia era de que o estudante é quem deveria se ajustar ao padrão normativo da escola para conseguir ser incluído em algum nível da sociedade, como afirma: “Na integração, os alunos são inseridos no ensino regular sem que haja, necessariamente, modificações estruturais,

pedagógicas ou culturais na escola para sua permanência e sucesso” (OMOTE; BEZERRA, 2012, p. 45).

Esse modelo reforçava uma lógica de exclusão, ancorada em uma ideia cujo ideal era uma sala de aula formada por estudantes homogêneos. Com os avanços das leis, da ciência e dos movimentos de cunho social, foram impulsionados movimentos de defesa dos direitos de pessoas com deficiência. Desses movimentos surgiu a ideia de que a escola deveria se adaptar ao estudante e não o contrário. Esse ambiente escolar deveria, então, se transformar em um espaço de acolhimento, transformação e respeito à diversidade.

É necessário compreender que a inclusão vai além do acesso físico à escola, mas de maneiras de obter condições de permanência desse estudante no ambiente escolar, para que haja uma participação ativa, assim como um ensino-aprendizagem eficaz, no que se refere aos estudantes com deficiência intelectual. Nessa mesma perspectiva, faz-se necessária a formação de profissionais da educação de forma a compreenderem esses estudantes na sua totalidade, como sujeitos histórico-culturais, com potencial de desenvolvimento.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco histórico da educação inclusiva e já falava sobre as necessidades dessa mudança dos sistemas de ensino, os quais devem atender às diversidades de seus estudantes, oferecendo formas adaptadas, práticas pedagógicas que rompam com o tradicional, assim como serviços de apoio que atendam às especificidades de todo estudante.

Hoje, com as evoluções e lutas ocorridas em busca da inclusão escolar, profissionais buscam novas alternativas e formatos de adaptações, haja vista que “a inclusão escolar exige uma mudança estrutural que vá além do discurso e garanta suporte efetivo a professores e alunos” (FLORES, 2011, p. 3).

Compreende-se, portanto, que se deve pensar não somente no acesso, mas na permanência dos estudantes com deficiência na escola. Da mesma forma, a capacitação dos atores que estarão com esses estudantes se torna primordial para o entendimento de práticas que ajudarão no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

A deficiência não pode ser vista somente como de ordem física, sensorial, intelectual e mental, mas como o resultado das interações dessas condições que, de algum modo, impedem a participação da pessoa de forma efetiva na sociedade de forma igualitária.

Dessa forma, pode-se compreender que a deficiência, muitas vezes, pode ir além de aspectos físicos ou biológicos, podendo ser também encontrada na dimensão cultural e social. Esses desafios, quando se fala de estudantes com deficiência intelectual, estendem-se a todas as áreas da vida em sociedade, tornando-se frequentemente agravados por preconceitos e estigmas que produzem e reforçam narrativas negativas que só dificultam a inclusão dessas pessoas.

Quando se reporta ao meio educacional, pode-se perceber a debilidade no processo de ensino-aprendizagem que é oferecido aos estudantes com deficiência intelectual. A falta de formação específica dos professores da sala comum, e, no caso do estado de Goiás, o fato de que, muitas vezes, os professores de ensino especial ainda estão em formação na graduação, contribuem para essa fragilidade.

Isso dificulta, por vezes, a forma como esses estudantes são ensinados ou mesmo avaliados, visto que possuem particularidades de aprendizado que exigem o uso de planos individuais para um melhor desenvolvimento.

A demanda por formas específicas de ensinar e avaliar o estudante com deficiência intelectual e a necessidade de planos individuais têm como finalidade lançar mão de planejamentos específicos para esses estudantes, buscando um ensino mais personalizado (Pletsch; Glat, 2012; Souza; Sousa; Gomes, 2023).

Tais planos podem ser o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) ou o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), mais frequentemente aplicados nas Salas de Recursos Multifuncionais; ou ainda o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), mais utilizado em salas comuns, sendo considerado uma elaboração conjunta. O PEI é uma das formas de garantir o direito à educação de qualidade para estudantes com deficiência, possibilitando que suas necessidades educacionais específicas sejam contempladas por meio de estratégias personalizadas e planejadas (Souza; Sousa; Gomes, 2023).

Nas reflexões de Pletsch e Glat (2012), para que um ensino possa ser conceituado como colaborativo, deve ser realizada uma análise conjunta do estudante com deficiência, a fim de identificar como melhor proceder para seu avanço no processo de ensino-aprendizagem. As ações práticas e pedagógicas devem ser produzidas de forma coletiva pelos professores da sala comum, da sala de AEE e pelos profissionais de apoio que acompanham esse estudante.

Ao analisar as faces da deficiência intelectual, observa-se um baixo desenvolvimento cognitivo, causado por fatores variados, que podem ser genéticos ou ocorrer em momentos distintos desde a concepção (Magalhães, 2000).

Ainda hoje, existe certa confusão entre deficiência intelectual e doença mental. A deficiência intelectual ocorre da concepção até a idade adulta, podendo apresentar sintomas como dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem; desajustes na realização de tarefas diárias e na interação social; dificuldades no aprendizado lógico e de linguagem. Nas áreas motora e cognitiva, há alterações que variam conforme a classificação, que, dentro dessa deficiência, pode ser de leve a profunda. Para saber o seu grau, é necessário realizar testes de Quociente de Inteligência (QI), conforme critérios diagnósticos apontados pelo DSM-V (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Em contrapartida, a doença mental tende a surgir por volta dos 14 anos, quando as interações sociais se intensificam. Ela se compõe de várias circunstâncias que abarcam desde mudanças de humor, comportamento e dificuldade no convívio social, até, muitas vezes, a perda da percepção entre o real e o imaginário. Diferentemente da deficiência intelectual, não tem, necessariamente, relação com o desenvolvimento cognitivo ou com a inteligência. Normalmente, é tratada com medicamentos e acompanhamento psiquiátrico (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

A terminologia “deficiência” não designa apenas uma lista de doenças e lesões do corpo, mas também, para Diniz, Barbosa e Santos (2009), abarca conceitos que denunciam situações de desigualdade encontradas em ambientes que promovem barreiras para corpos com impedimentos. A LBI (Brasil, 2015, art. 2º) considera como pessoa com deficiência aquela que tem:

impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Portanto, a deficiência é uma experiência cultural e não apenas o resultado de um diagnóstico biológico ou médico de anomalias de um corpo. Durante décadas, os documentos orientadores e os movimentos pela inclusão apresentavam a hegemonia de uma linguagem centrada na reabilitação ou na cura dos impedimentos corporais para o estabelecimento de políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil.

As barreiras sociais para a inclusão das pessoas com deficiência são múltiplas, de difícil mensuração e permeiam todas as esferas da vida pública, inclusive com mitos e preconceitos, tais como o de que o estudante não seja capaz de aprender ou que não deveria estar em sala de aula comum.

No âmbito educacional, evidencia-se a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido aos estudantes com deficiência intelectual e a falta de

conhecimento dos professores no que se refere às suas especificidades educacionais. Além disso, vê-se a necessidade de o sistema adotar uma perspectiva educacional da avaliação prévia do estudante com deficiência intelectual, garantir o planejamento educacional e não apenas encaminhamentos para serviços segregados (Pletsch; Glat, 2012).

A escola é uma protagonista na inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência, e esta deve adaptar-se para atender aos diferentes tipos e tempos de aprendizagem. Com a finalidade de garantir um ensino para todos com equidade, precisam ser ofertados currículos organizados de forma adequada para o aprendizado de todos (Freire, 1972). Porém, há uma dificuldade dos professores de ensino comum em relação ao que e como ensinar, com complexidades de como atender às suas especificidades, concomitantemente com o atendimento ao restante da classe.

Vê-se que é necessário mudar o pensamento de que os estudantes com deficiência intelectual devem desenvolver apenas ensino voltado para hábitos de autonomia e independência. É preciso definir bem como a escola deve atuar, quais as práticas pedagógicas que farão diferença no ensino-aprendizagem desse estudante, quais as adaptações físicas e pedagógicas devem ser feitas de forma a alcançá-los e proporcionar um desenvolvimento integral. “O preconceito é perpetuado quando a escola não valoriza o aluno com deficiência como sujeito ativo do processo de aprendizagem” (Freire, 2011, p. 223).

O olhar preconceituoso sobre a deficiência é obsoleto. “A educação especial historicamente foi baseada na deficiência e não nas potencialidades dos alunos, reforçando a segregação” (Almeida, 2003, p. 25). Ao mudá-lo para uma visão que considere a historicidade cultural de cada um, amplia-se de uma observação meramente biológica para uma que considere que o meio social onde o sujeito está inserido pode influenciar no seu desenvolvimento.

Os caminhos alternativos, citados por Vigotski (2011), estão ligados diretamente ao desenvolvimento histórico-cultural, que, inclusive, proporciona uma ideia de como desenvolver essas alternativas, considerando as dificuldades encontradas no caminho do aprendizado dos estudantes público da educação especial.

Ao se trazer à tona o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual, o processo de compensação da deficiência de Vigotski (1997) vai dizer que o progresso da cultura traz a possibilidade do desenvolvimento das funções superiores que

envolvem as questões de foco e pensamento, esquadrinhando caminhos em que a cultura possa auxiliar nos impedimentos causados pela deficiência.

Bueno e Oliveira (2019) citam que a escola, sob o olhar inclusivo, tem mostrado uma tendência a um atendimento diferenciado aos estudantes com deficiência intelectual, que vai além da parte pedagógica, mas que considera as especialidades do meio social, em busca de uma escola de maior significado, podendo, assim, ultrapassar os obstáculos encontrados no caminho acadêmico e de vida em sociedade, possibilitando possíveis mediações para um desenvolvimento positivo desse estudante.

Uma prática para a melhor evolução dos estudantes com deficiência intelectual apresentada por Vigotski (1995) é por meio da mediação. Ao se considerar o aprendizado desses estudantes, a mediação é apresentada por Vigotski como uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento cognitivo. No centro da teoria histórico-cultural, pontua-se o uso dos signos e as considerações culturais para o desenvolvimento cognitivo.

Vigotski (2010) propõe um aprendizado mediado pela interação com o espaço histórico e cultural de cada indivíduo, tendo como principal mediador desse processo o uso da linguagem. A mediação é o ato que promove o processo pelo qual as funções psicológicas superiores são interiorizadas, tornando capacidades que antes eram somente potenciais em reais.

A ligação entre essa mediação e o coensino se intensifica por meio da colaboração entre professores tanto de ensino comum quanto de ensino especial, que trabalham em união, buscando uma linguagem e práticas pedagógicas que alcancem às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual, o que é essencial para o seu desenvolvimento, observando-se que essa oferece aos estudantes suporte adicional para interiorizar o que lhes é ensinado e para o melhor desenvolvimento de suas habilidades de cognição. A existência de mais de um professor na sala de aula propicia a utilização de diferentes formas de ensino, as quais consideram tanto recursos culturais quanto pedagógicos, propiciando um ensino mais acessível e inclusivo.

A prática colaborativa entre professores promove a interiorização de conceitos e de práticas culturais, mas também leva a uma reflexão continuada sobre as abordagens pedagógicas em uso, o que leva ao melhor desenvolvimento de estratégias de ensino com sucesso, e que se adaptam às reais necessidades dos

estudantes com deficiência intelectual, promovendo um espaço de ensino-aprendizagem mais inclusivo e equitativo.

Na percepção de Lago e Tartuci (2020), o ensino colaborativo aponta um trabalho conjunto entre professores da educação especial e do ensino comum, rompendo a cultura do trabalhar sozinho, o que promove uma formação contínua no trabalho. A ZDI e o coensino se encontram quando são apresentadas como uma forma de complementação, interligadas pelas práticas colaborativas que buscam práticas mais efetivas no ensino de estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, considerando os pressupostos de Vigotski (2007) e Mendes (2006), pode-se perceber as aproximações das teorias e as possibilidades das contribuições delas em forma conjunta. Essas práticas, no contexto do coensino, desenvolvem com eficácia o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, o que promove um grande ganho para esses estudantes. As duas teorias compartilham o conceito de que a educação deve valorizar a interação social e o suporte pedagógico como essenciais para o aprendizado.

Segundo Vigotski (1991), aprende-se melhor quando ocorre dentro da ZDI, quando esse estudante em curso de aprendizagem é desafiado a fazer tarefas um pouco além de sua capacidade do momento, com o suporte necessário para alcançar o sucesso do seu objetivo de aprendizado.

No contexto do ensino colaborativo, a ZDI é de suma importância, visto que a colaboração entre professores do ensino comum e de ensino especial cria novas práticas para que esses estudantes possam vencer suas barreiras com um suporte mais adequado, o que os permite avançar em seu aprendizado e desenvolvimento.

A presença de professores de ensino comum e de ensino especial na sala de aula possibilita a criação de atividades pedagógicas que conseguem, ao mesmo tempo, ser acessíveis e desafiadoras, garantindo a esse estudante um ensino que esteja alinhado com a ZDI dos estudantes.

Essa ação é relevante para o entendimento de como é o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, que, em seu dia a dia, precisam de apoio extra para avançar em sua aprendizagem. O coensino se apresenta, então, como uma forma de melhor adaptação do ensino segundo as capacidades dos estudantes, promovendo o crescimento e desenvolvimento contínuo da totalidade do público da educação especial.

A teoria histórico-cultural, de Vigotski, destaca que, para um melhor desenvolvimento cognitivo, deve-se levar em conta o meio histórico-cultural em que

esse estudante vive. Vigotski (2007) aponta o quanto a cultura e a sociedade podem influenciar o desenvolvimento humano. A cultura traz consigo os meios e os signos que são necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e é por meio da interpelação com outras pessoas de uma sociedade que essas ferramentas são interiorizadas.

A perspectiva histórico-cultural tem sua aplicação na formação de um espaço de aprendizagem que valoriza e integra as diversas influências advindas da cultura e do meio social desses estudantes. A colaboração entre professores permite diferentes visões culturais e sociais para uma prática pedagógica que busca a totalidade desses estudantes, proporcionando, dessa forma, um enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e promovendo o desenvolvimento integral deles.

A teoria histórico-cultural vai mais além, sugerindo que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e em movimento, que, por meio das interações sociais e culturais ao longo do tempo, ajuda no aprendizado desses estudantes. Estes aprendem não somente no contexto escolar, mas na convivência com o outro.

O conceito de zona *blijaichego razvitia* está presente em diversos textos de Vigotski [...] e refere-se à importância da zona *blijaichego razvitia* em outras atividades, mais especificamente, ele não limita a importância dela somente à atividade de estudo escolar, mas atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira (Prestes, 2010, p. 171).

No contexto do coensino, esta ideia tem como significado um aprendizado que valoriza o processo de colaboração, onde tanto os professores de ensino comum, de ensino especial, quanto os estudantes aprendem juntos, o que tem como consequência um ensino que promove um ensino-aprendizagem com mais inclusão e equidade, em um espaço onde os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seus potenciais.

Paulo Freire, em sua teoria dialógica, propõe que a educação é um processo em movimento e de diálogo constante, no qual professores e estudantes participam de forma ativa na composição do conhecimento. Freire faz uma crítica à educação bancária, na qual não há um desenvolvimento cognitivo crítico dos estudantes, mas apenas um depósito de informações, sem a promoção de uma participação realmente ativa que busque uma reflexão crítica, defendendo que a educação deve levar à emancipação, tendo o diálogo como instrumento de transformação social e de conscientização crítica.

O diálogo, para Freire (2014), é um alicerce, não somente como uma metodologia pedagógica, mas também como “um ato político” que busca a conscientização e a transformação de um meio social. O diálogo faz com que os estudantes possam desenvolver uma mentalidade crítica da sua realidade e que busquem ser ativos nessa construção do aprendizado, e não meros receptores passivos de informações. Assim, “o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas também incentivar o pensamento crítico, permitindo que os educandos compreendam sua realidade e atuem para transformá-la” (Freire, 2014, p. 72).

Essa teoria, então, entra em contradição com a chamada educação bancária, que visa somente formar mão de obra, e que trata os estudantes sem levar em conta o seu meio, sua cultura, como se fossem algo vazio a ser preenchido. “A superação da educação bancária requer a criação de um ambiente de aprendizagem dialógico, no qual educador e educando compartilham conhecimento e se tornam ambos sujeitos do processo educativo” (Freire, 2011, p. 42).

Ao se expressar sobre o cenário do coensino, a educação dialógica de Freire se situa na preocupação com a formação de um lugar de aprendizagem inclusivo e colaborativo, no qual os estudantes com deficiência intelectual são incentivados a participar de forma ativa de seu processo pessoal de aprendizagem.

Pensar a educação inclusiva significa pensar em uma escola acessível a todos, envolvendo transformações sociais, comprometimento educacional, formação de professores, apoio das famílias, além da qualidade de ensino (Freire, 2011, p. 10) .

A colaboração entre os profissionais da educação dá voz a esses estudantes, de forma que suas experiências sejam levadas em conta em seu processo de ensino-aprendizagem. Esse ponto é crucial para que a educação seja mais participativa e democrática, levando os estudantes a se expressarem, desenvolverem o pensamento e contribuírem para a construção do conhecimento. “O papel do professor na educação inclusiva não é apenas ensinar conteúdos, mas contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade” (Freire, 2011, p. 12).

A dialogia de Freire aponta a importância coletiva do conhecimento, de modo que o aprendizado é proposto como um processo compartilhado entre professores e estudantes. No que se refere ao coensino, essa teoria é promotora de uma troca constante de ideias e experiências entre os professores, que colaboram com suas vivências na criação de um espaço de ensino com maior desenvolvimento para os estudantes com deficiência intelectual.

Isso significa que suas dificuldades e necessidades, assim como suas habilidades, são consideradas em todo o seu processo educativo, proporcionando uma real inclusão e respeitando-os como indivíduos com capacidades únicas. "O compromisso com a inclusão não pode ser apenas um discurso, mas uma prática pedagógica que respeite a diversidade dos educandos e valorize seus saberes" (Freire, 1996, p. 33).

A teoria de Paulo Freire tem como uma de suas ideias-base, no que se refere à pedagogia, o desenvolvimento da consciência crítica, a qual está ligada à capacidade de as pessoas compreenderem o meio social de forma a transformá-lo. Ao se pensar na formação de professores, a consciência crítica é um ponto que faz total diferença em relação a como serão suas práticas pedagógicas e como será a adaptação para o alcance da educação de estudantes com deficiência intelectual.

Na visão do autor supracitado, o desenvolvimento da consciência permite que os professores compreendam o sistema opressor que permeia a sociedade, permitindo, assim, que se tornem, ao desenvolver um pensamento crítico, agentes de transformação.

Quando se pontua sobre formação docente, esta, nessa visão, deve ir muito além de transmitir informações, fazendo com que o professor tenha uma concepção crítica, cujo papel é promover uma educação emancipadora. "A educação inclusiva deve romper com os moldes da exclusão histórica, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e permanência na escola, respeitando suas diferenças e potencialidades" (Freire, 2011, p. 9).

O ensino colaborativo tem, entre suas funções, a ação de promover uma colaboração contínua entre professores de educação especial e comum, tornando-se, assim, uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao trabalharem juntos, esses profissionais enfrentam o desafio de refletirem sobre suas práticas, considerando qual pode ser a melhor abordagem pedagógica e qual a forma mais precisa de incluir e apoiar todos os estudantes.

Isso resulta em uma prática pedagógica mais reflexiva, inclusiva e crítica, a qual contribui para a formação contínua dos professores em busca de uma melhor qualidade da educação oferecida. Para Freire, essa formação deve estar sempre em movimento de reflexão e ação, em uma busca por justiça social e por um ambiente realmente para todos.

Essa formação continuada contribui para a colaboração entre os professores e o melhor desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao progresso dos

estudantes com deficiência intelectual. "A prática pedagógica inclusiva deve considerar a reflexão sobre as metodologias utilizadas, permitindo aos professores desenvolverem um olhar crítico e transformador sobre sua atuação" (Freire, 2011, p. 22).

O ensino colaborativo, por conseguinte, se apresenta como prática emancipadora, dentro da teoria de Freire, uma possibilidade de uma educação libertadora, que permite que os estudantes com deficiência intelectual participem do processo educativo. Trata-se de uma estratégia que contribui para um pensamento crítico, conduzindo à libertação e promovendo a superação de barreiras que acompanham a deficiência, favorecendo o desenvolvimento do seu potencial pleno.

O coensino torna isso possível ao criar um ambiente de valorização das capacidades de cada estudante de forma personalizada. Esse modelo de coensino promove também a evolução dos professores, que passam a trocar ideias e a pensar mais reflexivamente sobre o ensino. "A prática docente crítica implica o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 1996, p. 38).

O coensino se apresenta como promotor de uma educação dialógica, conforme proposta por Freire, ao desafiar os estudantes a desenvolverem suas capacidades, superando o capacitismo que muitas vezes a sociedade impõe, pois passam a refletir de maneira mais crítica sobre seu papel na sociedade.

O ensino colaborativo tem se mostrado uma estratégia promissora para a inclusão escolar, pois permite que professores da educação especial e do ensino regular trabalhem juntos no planejamento, instrução e avaliação dos alunos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 69).

Para os estudantes com Deficiência Intelectual, isso promove uma educação que não se limita à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também uma formação social, como cidadãos pensantes capazes de agir com autonomia na sociedade.

Na proposta de ensino colaborativo, Mendes (2006) aponta que a inclusão é mais que só a presença do estudante em sala de aula comum, mas um processo em que a prática em sala garante a inclusão desses estudantes com uma participação ativa em sala, em busca de um melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ao argumentarem em defesa da educação escolar, afirmam que a inclusão somente se efetiva quando há uma mudança na cultura da escola, e quando essa colaboração não é uma exceção, mas algo do dia a dia da escola. Salientam ainda que a melhoria do ensino ocorre quando há essa troca

e colaboração entre os professores. Elas destacam que o ensino colaborativo não apenas melhora a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiência, mas contribui para o desenvolvimento dos professores como profissionais, aprendendo com a experiência uns dos outros, os fazendo mais capacitados para lidar com a diversidade da sala de aula. “O ensino colaborativo possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis, promovendo maior participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 47).

O coensino configura-se como uma estratégia eficaz na construção de espaços educacionais mais inclusivos, uma vez que, para que a inclusão se efetive, é a escola que deve se adaptar às necessidades do estudante. Nesse aspecto, o coensino vem como uma estratégia que permite que diferentes perspectivas e tipos de conhecimentos se juntem, por meio da troca de experiências e do planejamento, de forma a integrá-los, resultando em práticas que possam atender às necessidades dos estudantes.

O coensino traz uma facilidade na adaptação do currículo, de forma a atender os estudantes com deficiência intelectual, em razão do compartilhamento de informações e conhecimentos entre os professores, podendo ser utilizados variados métodos de ensino, ajustados para assegurar que todos os estudantes da sala tenham oportunidades de ensino equivalentes.

Além de aprimorar o ensino, Mendes aponta que o coensino pode também contribuir significativamente na socialização dos estudantes com deficiência intelectual, ao integrá-los de forma efetiva, promovendo maior interação e inclusão no ambiente escolar.

A interação social dos estudantes ajuda no desenvolvimento das habilidades cognitivas, o que leva a pontos apresentados por Freire e Vigotski sobre a importância do desenvolvimento social para o desenvolvimento cognitivo e a emancipação dos estudantes, o que vai além de torná-los estudantes, mas cidadãos ativos na sociedade. “Vygotsky (1991) já enfatizava que a interação com o meio e com o outro é de extrema importância para o desenvolvimento” (Oliveira, 1997, p. 345). Logo, “se a estrutura social é uma totalidade, significa a existência em si de partes que, em interação, a constituem” (Freire, 2014, p. 122).

Mendes (2002) aponta que a formação contínua dos professores é um elemento de grande valor para o bom desenvolvimento do coensino. A atualização dos professores com novos métodos de ensino traz para esses profissionais

possibilidades mais abrangentes de trabalhar de forma efetiva com a variedade de estudantes em sala de aula comum.

A prática do coensino leva os professores a refletirem e desenvolverem novas habilidades e competências. Mendes (2002) destaca que essa formação deve ser tanto no campo teórico, quanto no da prática, sugerindo formações que possam desenvolver a construção de uma cultura voltada para uma escola inclusiva.

Essa mudança cultural apontada anteriormente visa promover uma possibilidade de formação cultural mais inclusiva, levando-se em conta a individualidade de cada estudante. Desta feita, o coensino ajuda a modificar hierarquias que fazem parte das tradições dentro da escola, evoluindo para uma cultura na colaboração e o respeito são bases do crescimento. Por meio do coensino, as escolas podem se tornar espaços de diversidade, um lugar onde todos os estudantes tenham oportunidades, promovendo uma inclusão escolar não somente política, mas algo que permeia as atividades diárias da escola.

Há, ainda, muitos desafios e possibilidades quando se fala de coensino, embora o ele ofereça muitas vantagens para promover uma prática pedagógica mais inclusiva, Mendes (2002) também comenta em seus estudos no observatório, que essa prática enfrenta desafios com grandes significados.

Um desses desafios é a resistência à mudança por parte de alguns professores que ainda têm uma visão mais individualista, que se acostumaram a trabalhar suas práticas de forma isolada, e tem certa dificuldade de trabalhar de forma colaborativa. Outro ponto que desafia o desenvolvimento do coensino nas escolas se encontra na falta de recursos, e apoio das instituições para este tipo de ensino, que precisa de tempo para que estes professores possam planejar essas estratégias pedagógicas juntos, assim como formação contínua, e possibilidade de acesso a recursos pedagógicos adequados.

O coensino, conforme Mendes (2002), apesar de todos os desafios, oferece possibilidades significativas que transformam o espaço escolar na construção de uma escola mais inclusiva. A pesquisadora sugere ainda que, com o apoio correto e o compromisso por parte de todos os membros da comunidade escolar, essa estratégia pode se tornar uma promoção de práticas de inclusão e equidade. Essa prática pedagógica surge como uma abordagem de ensino que colabora com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

Observa-se que as contribuições de Lev Vigotski, Paulo Freire e dos estudos sobre ensino colaborativo contribuem não somente para compreensão do ensino

articulado às necessidades dos estudantes, como também para promoção de transformações tanto nas práticas pedagógicas quanto na cultura escolar.

A teoria histórico-cultural e a defectologia de Lev Vigotski apresentam uma visão que redefine a compreensão das deficiências, argumentando que são superáveis, desde que as condições sejam oferecidas em um ambiente culturalmente rico, podendo essas barreiras então serem superadas. O uso do ZDI, traz o desafio de um ensino, uma mediação, que desafie os estudantes a alcançar seu potencial, com a ajuda do suporte correto. Aliando a compreensão da ZDI e do ensino colaborativo pode ocorrer a proposição de ensino desafiador, porém possível.

Freire, por sua vez, traz a noção de uma educação que dialoga e se torna emancipadora, sua crítica a uma educação bancária, que se propõe só formar mão de trabalho, e assim como sua defesa de uma pedagogia que pelo diálogo vários estudantes participam do processo educativo.

Levando isso para o contexto do coensino, essas teorias se aplicam em uma criação de um espaço de aprendizagem inclusivo, onde os estudantes com deficiência intelectual se tornam ativos na sua educação. O coensino, tendo como inspiração a dialógica freiriana, não somente alcança um o aprendizado dos temas escolares, mas também na formação de um ser pensante, de consciência crítico-reflexiva que está se capacitando a questionar e mudar a realidade social em que se encontram.

A prática colaborativa não só propõe uma qualidade maior da educação ofertada aos estudantes, mas contribui para a construção de uma escola mais justa e equitativa, onde todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de forma plena.

O ensino colaborativo, articulado aos princípios de Vigotski e Freire, não se apresenta somente como uma estratégia exitosa de ensino, fruto da parceria entre o docente de educação especial e da educação comum. Mas, também, de transformação, promovendo uma educação inclusiva, de equidade e justa no espaço escolar, valorizando as diversidades e as potencialidades de cada estudantes com suas singularidades e a organização de uma proposta de ensino fundamentada nos conhecimentos e práticas de docentes em parceira, da educação especial e educação comum, que ao criarem pontes possibilitam uma mediação conjunta.

Almeida (2016), ao discutir a relação entre professor de apoio à inclusão escolar e o professor de ensino comum (professor regente de referência) na educação de estudantes com deficiência intelectual, aponta que a relação entre os dois se constituem em oportunidade de articulação entre os conhecimentos acumulados tanto

na educação especial quanto na educação comum, o que poderia contribuir para eliminação da dicotomia entre as duas, ou seja, poderia criar pontes e estreitar parcerias.

O entrelace dos elementos dessas três perspectivas no ensino de estudantes com deficiência intelectual pode se constituir em elementos para o desenvolvimento cognitivo (Vigotski), a emancipação e o diálogo crítico e pedagógico (Freire) e na colaboração ativa entre professores (Mendes). Estes colaboram na promoção de um espaço escolar inclusivo, onde os estudantes são indivíduos ativos na aprendizagem, em uma construção conjunta do conhecimento e habilidades. Tanto o ensino colaborativo, a dialógica, e a mediação pedagógica são ferramentas fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento de forma integral de estudantes com deficiência intelectual.

Em síntese, o conjunto desses conhecimentos oferece uma base teórica de estratégias sólidas para um ensino colaborativo e para estratégias de ensino inclusivo, alinhando-se com os princípios de equidade, com a convicção de uma participação ativa no desenvolvimento social e cognitivo de estudantes com deficiência intelectual.

De acordo com Pletsch e Glat (2012), para que se concretize um ensino colaborativo é necessário que as ferramentas sejam construídas de forma conjunta entre professor da sala regular, professor do AEE, profissionais de apoio e apoio à inclusão, pais/responsáveis e demais profissionais que se achar necessário. Ademais, não se deve esquecer de incluir o estudante nesse processo, pois é por meio dele que se terá uma abrangência melhor dos caminhos a serem percorridos.

O coensino, então, se apresenta como uma ferramenta de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, potencializando práticas mais eficazes tendo o professor, tanto da educação especial quanto do ensino comum, como mediador. Esta visão rompe com um ensino tradicional individualista, onde pouco se troca experiências e passa a ser construído um ensino-aprendizagem de forma conjunta, no que tange nos planejamentos, intervenções e avaliação dos estudantes, o que promove a corresponsabilidade entre os profissionais envolvidos. Essa cooperação entre os professores faz com que os estudantes sejam melhor compreendidos e um melhor atendimento do aprendizado e de sua participação em sala de aula.

Essa abordagem propõe uma mudança nos modelos tradicionais de ensino, uma reestruturação das práticas pedagógicas, abrindo a visão dos professores sobre seus papéis e interações com os estudantes. Mendes (2006) aponta que para uma construção efetiva de práticas de inclusão é necessário um movimento de mudança

na cultura escolar, que tradicionalmente se mostra fragmentada e submersa na individualidade dos docentes.

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual precisa vencer a inclusão excludente do tradicionalismo, que não promove o ensino-aprendizagem, promovendo um olhar que vê além das limitações, mas que, como propõe Vigotski (1997), ao discutir a defectologia, entende que a deficiência deve ser apreciada com uma visão histórico-cultural, na qual precisa ser mediada de forma a reorganizar as funções psicológicas superiores por meio do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o coensino e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual têm aspectos interligados para uma proposta pedagógica mais ampla, que visa a uma educação com qualidade para todos. A articulação do fortalecimento da formação dos professores, de uma cultura de colaboração e de uma gestão democrática das escolas são fundamentos elementares para a construção de práticas inclusivas.

Seguindo essa ideia de desenvolvimento, a teoria histórico-cultural contribui para a compreensão de como as mediações simbólicas e as interações sociais influenciam no desenvolvimento humano. Por sua vez, a pedagogia dialógica de Freire fortalece a importância do diálogo, da ação-reflexão, da necessidade de uma escuta mais sensível, com elementos de estruturação de uma prática educativa que leva o estudante à emancipação.

A junção dessas perspectivas teóricas com as práticas do coensino possibilita a transformação do ambiente escolar, que oferece acolhimento, participação crítica, justiça social e um ensino-aprendizagem amplificado para estudantes com deficiência intelectual.

3 DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: uma metodologia baseada em grupo focal e núcleos de significação

A elaboração dos resultados da pesquisa foi feita de forma discursiva, materializando-se nesta dissertação, tendo como princípios a ética e a confidencialidade dos dados. Para tanto, este estudo deriva da pesquisa maior intitulada “Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeito, Políticas e Contextos”, a qual já conta com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), conforme parecer número 6.057.233.

Vale destacar que tanto nosso orientador quanto nossa coorientadora estão vinculados como pesquisadores e equipe de pesquisa do projeto supramencionado. Deste modo, considerando os preceitos éticos vigentes, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) e, igualmente, tiveram códigos representando os nomes atribuídos, isso com fulcro central de salvaguardar o anonimato.

Com efeito, nesta seção, apresentaremos os caminhos para a obtenção dos dados e análises, fazendo uma descrição das estratégias usadas para constituição dos dados. Levando em conta que o objetivo deste estudo foi investigar as práticas educativas de professores de ensino comum e educação especial e as possibilidades de ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual, mais especificamente: compreender a atuação de professores de ensino comum e educação especial, no contexto do coensino, na educação de estudantes com deficiência intelectual; analisar as significações de professores de ensino comum e educação especial sobre a educação de estudantes com deficiência intelectual; e analisar as possibilidades de ensino colaborativo na educação de estudantes com deficiência intelectual, em âmbito do coensino, a pesquisadora optou por uma investigação de abordagem qualitativa.

Por fim, o Referencial Teórico baseou-se em autores como Lev Vigotski, Paulo Freire e nas contribuições de autores da área de educação especial sobre o ensino colaborativo como meio de emancipação dos estudantes com deficiência intelectual e é ancorada também na teoria histórico-cultural, no dialogismo e no ensino colaborativo.

3.1 A Pesquisa e os procedimentos de constituição dos dados, a partir do grupo focal

Esta pesquisa é conduzida por um estudo qualitativo, tendo como guia as hipóteses epistemológicas do materialismo histórico dialético com a consideração de estudar o tema como parte de um todo, fundamentando-se que o desenvolvimento humano esteve em uma constante busca entre as relações entre os sujeitos, sendo observado pela visão do materialismo dialético. Segundo Gil (1999), esse uso dispõe de fundamentos para o melhor entendimento de como funciona essa dinâmica é uma realidade de totalidade.

Tendo como observação que o desenvolvimento está no constante movimento do homem, na sociedade e na sua visão de mundo. Nesse sentido, sobre a importância de um estudo baseado na dialética Ciavatta (2001, p. 217-245) cita que “[...] a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.”.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, conforme delineado por Gil (2008), por buscar compreender as percepções e opiniões das professoras acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual na escola campo. Portanto, não nos ateremos a dados numéricos e, sim, a dados discursivos. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

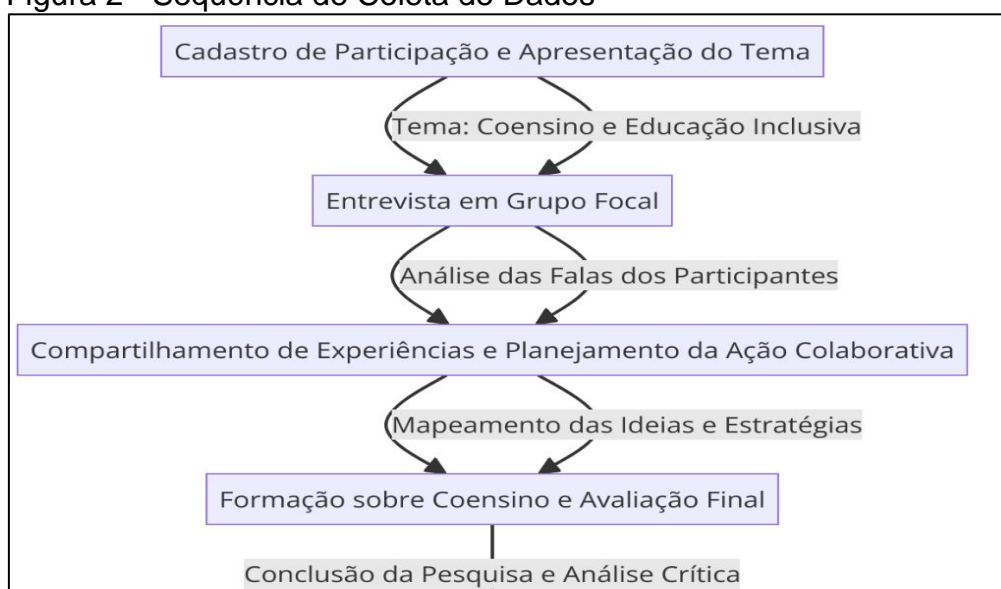
A coleta de dados se deu por meio do uso de Grupo Focal (GF), com arcabouço nos estudos da pesquisadora e professora Bernadete Gatti. Esta é uma técnica de coleta iniciada cientificamente nos anos de 1940, com o alicerce em pesquisas do meio social, com foco nas áreas de propaganda e *marketing*. É um instrumento de baixo custo e de rápida coleta de dados. Na área de pesquisas sócio humanas, o início do uso dessa técnica é por volta dos anos 1970 e 1990, sendo mais efetivamente usada nas pesquisas de áreas como educação e saúde.

O Grupo Focal (GF) se diferencia da entrevista individual porque foca nos dados coletados em reuniões em grupo com o intuito de recolher dados surgidos da interrelação dessas pessoas. A escolha dos participantes leva em consideração, interesses em comum dos participantes e os dados os quais o pesquisador deseja

obter, assim como novos dados que podem surgir durante a reunião grupal, diz Gatti (2005).

Segundo Gatti (2005), é necessário se ater à organização para estas reuniões quanto ao espaço, número e perfil dos participantes, duração, materiais a serem usados, questionário, e definir o papel do mediador durante a entrevista coletiva. Organização dos encontros do GF deve ter um ambiente organizado com gravadores e câmera, participação do moderador (que guia os questionamentos, prepara roteiro de discussão), e do facilitador (que observa, e ajuda na organização da reunião), interação do grupo, incentivo do moderador à participação de todos. Nossa investigação contou, inicialmente, com o cadastro dos participantes realizado no mês de abril de 2024. Posteriormente, foram realizados três encontros para a entrevista coletiva, com duração de duas horas, em média, cada. O primeiro ocorreu em agosto de 2024; os dois seguintes em setembro de 2024, conforme ordem descrita na Figura 2.

Figura 2 - Sequência de Coleta de Dados



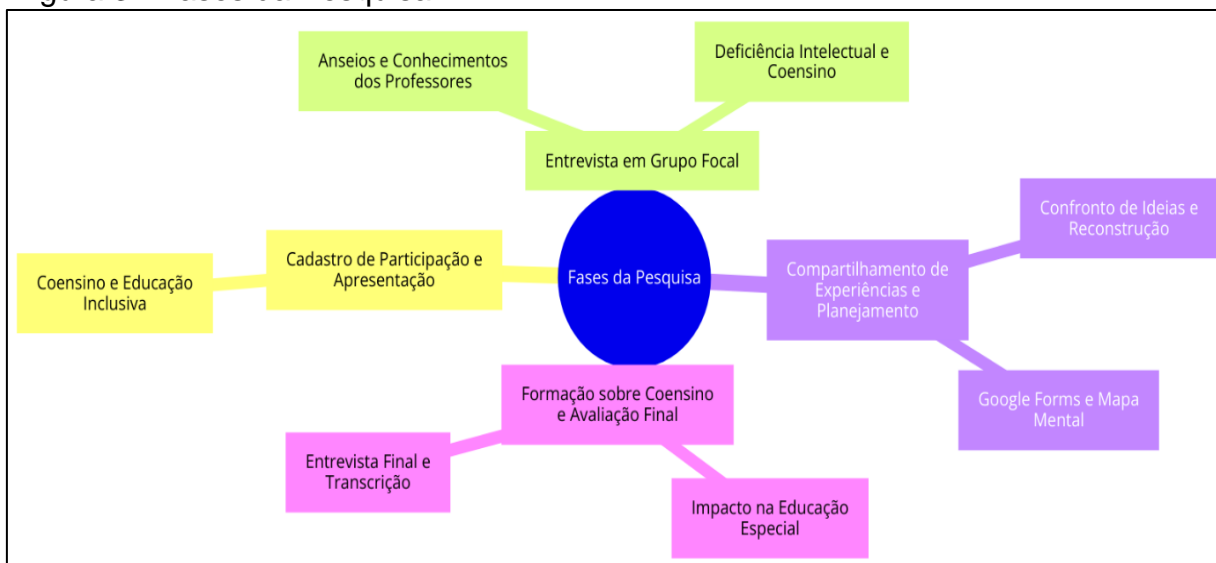
Fonte: Organizado pela Autora (2024) com uso do *Presentation & Diagram Generator*.

O mediador, assim como seus auxiliares, tem conhecimento do assunto abordado para um melhor proveito e incitação de novas perguntas, conforme o desenvolvimento da entrevista coletiva (Apêndice A). Este mediador deve, além da introdução, da discussão do assunto, de forma polida, manter o foco do assunto para o melhor proveito do recolhimento de dados.

3.2 Etapas da Pesquisa e Dinâmica do Grupo Focal

A Figura 3 intitulada “Fases da pesquisa”, traz em forma de diagramação os caminhos percorridos para obtenção de dados:

Figura 3 - Fases da Pesquisa



Fonte: Organizado pela Autora (2024) com uso do Presentation & Diagram Generator.

A pesquisa se iniciou com o cadastro de aceite de participação, assim como a apresentação do tema coensino aplicado a estudante com deficiência intelectual como potencial formação de um ensino colaborativo entre os professores tanto da sala comum como de ensino especial e AEE; em sequência, a primeira entrevista em grupo focal foi feita com os professores com o intuito de conhecer seus anseios e conhecimento sobre o assunto, assim como obter respostas de qual conhecimento tem do tema de coensino, deficiência intelectual e formação dos participantes.

De acordo com Gil (2008), este tipo de entrevista em grupo focal apresenta-se como um conjunto de indagações exibidas aos participantes com propósito de que as respostas validem os objetivos da pesquisa, permitindo com as perguntas abertas, a possibilidade de perceber melhor as ideias e opiniões dos participantes.

Esse roteiro semiestruturado se usou da técnica grupo focal apresentada nos estudos de Gatti (2005). Acredita-se que com aplicação dessas fases iniciais da pesquisa, pode-se compreender melhor as ideias, opiniões, e obstáculos encontrados pelos docentes da Escola ao incluírem os estudantes com Deficiência Intelectual.

Depois de analisar as falas das participantes⁵, a segunda entrevista coletiva da pesquisa foi aplicada, sendo realizado um encontro para compartilhamento de experiências e exemplos de planejamentos aplicados em forma de coensino para o conhecimento dessas professoras, por meio da formação oferecida pela docente Danusia Lago sobre o tema, levando em conta os anseios da primeira entrevista, confrontos de falas e reconstrução de ideias, foram coletados dados por meio de perguntas feitas através da entrevista coletiva.

Além da entrevista coletiva para percepção dos problemas, também foi usado o *Google Forms*, este em forma de cadastro dos participantes como uma lista de presença, com e-mail e nome completo e se a professora participante era da educação especial ou de ensino comum.

Houve também a construção de um mapa mental com as principais ideias compartilhadas. Segundo Zaccarelli e Godoy (2010), esse instrumento de pesquisa configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa. Potencializa a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada.

Durante a entrevista coletiva, a professora abordou vários assuntos referentes aos estudantes com deficiência intelectual e deu exemplos de como o ensino pode ser aplicado de forma efetiva, assim como assuntos que fazem parte do dia a dia dos estudantes e professores.

Elementos como: o histórico-cultural dos estudantes, fatos linguísticos e de estrutura que influenciam diretamente no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Assim como foram confeccionados mapas mentais pessoais com cada professora participante. A partir destes mapas mentais, montamos uma nuvem de palavras das ideias que mais se fixaram. Deste modo, estes serão apresentados na Figura 4, intitulada “O que aprendemos?”:

⁵ Todas as participantes da pesquisa foram do gênero feminino. Portanto, as referências às participantes, ao longo do texto, estão no feminino, a fim de refletir a composição do grupo entrevistado e manter a coerência com a realidade da amostra.

Figura 4 - O que aprendemos?



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do *Presentation & Diagram Generator*

A Figura 4 pretende apresentar os resultados obtidos por meio deste instrumento e construir coletivamente possibilidades de práticas educativas colaborativas que possam ser aplicadas aos estudantes com deficiência intelectual, no contexto da escola lócus de Investigação.

As reuniões foram planejadas como momentos de trocas de entre os participantes sobre o coensino e suas variações, promovendo uma reflexão crítica e possível forma de (re)significação das práticas pedagógicas. As reuniões foram gravadas no *Google Meet* e, posteriormente, transcritas para a modalidade textual no sentido de organizar o material empírico e proceder à análise.

O coensino foi escolhido como estratégia promotora do diálogo, por ser uma proposta que potencializa as interlocuções, a construção coletiva e da educação participativa para o incentivo a compreensão e (re)formulação de ideias (Capelline; Zanata; Pereira, 2022). Este pretende impactar no modo como as professoras percebem a Educação Especial, implicando em mudanças na maneira de ensinar os estudantes com deficiência intelectual.

Foram considerados, ao se fazer a análise, os eventos e práticas sociais no contexto histórico-cultural, principalmente no âmbito das transformações sociais. Diante disso, vemos como necessária a análise crítica das “falas” das docentes durante todas as etapas da pesquisa.

A última etapa da coleta de dados, feita por grupo focal, se deu em um encontro com uma formação ministrada pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, apresentando os

tipos de coensino existentes e, igualmente, as potencialidades desse tipo de ensino no estado de Goiás. Neste dia, houve uma entrevista inicial com as professoras participantes da pesquisa.

3.3 Participantes e Etapas da Pesquisa

A realização de uma pesquisa, com grupo focal, envolve uma abordagem específica para coletar dados qualitativos e explorar as percepções, opiniões e experiências dos participantes sobre um determinado tópico. Aqui estão algumas etapas e diretrizes para organizar e conduzir uma pesquisa dessa natureza. Para o planejamento e execução do grupo focal, são necessários alguns passos, começando pela escolha do tema e dos participantes.

A proposta desse tipo de pesquisa é de obter dados sobre a formação e conhecimento do tema proposto na dissertação, assim como a aceitação ou não desses profissionais do modo de coensino como uma estratégia de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

A coleta de dados por meio de grupo focal foi formada por 12 professoras da educação comum e da educação especial, que trabalham no ensino fundamental I e II, com formação em Pedagogia, Letras e Matemática, que atuam ou já atuaram com estudantes com deficiência intelectual. Ademais, como critérios de exclusão, estabeleceram-se professores que não atuam ou atuaram com estudantes com deficiência intelectual ou aqueles que deixaram de atuar na rede de ensino.

Aos professores de educação especial foi aberto um parêntese para que professoras em formação em pedagogia pudessem também participar, esse foi aberto por conta da percepção da pesquisadora durante o convite de participação para a pesquisa. O primeiro tipo de vínculo são professores concursados para trabalhar no AEE.

Pela pesquisa pode-se saber que há três de um concurso feito em 2015; o segundo tipo são professores do ensino fundamental concursados que, por variados motivos, estão readaptação e colocados como professores de apoio; o terceiro tipo apontado na entrevista, são professores de apoio concursados na educação infantil mas que foram emprestados para atuar no ensino fundamental; o quarto, contratados por processos seletivos por tempo determinado e, por último, são estagiários, muitas vezes, do IEL Goiás, estes ainda em formação, normalmente, em Pedagogia ou licenciaturas, porém atuam com estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino público municipal, localizada em um bairro de classe média/baixa, do município de Caldas Novas/GO. Atualmente, estão matriculados nesta instituição 950 estudantes. A escola foi escolhida pelo livre acesso que temos para a realização de pesquisas, pela pesquisadora trabalhar e conhecer a realidade do lugar, por ser frequentada por uma população carente e pelo alto índice de estudantes com deficiência intelectual matriculados.

No total, a escola tem 52 professores regentes e 10 profissionais de apoio à inclusão. Participaram da pesquisa apenas professoras que ministram aulas no Ensino Fundamental I e II (4º ao 9º) tanto de ensino comum como de educação especial e que têm estudantes com deficiência intelectual. Estima-se que sejam 30 docentes.

Desse total, foram selecionados para participar da pesquisa 15 professores das áreas que mais têm atuação com os estudantes, pelo seu convívio mais intenso com estes, sendo eles das licenciaturas em letras, matemática, pedagogia e professores de apoio e AEE. Entre os 15, obtivemos o aceite de 11 professoras de educação comum e de educação especial. Efetivamente, participaram das entrevistas coletivas 11 professoras e a pesquisadora, sendo que na primeira entrevista estavam presentes 10 professoras; na segunda 9 e, na última, 5 professoras.

A hipótese da provável queda do grupo na segunda e terceira entrevistas coletivas foi o fato da proximidade das datas possíveis para seu acontecimento, algumas das participantes não puderam participar por conta de compromisso com o trabalho no turno noturno, a maior participação das entrevistas coletivas foram de professoras das áreas de língua portuguesa, pedagogia e em que ainda estão em formação.

A opção por essa amostragem se deu por dois motivos: primeiramente, pelo alto índice de estudantes com deficiência intelectual nessa modalidade de ensino, no total são 41 estudantes com laudos e ainda mais estudantes encaminhados à análise com especialistas. Depois, as professoras desses estudantes são formadas para ministrar aulas de disciplinas específicas, não apresentando, em sua maioria, uma formação inicial ou continuada que possa colaborar com as práticas educativas aplicadas a estudantes com deficiência intelectual.

As participantes foram escolhidas com base em termos de inclusão e exclusão visando o público para a coleta de dados, sendo estes das áreas de Português, Matemática, Pedagogia e Educação Especial de 4º ao 9º ano, que trabalham ou já trabalharam com estudantes com deficiência intelectual, assim como uma professora

do AEE com Pós-graduação na área, e Professoras de apoio formada em Pedagogia ou em formação.

Os professores que efetivamente participaram da pesquisa estão descritos no Quadro 1 são:

Quadro 1: Participantes da Pesquisa e a Participação nas Reuniões

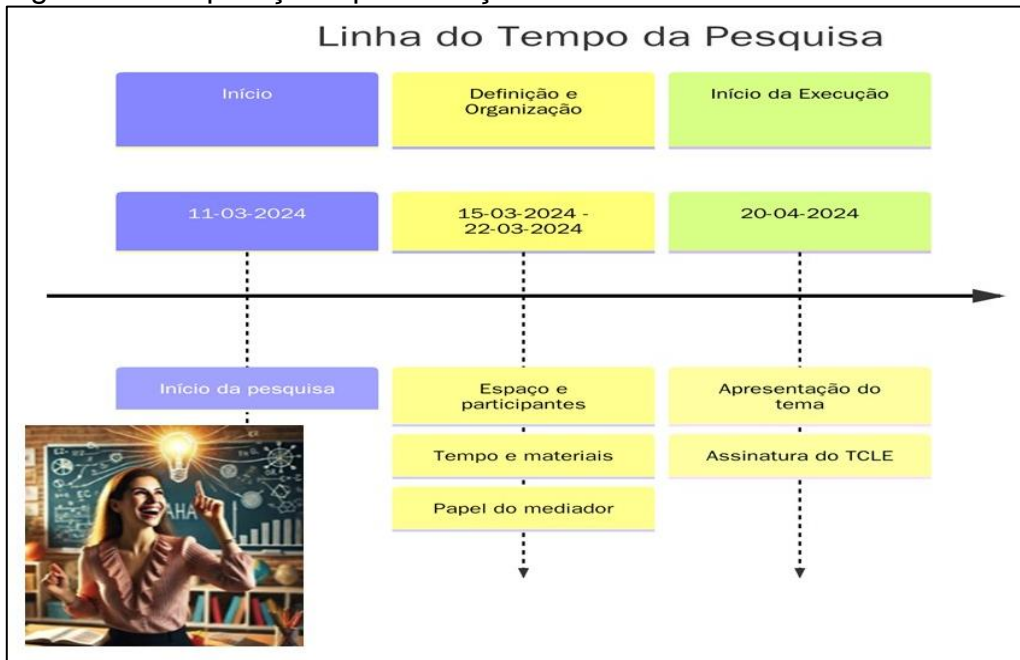
N°	PROFESSORES DE ENSINO COMUM (PEC) E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE)	FORMAÇÃO	FORMAÇÃO ANTERIOR A 2008	PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES		
				1°	2°	3°
1	PEC1	LETRAS	NÃO	SIM	SIM	SIM
2	PEC2	LETRAS	SIM	SIM	SIM	SIM
3	PEC3	PEDAGOGIA	SIM	SIM	NÃO	NÃO
4	PEC4	LETRAS	SIM	SIM	SIM	NÃO
5	PEC5	MATEMÁTICA	SIM	SIM	SIM	NÃO
6	PEC6	PEDAGOGIA	SIM	SIM	NÃO	NÃO
7	PEC7	PEDAGOGIA	SIM	NÃO	SIM	NÃO
8	PEE1	PEDAGOGIA	NÃO	SIM	SIM	NÃO
9	PEE2	PEDAGOGIA	SIM	SIM	SIM	SIM
10	PEE3	PEDAGOGIA	NÃO	SIM	SIM	SIM
11	PEE4	EM FORMAÇÃO	-	SIM	SIM	SIM
12	PEE5	EM FORMAÇÃO	-	SIM	SIM	SIM

Fonte: Organizado pela Autora (2025).

O grupo focal foi formado por 11 professoras e a pesquisadora, com diferentes formações, considerando a diversidade do público da educação especial.

A discussão ocorreu em forma de uma entrevista em grupo focal, com perguntas abertas que incentivem a participação e a expressão de opiniões tendo em vista abertura a novas questões sobre o assunto foco “formação de professores, a deficiência intelectual e o coensino, com observação da formação histórico cultural dos professores que estarão envolvidos nessa busca da emancipação dos estudantes com deficiência intelectual”. Os encontros foram realizados da seguinte maneira, como descritos na Figura 5 intitulada de “Preparação/Apresentação e Consentimento”:

Figura 5 – Preparação/Apresentação e Consentimento

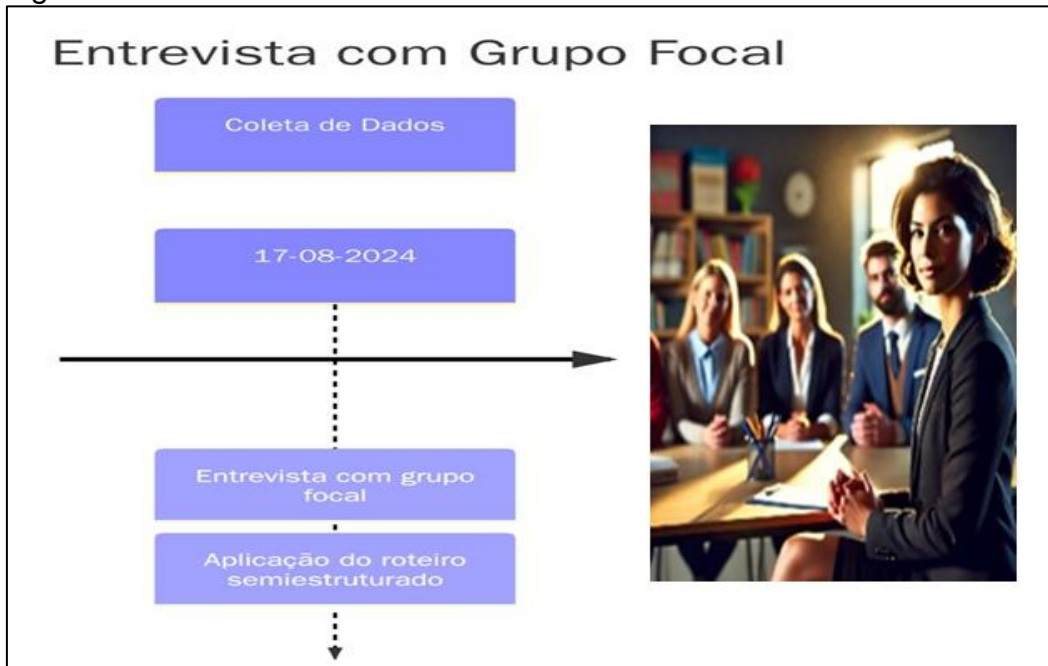


Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

Convite para participação (20/04/2024): Apresentação do tema da pesquisa, convite para a participação das entrevistas e palestras, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Na Figura 6 intitulada “Entrevista Inicial”, é possível compreender como foi aplicada a primeira reunião focal:

Figura 6 - Entrevista Inicial

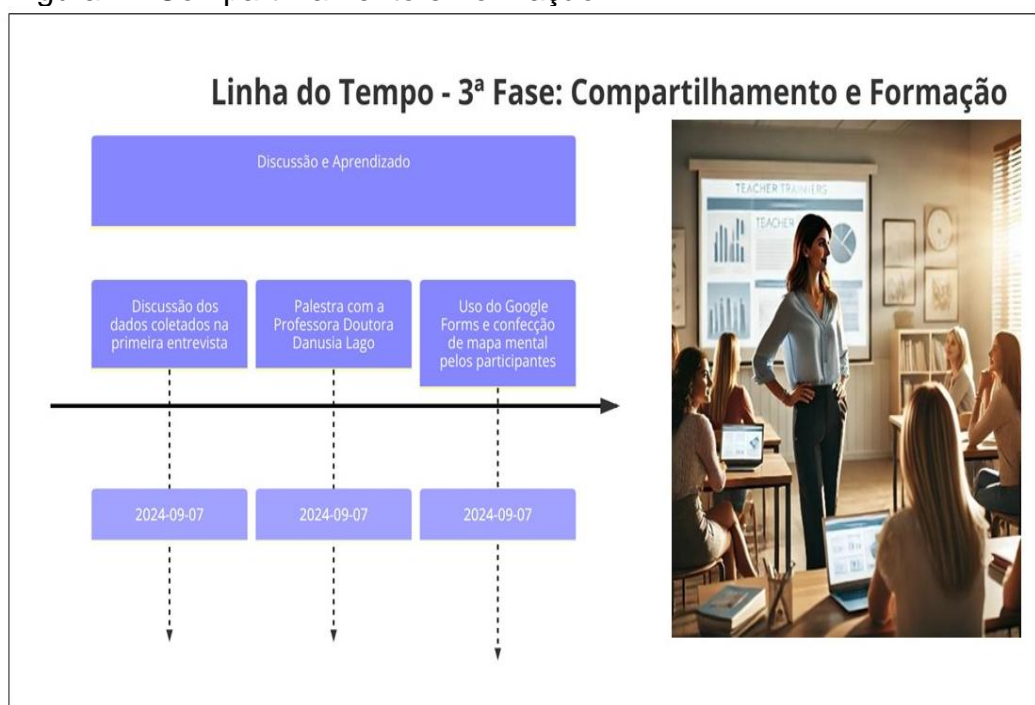


Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

Entrevista coletiva 1 ocorrida em agosto de 2024: encontro com um GF, entrevista para obter informações dos professores sobre temas dispostos na Dissertação. Os dados dessa entrevista, assim como os das outras, foram inseridos na formação dos núcleos de significação

A terceira fase da entrevista como o título “Compartilhamento e formação”, mostra os caminhos da segunda reunião, conforme Figura 7:

Figura 7 - Compartilhamento e Formação



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

A 2ª entrevista que foi realizada em setembro de 2024: Entrevista coletiva com a Profa. Doutora Danusia Lago, intitulada “As aprendizagens e colaborações do ensino colaborativo na rede de ensino regular”, neste encontro também foram usados como recursos: perguntas feitas pela palestrante para a obtenção de novos dados, *Google Forms* e confecção de um mapa mental pelos participantes, foi uma retomada de ideias e novas perguntas elaboradas depois das análises das falas do primeiro encontro em grupo.

A Figura 8, com o título “Formação com especialista e conclusão”, mostra a estruturação do último encontro:

Figura 8 - Formação com Especialista e Conclusão



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

3ª entrevista ocorreu em setembro de 2024: Entrevista coletiva com a Profa. Dra. Dulcéria apresentando os tipos de coensino, e as dificuldades da implementação deste no estado de Goiás.

O roteiro de perguntas teve três fases de entrevistas coletivas; sendo estas distribuídas nos três últimos encontros, feitos no período noturno. A relação de perguntas usadas apareceu tanto nos anexos como no capítulo que apresenta discussões e resultados.

A condução da reunião foi promovida pela pesquisadora. A escolha do facilitador foi feita pelo conhecimento do assunto para melhor abordá-lo durante os encontros em grupo, ficando a cargo do pesquisador, para conduzir as discussões e garantir que todos tenham a chance de se expressar.

Por conta do número de reuniões e a necessidade de gravação para transcrição, ficou acordado com as participantes que as reuniões seriam feitas pelo *google meet* da pesquisadora, uma vez que por ser pago, permitiriam gravação. Nesse sentido, o registro de dados da sessão foi gravado em áudio, vídeo e anotações, com a permissão prévia das participantes. Os dados obtidos foram transcritos e logo após analisados pelo método “Núcleos de significação”.

3.4 Análise Metodológica e os Núcleos de Significação

A codificação foi obtida por meio do grupo focal, cujo os dados formam núcleos de significação, com a análise dialéticas obtidas pelas falas das entrevistas coletivas realizadas para a pesquisa, identificando temas e padrões emergentes nas respostas dos participantes.

Análise e interpretação dos dados utilizaram métodos qualitativos, baseados nos núcleos de significação, com arcabouço nos estudos desenvolvidos pela professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar e seus colaboradores. A análise por meio dos núcleos de significação se deu com base na análise dialética segundo Junqueira (2021).

Os "núcleos de significação" têm alusão às ideias ou temas centrais que surgem no decorrer da análise de dados qualitativos, no caso desta pesquisa obtidos por meio dos grupos focais. Esses núcleos apresentam as principais ideias que podem ser de concordância ou discordância dos aspectos aos quais a pesquisa se propõe, encontrados por meio da coleta de dados. Identificar núcleos significativos envolve a busca por padrões, tendências e temas recorrentes nos relatos ou respostas dos participantes. Nesse sentido, "o uso dos núcleos de significação permite a organização de dados qualitativos em sentidos centrais que emergem do discurso dos participantes, promovendo uma análise mais dialética e reflexiva" (Oliveira; Lobato; Silva, 2024, p. 857).

A abordagem de Análises Dialéticas usa-se da dialética. Esta forma de investigação observa as contradições e as interações entre diferentes elementos ou fenômenos, nesta pesquisa voltados ao ensino de estudantes com deficiência intelectual, o uso do coensino e a formação de professores. Nesse tipo de análise tem-se o foco na compreensão das associações dinâmicas entre opostos ou contradições, considerando a mudança e o desenvolvimento das entrevistas. Essa abordagem pode ajudar a revelar complexidades e nuances nos dados coletados.

Por meio da transcrição das entrevistas coletivas, estas têm um papel fundamental na análise dos dados qualitativos, pois transformando as falas obtidas nas entrevistas em texto, o que facilita a identificação de padrões e temas presentes. A codificação dos pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação para obter as ideias principais foram organizados com foco na identificação dos padrões, assim como codificação inicial feita pelos pré-indicadores para identificação dos conceitos-chave ou temas emergentes.

A identificação dos núcleos significativos que representam as principais ideias ou questões por meio dos padrões recorrentes e temas centrais nos dados serão analisadas de forma a juntar no final os dados das três entrevistas coletivas obtidas com o grupo focal.

Em uma análise dialética, com a observação das relações entre diferentes conceitos e temas propostos, assim como das contradições e dinâmicas presentes nos dados, os dados serão analisados levando em conta as variações encontradas nas entrevistas e participação dos entrevistados. Após este momento, o desenvolvimento das categorias baseados nos núcleos significativos e nas análises dialéticas serão agrupados.

A interpretação contextual levou em consideração um contexto mais amplo e as influências histórico-culturais nas interpretações. Assim com a validação e verificação dos dados, assim como será feita a triangulação de dados, para fortalecer a confiabilidade dos resultados.

O relato dos dados aqui sistematizados foram obtidos por meio de grupos focais e analisados por intermédio da metodologia chamada de Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2021), os quais se moldam pela construção de categorias de interpretação e da dialética dos discursos, levando em conta a realidade social onde os participantes estão inseridos.

Os núcleos de significação se constituíram como uma ferramenta de análise de dados qualitativos (Aguiar; Ozella, 2021). No caso deste trabalho, valemo-nos de três entrevistas que, por sua vez, foram fundamentadas na abordagem sócio-histórica. Essa metodologia expõe a apreensão de sentidos que emergem dos discursos, buscando uma análise que vai além da aparência que os dados mostram, mas procura captar a essência dialética e histórica.

Seus fundamentos teóricos são baseados na historicidade e dialética, onde os sentidos e significados são levados em consideração para a análise das declarações construções históricas e sociais, entrelaçadas por contextos e contradições, assim se alinhando as perspectivas crítico-dialéticas ao ponto de vista do materialismo histórico apontado Vigotski e Marx (Oliveira *et al*, 2024).

Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético tem influência apontando uma análise da realidade da vida que consideram as mediações históricas e sociais que estruturam os fenômenos Aguiar e Ozella (2006). A mediação, apontada como importante ponto para a construção do ensino dos estudantes tanto por Vigotski, Paulo

Freire e Enicéia Mendes, pressupõe que as mediações sociais ajudam o indivíduo a viver no coletivo.

O processo de análise, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2021), segue etapas específicas para que se encontre os núcleos de significação, sendo elas: a leitura flutuante; sendo essa a primeira leitura do texto a ser analisado. Esta tem o objetivo de interpretar as partes das falas que refletem pensamentos, contradições, sentimentos.

Esta primeira interpretação forma os, então, chamadas de pré-indicadores, após essa leitura há um agrupamento desses pré-indicadores feitos por meio da semelhança ou contradições, esses, por sua vez, são chamados de indicadores. Os núcleos de significação são a etapa final a qual os indicadores são organizados em categorias mais específicas dos discursos obtidos com contextualizada considerando o contexto histórico-social (Aguiar; Ozella, 2013).

A análise de interpretação de forma mais detalhada conecta, então, os núcleos entre si e com o referencial teórico. Esse processo revela pontos em singular, contradição e o que há de universal entre os discursos (Aguiar; Ozella, 2013).

Podemos observar na Figura 9, com o título “Processo de Análise” apontando o resumo do método no diagrama abaixo:

Figura 9 - Processo de Análise



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

Por fim, a construção dos dados vai além de uma análise mecânica, mas tenta obter, dentro dos discursos, as influências histórico-sociais subjacentes a cada discurso. Assim, a metodologia dos núcleos de significação faz uma compreensão aprofundada e de forma dialética dos discursos, organizando de forma sistemática e concebendo ao pesquisador a possibilidade de transformar dados surgidos de forma empírica em *insights* teóricos significativos.

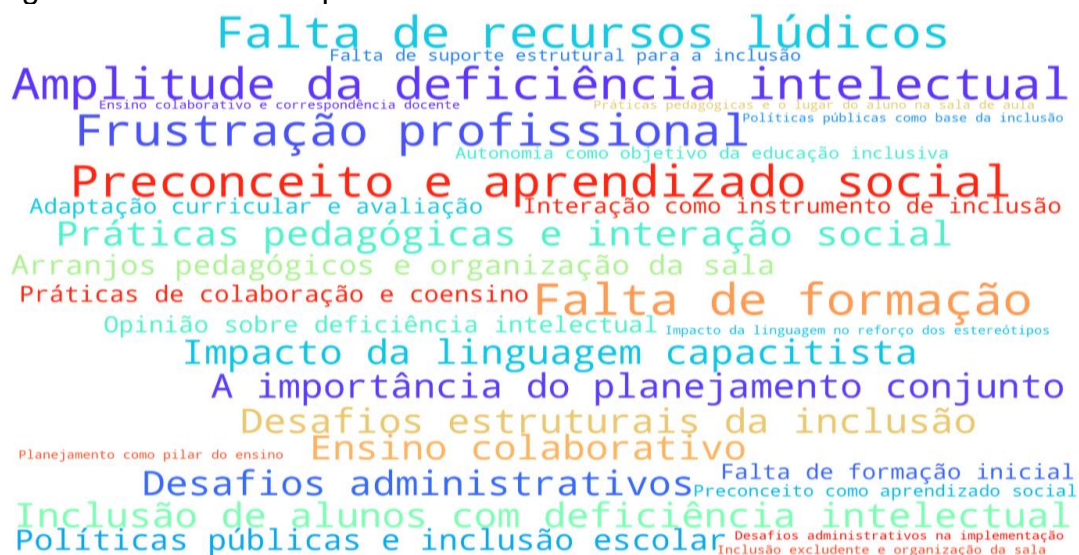
4 ENTRECruzando Narrativas e o Cotidiano: as significações de professores sobre a inclusão escolar

Esta seção, subdividida em cinco subseções, visa apresentar os resultados e as discussões da pesquisa, tendo como procedimento de análise os núcleos de significação, a partir dos grupos focais realizados com as professoras de ensino comum e professoras de educação especial.

As entrevistas voltadas para o coensino, práticas educativas e estudantes com deficiência intelectual foram realizadas no segundo semestre de 2024 e foi conduzida pela pesquisadora com onze participantes de forma virtual, usando o *google meet*, com duração de duas horas, com a participação efetiva de nove participantes.

Na leitura inicial das três entrevistas, a chamada leitura flutuante, pode se perceber a expressão das opiniões e experiências com estudantes com deficiência intelectual, práticas educativas, lacunas de formação docente e estratégias inclusivas assuntos que foram apontados, formando os pré-indicadores (Apêndice B), os indicadores dessa entrevista foram agrupados de forma provisória para localizar os padrões emergentes do discurso dos entrevistados; e a construção dos núcleos de significação fora baseada nos indicadores, tendo surgidos os seguintes pontos apontados na Figura 10, com o nome “Primeiras impressões temáticas”:

Figura 10 - Primeira Impressões Temáticas



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do *Presentation & Diagram Generator*.

Observa-se uma formação inicial e continuada que não contempla, principalmente ao que se diz dos professores da educação comum, de forma eficaz para o alcance de conhecimentos e práticas necessárias para a atuação inclusiva, a

qual poderia levar professores a terem menos dificuldades na implementação de práticas inclusivas.

Neste contexto, a colaboração docente vem com uma forma de superar os desafios propostos. Lago e Tartuci (2020) comentam que a formação continuada é essencial para capacitar professores para o ensino dos estudantes com deficiência intelectual e o coensino se apresenta como uma ferramenta para a elaboração de práticas que possam visar as potencialidades dos estudantes, à questão da adaptação personalizada do ensino, aliada com recurso lúdicos, vem com um caminho possível para superar esses desafios e desenvolver melhor os aprendizados dos estudantes.

As narrativas também mostram que apesar das limitações, as professoras, em sua maioria, se mostram resilientes e engajados em buscar soluções com criatividade para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência intelectual, numa percepção que a inclusão é, de fato, um ato de esforço contínuo e coletivo, que envolvem não somente professores e estudantes, mas as famílias e políticas educacionais.

Partindo para uma análise mais detalhada de cada indicador na formação do núcleo de significação, para isso a Figura 11 que mostrará em forma de diagrama suas ligações:

Figura 11 - Caminho da Sistematização: dos Indicadores aos Núcleos



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do *Presentation & Diagram Generator*

Em seguida, foi feito o refinamento dos indicadores formando os núcleos, unindo os sentidos formados dos três momentos, buscando os temas centrais e mais

refinados de forma a conectar as informações, a compreender melhor os núcleos centrais, sendo assim os 15 indicadores que refinados constituindo os 5 (cinco) grandes núcleos.

Figura 12 – Dos Fragmentos aos Núcleos de Significação



Fonte: Organizado pela Autora (2025) com uso do Presentation & Diagram Generator.

A Figura 12 “Dos Fragmentos aos Núcleos de significação” evidencia o esquema do refinamento dos quinze indicadores sistematizados em cinco núcleos de significação: Adaptação do Ensino e Avaliação escolar; Formação Docente e Ensino Colaborativo; Recursos e Infraestrutura na Inclusão Escolar; Identidade, Linguagem e Representações Sociais; Políticas Públicas e Legislação como Alicerces da Inclusão.

4.1 Adaptação do Ensino e Avaliação na Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual

O primeiro núcleo de significação refinado foi “Adaptação do Ensino e Avaliação na Inclusão do estudante com Deficiência Intelectual”. Este núcleo surge da união dos indicadores: Adaptação personalizada do ensino e avaliação, inclusão excludente e desafios pedagógicos, planejamento como fator essencial.

Durante as falas das professoras, a adaptação do currículo e a avaliação foram pontos que surgiram como desafios. A necessidade de um ensino com flexibilidade e adaptação para os estudantes com deficiência intelectual é reconhecido como um

ponto importante, porém como adaptar de forma eficaz sem diretrizes claras e dentro de um ensino que ainda se propõe tão tradicional?

O ensino para estudantes com deficiência intelectual e outras deficiências precisa ser adaptado com estratégias didáticas e adaptações curriculares que proporcionem aos estudantes a inclusão na sala de aula para um melhor ensino-aprendizagem.

As professoras relatam dificuldades de adaptação por não terem material didático específico da área, o que demonstra que é necessária a criação de diretrizes e também políticas públicas de financiamento, que possam guiar essas professoras. Outro dilema apontado é “até onde flexibilizar?”, sem diretrizes e uma formação específica para trabalhar com os estudantes se veem no dilema se realmente suas adaptações têm sido realmente eficazes.

A adaptação do currículo e a inovação dos métodos de avaliação foram extremamente relatadas pelas entrevistadas, apontando em seus discursos que é necessário em caráter de urgência uma mudança no tipo de avaliações, hoje aplicadas de forma tradicional, que não demonstram o progresso real dos estudantes com deficiência intelectual.

Segundo Luckesi (2008), é necessária uma avaliação formativa e contínua, que considere o desenvolvimento individual de cada estudante e não apenas um sistema tradicional o qual somente atribui notas.

Os excertos abaixo apontam que a reestruturação curricular e de como avaliar os estudantes com deficiência intelectual e a aplicação de novas metodologias de ensino podem mudar radicalmente a forma do ensino-aprendizagem, promovendo um desenvolvimento eficaz dos estudantes em sala de aula. Igualmente, vale sublinhar também que a observação desse estudante com deficiência intelectual como um ser sócio-histórico pode auxiliar em como e quando intervir para o melhor desenvolvimento do estudante.

Pletsch e Glat (2012) apontam que a personalização do ensino para estudantes com deficiência intelectual vai além de adaptar atividades, mas fazer com o estudante esteja engajado nas atividades diárias. As autoras pontuam a importância da colaboração para um melhor ensino-aprendizagem, a colaboração entre os profissionais envolvidos no ensino do estudante pode alavancar o desenvolvimento da totalidade dos estudantes.

Vigotski (2001) apresenta o conceito do ZDI como algo fundamental para entender o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual, enfatizando que

esse ensino deve acontecer por meio da mediação, atendendo ao seu nível de desenvolvimento atual e suas potencialidades de aprendizagem. ZDI e o coensino apresentam-se como uma complementação pelas práticas colaborativas, desenvolvendo as habilidades de cognição, sociais e emocionais, essa visão que olha o estudante além da escolarização traz um grande avanço na aprendizagem. As teorias se articulam quanto ao que se diz considerar a interação social e o apoio pedagógico com essenciais para alavancar o ensino-aprendizado.

Excerto: A gente tenta adaptar as provas, mas não temos um critério definido. Muitas vezes, o aluno com deficiência acaba apenas sendo aprovado sem realmente aprender (PEC1).

Excerto: Não adianta dar uma prova padrão para alunos com deficiência intelectual. É preciso adaptar para que eles se sintam capazes de responder (PEE2).

Excerto: Precisamos mudar o modelo de avaliação. O método atual não serve para alunos com deficiência intelectual (PEC1).

Excertos: ...Essas atividades individualizadas de cada um fica muito difícil, porque como o contrário tem muitos pensam fazer uma adaptação de atividade não é fácil é transformar um texto de 30 a 40 linhas em imagens, né e letras para compreensão desses alunos (PEE2).

Excertos: o aluno ele vai pegar uma atividade que ele vai se sentir capaz de fazê-lo não vai pegar uma coisa que ele vai olhar fazendo que não sabe nem por onde começar né? Ele vai, ele vai ter acho que a sensação de que nossa, eu sou capaz eu consigo fazer isso (PEC1).

Excerto: ...tudo faz parte da avaliação igual você falou é contínuo não é só aquela prova que a gente tem que adaptar. E se a gente não considerar tudo isso para avaliar fica difícil (PEC4).

Excerto: Os professores não sabem como avaliar esses alunos, porque o modelo tradicional não se aplica a eles (PEC1).

Excerto: essa questão do esquema de nota é totalmente errôneo, é aquele aluno, que você não reprova, e assim, por exemplo, a gente tem o ponto que conta por presença, tem aluno com E. ficou muito tempo sem professora de apoio, e faltava bastante, eu tinha que dar nota pra ela porque eu não podia reprovar ela, a avaliação dos alunos especiais ao meu ver ela é totalmente errônea, a gente tinha que avaliar o desenvolvimento natural dele, não as notas no geral que a gente dá pra todo mundo...porque até o trabalho que a gente passa em sala de aula o deles vai ser diferente (PEC1).

Excerto: eu discordo em relação a reprovação você sabe porque na questão do deficiente intelectual que é aquele que tá trabalhando agora, né? Nós temos um estudo que diz que a gente aprende com os pares. Muitos dos aprendizados que nós temos são bons Pares e nem sempre em sala de aula em casa, né? Mas a convivência geral. Então, é assim, um aluno com deficiência leve de retardo mental, ele tem a

idade física de 10,11 anos e a idade mental de aluno de três quatro anos se esse aluno começa a reprovar, né? E aí ele com essa idade já é retardada, ele vai aprender somente o que os alunos do nível do intelecto dele vai passar para ele você entendeu? (PEE2).

As falas das professoras evidenciam que os processos de avaliação e adaptação do ensino ainda enfrentam dificuldades no cotidiano escolar. Apesar de uma busca pessoal de práticas pedagógicas mais efetivas para o ensino dos alunos com deficiência intelectual, os depoimentos mostram que, embora exista esta intenção pedagógica em atender às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, na prática, a ausência de diretrizes que possam mostrar o caminho, a falta de formação específica e de tempo para um planejamento coletivo criam barreiras, limitando as ações pedagógicas que incluam de forma real, dessa forma as professoras participantes sentem que ainda falta conhecimento para práticas mais aprofundadas no alcance da inclusão.

Além disso o ensino se apresenta de forma tradicional leva os estudantes a uma “educação bancária” a qual Freire (1996) tanto alerta, pois segundo o autor, esse tipo de ensino não produz uma construção eficiente do saber. Uma educação realmente que inclui deve considerar o desenvolvimento da totalidade dos estudantes e não somente o seu desenvolvimento acadêmico.

Esses discursos destacam a importância da adaptação personalizada, que considera o contexto histórico-social do estudante, sendo ela de atividades diárias ou da avaliação ajuda no progresso deles, promovendo uma melhor autoestima e o engajamento do aprendizado. Uma possível intervenção seria a revisão do ensino tradicional, buscando inovação e mudança no sistema avaliativo com uma formação docente sobre o assunto.

Planejamento como Fator Essencial, visto que os estudantes com deficiência intelectual podem apresentar vários níveis de aprendizado, este ponto aparece como uma das maiores dificuldades, isso por falta de tempo para um planejamento em conjunto, o que cria barreiras na adaptação personalizada para os diversificados estudantes público da educação especial, que se encontram inseridos na sala de aula comum e no planejamento de práticas pedagógicas que possam atender de forma mais eficaz esses estudantes. As professoras apontam que para um Coensino aplicado de forma mais profunda, o planejamento é essencial.

O Coensino tem como uma das suas características principais as trocas de experiências e o planejamento conjunto entre professores de ensino comum e de

ensino especial. Assim, o professor de ensino especial não fica mais como somente um apoio, mas participa de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem.

O coensino, então, se inicia com essa troca de experiências e informações, análises acerca das necessidades dos estudantes, planejamento, aplicação e avaliação de forma efetiva de todos os professores envolvidos com a intenção de um melhor desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), os professores tanto do ensino comum como da educação especial, devem de forma conjunta fazer a definição de qual é o papel de cada um neste ensino.

Oliveira e Matos (2021), apontam em sua pesquisa a questão de que o planejamento pedagógico deve ser adaptado à realidade dos estudantes com deficiência intelectual como ferramenta de suma importância para um melhor aprendizado, sendo o planejamento um passo essencial para um bom ensino.

Para as autoras, em sua análise sistemática descritas neste trabalho de forma anterior, o que se refere ao planejamento colaborativo ou ao PEI, são estratégias de extrema relevância no redirecionamento das práticas pedagógicas, mas comentam que essas práticas ainda não têm diretrizes políticas de âmbito nacional que as garantam, e assinalam que “[...] fundamental, tanto para garantir o planejamento conjunto (professores e profissionais de apoio), quanto a participação da criança em todas as atividades, especialmente, naquelas desenvolvidas na sala comum” (Oliveira; Matos, 2021, p. 20).

É necessário levar em consideração todas essas mudanças para que não haja uma inclusão excludente, pode-se perceber pelas falas das participantes que vários desafios pedagógicos aparecem perante os professores na hora de adaptar o que? e avaliar os estudantes com deficiência intelectual, visto que os mesmo não conseguem aprender sem as adaptações tanto do dia a dia em sala de aula, como na avaliação.

Ao se analisar os discursos das professoras, nota-se que elas ainda se pegam em frente ao desafio de promover práticas pedagógicas não tradicionalistas, pois estas causam segregação, levando em consideração que somente o acesso à escola não é o bastante. Todavia, se faz necessária a adaptação do ambiente para uma formação competente.

Nas falas são apontadas dificuldades de adaptar de forma efetiva para os estudantes com deficiência intelectual, seja por carência de formação ou tempo para um planejamento conjunto, ou até pela resistência de alguns profissionais na questão da inclusão.

Excerto: Porque a gente encontra bastante essas dificuldades ainda em trocar ideias sobre o tema inclusão, né e ainda resistências sobre o tema, eu achei legal principalmente trabalhar sobre deficiência intelectual porque ela abrange um grande público, né público da escola, né fundamental, né? (PEE2).

Excerto: mas uma das dificuldades encontradas no nosso município é que os professores de apoio, Infelizmente ainda não são capacitados para tal, né? (PEE2).

A análise dos excertos reforça a ideia que a falta de uma formação docente adequada surge como uma dificuldade na efetivação das práticas da inclusão, o desequilíbrio entre a formação dos docentes envolvidos e a realidade do cotidiano escolar dificulta o avanço das práticas colaborativas.

Ao analisar os dados, pode-se perceber que esse tema aparece nas três entrevistas coletivas, visto que as dificuldades da adaptação efetiva aparecem tanto no quanto adaptar, a como adaptar em contexto de ensino tradicional.

A complexidade da inclusão no âmbito acadêmico no Brasil é evidente. Os avanços são notórios, porém não suficientes tanto no que tange sobre as políticas públicas, como na implementação de um coensino mais eficaz. Os desafios como formação, falta de tempo para planejamento e políticas mais inclusivas, assim como práticas pedagógicas excludentes atrapalham a formação crítica e reflexiva dos estudantes com deficiência intelectual. No entanto, o coensino se torna uma solução possível e viável, mas dependem dessas mudanças apontadas.

Ao se analisar de forma conjunta os três momentos em que as professoras foram reunidas no grupo focal, as entrevistas mostraram pontos fundamentais dos desafios e potencialidades de uma escola mais inclusiva para estudantes com deficiência intelectual. Ademais, mediante as análises dos núcleos de significação, tornou-se possível encontrar os padrões e particularidades que permeiam e enriquecem as discussões do tema.

A análise desse núcleo evidencia que as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras se concentram na adaptação do ensino e no como avaliar os estudantes com deficiência intelectual. A falta de critérios claros cria uma insegurança sobre “como e até onde adaptar”; a falta de material voltado para os alunos com deficiência intelectual, um modelo de ensino e de avaliação onde ainda se persevera o método tradicional são apontados como limitadores de uma inclusão mais eficaz.

Diante deste contexto o coensino se materializa como uma alternativa transformadora para as práticas pedagógicas, pois promove um planejamento com

troca e saberes, corresponsabilidade nas decisões pedagógicas. O coensino, então, fortalece as práticas de inclusão (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023). No entanto, para que essa proposta se concretize, são necessárias políticas públicas estruturadas, formação inicial e continuada de qualidade e tempo adequado para o planejamento coletivo. Esses elementos ainda representam desafios a serem superados para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva, uma vez que o cenário evidenciado pelas falas das professoras demonstra que, em muitos casos, a inclusão permanece excludente, ao garantir apenas o acesso destes estudantes na escola.

4.2 Formação Docente e Ensino colaborativo

O segundo núcleo de significação refinado foi “Formação docente e Ensino colaborativo”, sendo constituído pela união dos indicadores: Carência de formação docente, Ensino colaborativo como modelo ideal e Colaboração estratégica pedagógica e institucional.

A falta de uma formação dos docentes para ensinar os estudantes com deficiência intelectual é uma pauta sensível, aparecendo como um indicador nas três entrevistas como insuficientes. As professoras alegam que sua formação é precária na questão da inclusão para trabalharem com estudantes com deficiência intelectual.

A carência de formação na área da inclusão foi mencionada com angústia pelos professores, que alegam não terem sido preparados nas Graduações para trabalhar com este público específico e nem de forma geral com a inclusão; além da falta de uma formação continuada que pudesse proporcionar uma formação competente para o melhor trabalho dos professores.

Mendes *et al.* (2015) apontam que a abordagem de formação de professores deve ir além da teoria, buscando as práticas e trocas de experiências de forma conjunta entre os professores de ensino comum e de educação especial. Essa estratégia, nomeada de coensino ou ensino colaborativo, é apontada como uma forma de enfrentar esses desafios.

Para Lago (2014) e Tartuci (2011), essa é uma estratégia fundamental para o melhor ensino-aprendizagem dos estudantes. Todavia, as falas das professoras destacam que essa prática ainda precisa se consolidar no ambiente escolar, em razão tanto da falta de um plano institucional ou pela resistência por parte de alguns docentes.

As participantes afirmam que a formação inicial é uma das lacunas deixadas em sua formação ao que se diz sobre trabalhar com a inclusão e sala de aula, pois influenciam como as práticas pedagógicas acontecem no cotidiano. A formação docente específica, muitas vezes, não oferece formação na área da inclusão, o que dificulta o melhor ensino do estudante, já os professores com formação em pedagogia disseram ter uma formação na área, porém muitas vezes a mínima exigida por Lei. Salienta-se que durante as entrevistas foram relatadas lacunas significativas no que diz respeito à formação inicial e na capacitação continuada de forma mais abrangente, revelando insatisfação com a falta de preparação específica para lidar com o ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial.

Excerto: Não temos formação específica para lidar com alunos com deficiência intelectual. Aprendemos no dia a dia, mas isso não deveria ser assim....: Na faculdade, nunca discutimos inclusão. Era como se esses alunos não existissem (PEC4).

Excerto: Não fomos preparados para isso na faculdade. Nunca discutimos inclusão ou práticas específicas para alunos com deficiência intelectual (PEE4).

Excerto: Você tinha perguntado como, como é que é nas faculdades atuais o ensino da deficiência intelectual... e eu falo agora por estar cursando ... eu estudo a quase 3 anos... e eu nunca tive uma matéria específica sobre deficiência intelectual... tudo sei dos meninos eu aprendi na prática, eu aprendi fazendo algum curso alguma coisa que eu pudesse ler sobre os meninos, pra que eu pudesse saber (PEE4)

Excerto: Eu tive que buscar por conta própria maneiras de lidar com esses alunos, porque minha formação não abordou o tema (PEC6).
Excerto: Os professores mais antigos, como eu, nunca tiveram acesso a cursos sobre inclusão. É uma lacuna que permanece até hoje (PEC4).

Excerto: Os professores não sabem como avaliar esses alunos, porque o modelo tradicional não se aplica a eles (PEC1).

porque eles são tão diferentes, e o que eu tenho que fazer pra me adaptar com eles (PEE4).

Quanto à formação dos professores de apoio, essa questão é um assunto delicado, mas de extrema necessidade em ser debatido, visto que muitos estão em formação e ingressam estagiários do IEI Goiás para acompanhar estes estudantes com deficiência, assim como outros tipos de professores de apoio com vínculos empregatícios variados já mencionados nessa pesquisa.

Tais questões demonstram uma falta de diretriz objetiva para definir quem tem condições formativas para atender esses estudantes, visto que estes profissionais têm um papel importante na formação do estudante, sendo assim o ensino-aprendizado

fica debilitado apesar dos esforços por falta de uma direção mais eficaz na formação na área da educação especial. O professor de apoio exerce um papel de extrema importância em sala de aula, apesar de todas as dificuldades percebemos em nossas entrevistas o esforço para vencer essas barreiras impostas.

Excerto: O professor de apoio também não tem formação específica, fica perdido como a gente (PEC1).

Excerto: Não há clareza sobre o papel do professor de apoio, parece que ele está ali só para auxiliar, mas sem autonomia (PEE3).

A ausência de políticas públicas é um dos pontos destacados pelas entrevistadas, assim como a formação dos profissionais, que segundo Lago e Tartuci (2020), é um dos principais desafios da inclusão, pois se faz necessário uma estrutura de apoio e capacitação contínua para os professores de forma a suprir a precariedade de sua formação inicial ao que se diz sobre o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, uma vez que estes estudantes são diversificados, sem esse apoio segundo as autoras se torna apenas um discurso político sem mudança real na aprendizagem.

Quando se analisa o discurso de professoras com formação anterior a 2008⁶, pode se perceber que a situação fica ainda mais preocupante, pois não havia referência na formação sobre a inclusão de estudantes com deficiência na sala comum, principalmente no que tange à formação de professores de área específica.

Esse discurso revela ainda mais que a formação docente tem a necessidade de articular de forma sólida as dimensões práticas e teóricas da inclusão escolar. A inexistência ou uma abordagem superficial dos conteúdos acerca da educação especial, nos cursos de pedagogia e principalmente das áreas específicas, é vista como um obstáculo à concretização de práticas inclusivas em salas comuns.

Na perspectiva histórico-cultural o papel do professor é mediador fundamental do ensino-aprendizagem, sua atuação é essencial para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Freire (1996), por sua vez, entende o professor como um sujeito dialógico, que tem o papel de reconhecer e acolher as diferenças, promovendo a transformação do ambiente escolar o qual a escuta é atenta, que tenha

⁶ Esse ano foi escolhido pois marca dois anos da convenção da ONU e, em 2008, o Brasil ratificou com equivalência constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008). Essa convenção, então, passou a ter força de emenda constitucional, o que reforçou a obrigatoriedade da inclusão escolar como direito humano, tornando-se um referencial normativo para a política educacional [brasileira](http://brasilera.org.br).

do respeito a diversidade e de uma formação que traga emancipação aos estudantes com deficiência intelectual.

A insuficiência na formação docente seja ela inicial ou continuada, compromete esses papéis mediadores e dialógicos, o que traz uma dificuldade na construção de estratégias pedagógicas colaborativas, como o coensino, que tem como objetivo potencializar o ensino-aprendizagem e promover a inclusão. A falta de uma formação adequada é um fator que cria barreiras no ensino dos estudantes com deficiência intelectual e variadas especificidades que se encontra no dia a dia da sala de aula. Assim tanto Vigotski (1997) quanto Freire (1996) apontam para a importância da mediação para uma melhor ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para Vigotski (1997) essa mediação deve levar em conta a interação social que influencia diretamente no aprendizado tanto no que se diz no desenvolvimento quanto na subjetividade, tendo dentro da teoria histórico cultural formas de compreender o desenvolvimento cerebral.

Oliveira afirma que “na abordagem de Vygotsky, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Oliveira, 2020, p. 44).

Freire enfatiza essa mediatização daqueles que ensinam se torna imprescindível, porque o professor com agente mediador tem a intenção de instruir de forma dialógica e com a interatividade de ambos. Freire (2011) destaca ainda que a interação social e a mediação caminham juntas, o estudante como um indivíduo social, o objeto como conteúdo e o professor como agente mediador.

Uma possível proposta de intervenção para este ponto seria a reformulação das diretrizes da formação dos professores, incluindo mais disciplinas sobre inclusão, assim como em cursos de área específica que ainda não possuem esse ensino; criação de cursos obrigatórios para docentes já formados que trabalham com estudantes da educação especial.

Igualmente, faz-se necessário maior suporte tanto institucional, de políticas quanto acompanhamento pedagógico. A implementação de políticas de formação vindas do governo e a interação entre as escolas e as pesquisas universitárias são pontos cruciais para uma real inclusão.

Excerto: é muito difícil para nós professores na sala de aula que não tem uma formação que não tem uma preparação para lidar com essas deficiências (PEC4).

Excerto: ...se a gente for pensar não tem bem uma formação, né? ... agora a gente não é preparado.... não recebemos, bem uma formação que vai direcionar, a gente para esse trabalho é a coisa mais próxima de Formação (PEC1).

Excerto: essa formação ela deveria existir continuamente a formação nessa área (PEC4).

Exceto: sobre a formação continuada eu concordo plenamente até porque dentro da inclusão nós temos trabalhado dentro de lei, né? E essas leis, elas, são modificadas a todo instante. Então eu nem digo uma formação continuada, mas uma reciclagem porque hoje nós temos uma regra sobre TDAH, daqui dois meses nós temos outras, então acaba que nós ficamos um pouco perdidos em como lidar com essas situações (PEE2).

Excertos. Então essa formação continuada, ela é muito importante, porque a gente tem que estar ampliando os nossos conhecimentos, principalmente em relação à lei, né? (PEE2).

Os excertos analisados apontam uma percepção recorrente entre as professoras de que a formação inicial não foi capaz de prepará-las na lida com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, sendo esses um dos maiores limitadores para práticas inclusivas efetivas e de práticas pedagógicas mais eficazes.

As participantes da pesquisa relatam que a falta de formação dificulta a inclusão de forma eficiente dos estudantes da educação especial, o que gera insegurança quanto às práticas cotidianas. Além disso, a formação continuada, embora considerada essencial, também é criticada por não abranger a realidade da sala de aula. Apesar das dificuldades, as professoras relatam que já realizavam práticas colaborativas, mesmo sem conhecer a nomenclatura formal, como mostram os relatos sobre apoio mútuo, trocas de ideias e adaptações feitas em equipe.

Exceto: eu acredito que todos nós professores da Escola Municipal ... em equipe deu início no coensino (PEE2).

Excerto: o coensino é a participação de cada um dos professores um com carinho um pensando na aprendizados porque você sabe que nós temos aquele professor que ele persiste insiste né no aprendizado então é um é um trabalho de formiguinha na verdade nem formiguinha é uma teia de aranha porque tem um aqui faz uma tenha o outro vem e liga o outro vem e liga até você chegar no centro e conseguir alguma coisa nesse aluno (PEE2).

Excerto: como teremos condições de um coensino se estiver tudo conectado... (PEC4).

Excerto: ...falou essa questão do coensino, é como a gente trabalha, né? Em português e inglês, eu acredito que o coensino ele só pode ser fácil se as pessoas que se propõe a trabalhar junto tenham comunicação, e um certo tipo de afinidade, porque se as pessoas não souberem comunicar, elas não vão conseguir trabalhar juntas (PEC1).

Excerto: O coensino é extremamente importante para os Meus alunos, para os alunos (PEE4).

Exceto ...uma das dificuldades encontradas no nosso município é que os professores de apoio, Infelizmente ainda não são capacitados para tal, né? (PEE2).

Excerto: ...nós sempre trabalhamos com o coensino sem saber a nomenclatura, né que era um conhecido. Quero um ensino coparticipativo e daí por diante porque a gente trabalha numa equipe que uma sempre está buscando ajudar o outro seja na elaboração dos conteúdos seja na adaptação curricular na troca de ideia sobre.

O coensino, assim como constatado por meio de pesquisas, possibilita aos professores de diferentes formações planejar de forma mais estratégica e personalizada, melhorando o ensino de estudantes com deficiência intelectual. A colaboração estratégica pedagógica e institucional propõe como uma associação entre professores de sala comum e de apoio sendo colocado enquanto ponto de grande importância para o sucesso da inclusão na sala de aula comum.

Um planejamento em conjunto abre portas para a troca de experiência e conhecimentos e vem acompanhado de práticas que impactam positivamente o ensino diário de estudantes com deficiência intelectual e outras deficiências. Lago e Tartuci (2018) salientam que o plano de aula deve ser estruturado e organizado, pois a organização é essencial, uma vez que sem ela a inclusão se torna apenas uma abordagem inconsistente.

Essa colaboração, entre os professores de apoio, AEE e professores e classe comum, de área específica ou de pedagogia, se destaca como elemento essencial para o melhor desenvolvimento da inclusão.

Excerto: A colaboração entre professores de apoio e regentes é essencial. Um complementa o trabalho do outro (PEE2).

Excerto: Sem a ajuda da professora de apoio, seria impossível atender às demandas específicas de cada aluno (PEC6).

Excerto: Sem tempo reservado para o planejamento coletivo, o ensino colaborativo se torna inviável (PEC4).

Lago e Tartuci (2020) expressam que para que ocorra de forma efetiva o coensino é necessário tempo para o planejamento e suporte pedagógico, recursos que ainda são negligenciados no ambiente acadêmico em prol dos estudantes com deficiência.

A falta de políticas educacionais que promovam a formação eficaz dos professores, também dificultam a implementação completa desta estratégia. Para desenvolvimento do coensino de modo mais efetivo, é preciso implementar políticas que garantam horários para esses tipos de planejamento colaborativo, assim como o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas.

O núcleo de significação aponta que a abordagem de coensino que acontece na escola é de forma adaptada (ainda inicial), pois até o momento não há políticas específicas no estado de Goiás, como um horário destinado para o planejamento conjunto.

A colaboração dos professores aumenta a possibilidade de novas intervenções pedagógicas, promovendo um ensino no qual os estudantes recebem adaptação e apoio às suas necessidades de forma mais consistente. A comunicação entre os professores envolvidos no ensino de estudantes com deficiência intelectual é um fator de alta eficácia no avanço do ensino de estudantes que precisam de adaptação específica.

O ensino colaborativo se materializa como modelo facilitador da inclusão, pois os conhecimentos dos professores se complementam no exercício da prática pedagógica. Essa complementação se interliga à noção de Vigotski (2007) de mediação, em que o ensino-aprendizagem ocorre por meio das interações entre os sujeitos, essa troca de experiências intencional entre os pares que tem mais experiência com os que necessitam de apoio apoia o avanço a ZDI dos estudantes com deficiência intelectual.

Na visão freiriana, esse processo de ensino- aprendizagem também se configura com uma prática dialógica, que propõe e valoriza esse compartilhamento de conhecimento baseado numa construção coletiva do saber, valorizando a troca de saberes entre os sujeitos em Freire (1996).

Pode-se perceber que os professores querem avançar no que tange ao coensino, porém apontam as várias barreiras para um coensino de forma mais completa em sua essência, assim como diz a raiz teórica, entendem com uma prática inovadora usada hoje de forma adaptada na escola lócus, visto que muitas mudanças ainda precisam acontecer para uma implementação mais profunda, pois esta ainda enfrenta barreiras estruturais, culturais e formativas, o que exige mudanças mais profundas no ambiente escolar e na organização do trabalho pedagógico.

A professora Danusia Lago, ao participar do grupo focal 2, salientou ainda que para um coensino coeso é preciso a adaptação de alguns pontos: "desde a

Constituição Federal, as diretrizes apontam para articulação entre a educação comum e a educação especial" e que "a Lei Brasileira da Inclusão" (2015) trouxe avanços, mas sua aplicação ainda é inconsistente", nestas falas pode-se perceber que para um coensino da forma proposta nas pesquisas, mudanças significativas precisam ocorrer em vários âmbitos.

Excerto: Nós precisamos de professores capacitados, cada um na sua área. Mas no nosso município, os professores de apoio muitas vezes não são capacitados para atuar no ensino colaborativo. São estagiários, sem formação específica, contratados para preencher uma vaga, mas sem preparo real para atuar na inclusão (PEE2).

Excerto: Porque a gente encontra bastante essas dificuldades ainda em trocar ideias sobre o tema inclusão, né e ainda resistências sobre o tema, eu achei legal principalmente trabalhar sobre deficiência intelectual porque ela abrange um grande público, né público da escola, né fundamental, né? Comentaram nesse período que eu fiquei ausente aí que nós temos alunos com a deficiência intelectual ainda sem laudo e que a gente trabalha com esse ensino participativo professor e professora de apoio, né para trabalhar é nas formas específicas de cada um, tentando fazer com que todos alcancem o aprendizado de forma assim igualitária (PEE2).

Excerto: que seria o ensino colaborativo verdadeiro, né o professor da Educação Especial graduado nessa área e o professor da disciplina específica. Pedagogo, né? Então eu fico me questionando assim, quando é que vai lançar um concurso para essa área específica para que nós professores possamos diminuir essa carga intensa da inclusão de sobrecarregar um planejamento específico, né? (PEE2).

Os excertos da PEE2 evidenciam a necessidade urgente de valorização e profissionalização do papel do professor de apoio no contexto da inclusão escolar. A professora destaca que é fundamental para um ensino colaborativo, como apresentado na teoria, que o profissional de apoio tenha formação específica na área da educação especial.

Para um ensino mais inclusivo, essa fala aparece nos remetendo à questão da sobrecarga gerada pela falta de uma formação mais especializada, que leva o regente do ensino comum à busca solitária, de dar conta do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim, o professor de apoio deve ter uma formação para tal de modo a contribuir ativamente e complementar o professor de sala comum.

No caso de professoras de apoio, essa mudança se torna mais necessária, visto que muitos ainda estão em formação e são contratados como estagiários, assim como não há uma diretriz da obrigatoriedade de uma formação específica para fazer este acompanhamento, o que compromete o ensino de estudantes com deficiência de forma mais efetiva, uma vez que sua presença e participação devem ser efetivas para

um ensino de qualidade. Ademais, os professores de apoio, conforme mencionam Picolini e Flores (2022), se constituem como um mediador essencial na garantia e efetivação de uma inclusão escolar eficaz.

É possível perceber, por meio das falas, que o ensino colaborativo acontece na escola lócus, porém de forma ainda inicial, tendo muitas adaptações para a constituição do planejamento e as trocas de ideias, mas inúmeros profissionais reconhecem esses tipos de colaboração sendo de extrema importância.

Ao se discutir o assunto, pode se compreender que o coensino acontece ainda de forma embrionária em razão da falta de diretrizes que possam dispor o tempo necessário para o planejamento com trocas de experiências entre os profissionais, mas de forma adaptada, essa troca de experiência é promovida entre os professores, todavia sem uma política institucionalizada.

4.3 Recursos, Infraestrutura e Gestão Organizacional na Inclusão Escolar

O terceiro núcleo de significação formado foi “Recursos, Infraestrutura e Gestão Organizacional na Inclusão Escolar”, este formado pelos indicadores: Falta de recurso e parte estrutural; recursos e organização escolar, barreiras estruturais e administrativas.

Freire (2011) ressalta que a estrutura do ambiente escolar deve ter uma observação pedagógica para com os estudantes com deficiência, então, segundo o autor, se a escola se propõe a ser inclusiva ela deve se adaptar para que todos os estudantes tenham equidade nos recursos para um melhor ensino.

A escola é a principal promotora da inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, ela deve adaptar-se aos diversos tipos de deficiência e tempos de aprendizagem para efetivar um ensino de qualidade.

Excerto: eu sinto falta de recursos para gente trazer aulas mais dinâmicas, trazer brincadeiras, né? Porque às vezes a gente precisa fazer coisas lúdicas com os meninos e a gente não tem material, então eu sinto falta de materiais para trabalhar com os alunos de forma mais lúdica, né? (PEC1).

Excerto: ...os recursos também são muito importantes, usa o computador, alguns jogos pedagógicos isso vai ajudar bastante a concentração dos alunos (PEC3).

Excerto: ...então assim é diferente, completamente diferente quando não há além dos recursos didáticos (PEE2).

Excerto: Os alunos com deficiência intelectual não conseguem acompanhar as atividades porque não temos materiais adequados. As cartilhas são todas padronizadas para alunos sem deficiência (PEC7).

A questão da falta de recursos pedagógicos adequados aos estudantes com deficiência intelectual foi destacada por diferentes professoras; a falta de tecnologias assistivas acessíveis e espaços adaptados para realização de um ensino mais inclusivo para estudantes com deficiência também.

A escola lócus da pesquisa passou por uma reforma em 2024, sendo colocadas rampas e banheiro adaptado, demonstrando, assim, um passo a mais no caminho. Porém, a acessibilidade tem ficado restrita às questões físicas e estruturais da escola, contudo a questão de material específico para estudantes com deficiência intelectual ainda é escassa e as tecnologias assistivas não são usadas tanto em razão de sua ausência ou talvez em decorrência do desconhecimento por parte das professoras.

A falta de materiais lúdicos e outros recursos pedagógicos específicos para o melhor ensino dos estudantes com deficiência intelectual foi relatada com uma barreira para uma inclusão mais efetiva.

Excerto: Não temos recursos adequados na escola. Precisamos de jogos, materiais visuais e até mesmo mais livros adaptados (PEE3).

Excerto: O orçamento limitado das escolas impede que adquiramos os materiais necessários para atender os alunos com deficiência intelectual (PEC3).

Ao analisar as falas das professoras, foi possível perceber a associação entre recursos lúdicos e a educação de estudantes com deficiência intelectual, embora estes recursos sejam importantes, muitas vezes esta necessidade se vincula à forma infantilizada como este estudante é tratado, conforme já se observou em algumas concepções apontadas por professores.

Todavia, é preciso atenção às necessidades de recursos específicos para aprendizagem, como materiais adaptados para o ensino de estudantes com deficiência visuais e demais recursos de acessibilidade.

O trabalho de Cirino e Brondani (2022), aponta algumas problemáticas na educação dos estudantes com deficiência intelectual, conforme já apresentados nesta dissertação e se refere também à precariedade da infraestrutura das escolas, à escassez de materiais didáticos e às fragilidades na formação inicial e continuada dos professores.

Vale destacar que além de fatores estruturais, físicos e de recursos pedagógicos, a inclusão passa também por uma necessidade de mudança de

mentalidade social e cultural, uma luta que deve ser contínua e transformadora das ideias e práticas no ambiente educacional.

Nesse sentido, a desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade, assim como observação e respeito às individualidades mudam a visão restrita para uma que enxerga o estudante como um ser único e que deve ser avaliado em sua totalidade.

Vigotski (2001) também aponta, em seus estudos, que enxergar o estudante em sua totalidade, histórico-cultural, em que aspectos como interação, linguagem, e seu contexto histórico influenciam na formação de estudantes com deficiência.

Excerto: o mesmo modelo de aula é sempre um quadro é sempre o aluno sentado sempre aquela coisa, às vezes não é tão interessante para que ele aprenda e tantos alunos da inclusão, quantos alunos normais precisam de coisas, as atividades diferentes coisas que promovam para eles o interesse em aprender de outra forma, eu acho que deveria ter uma forma de inovar (PEE4).

No excerto anterior, pode-se perceber, na fala de uma professora, questões inerentes à falta de material e estrutura, por muitas vezes, limitantes e que impedem uma intervenção pedagógica mais específica, especialmente no ensino lúdico e interativo, de muita importância para o melhor desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual.

Além da escassez de recursos, outra questão destacada pelas professoras é em relação à organização escolar, tanto no que se refere à questão estrutural, como de gestão organizacional da escola, como por exemplo o fato de as salas terem muitos estudantes, e dentre eles aqueles que apresentam diferentes deficiências, o número elevado de estudantes em sala, a falta de recursos, assim como um sistema didático ainda tradicional, traz dificuldade na adaptação personalizada para os estudantes com deficiência intelectual e de outras deficiências, fazendo com que a implementação de práticas inclusivas eficazes se tornem ainda mais desafiadoras.

Excerto: O ideal seriam dois alunos com deficiência por sala, mas isso raramente acontece...ou é o que não acontece essas coisas que você falou aí é tudo que não acontece pelo menos na nossa realidade! (PEC1).

Excerto: É que você fala essa questão na gestão é um pouco complicado porque às vezes a pessoa não entende que não dá para colocar todos numa sala só né? Tem que ver o perfil da profissional que tá lá, tem que ver os alunos que já estão na sala. Mas é uma questão muito. Política né? Não só aqui em todos os lugares é assim então como como a gente pode fazer porque numa sala que eu tenho um aluno com deficiência intelectual, show! Isso aí é totalmente viável,

mas uma ação que tem quatro alunos cinco alunos com deficiências múltiplas, variadas, como que eu faço né? (PEC 7).

A gestão organizacional da escola é destacada, em especial, em relação ao número de estudantes em salas, bem como a variedade de tipos de deficiências em uma mesma sala, como aspectos administrativos. Para uma das participantes, o fato de o desconhecimento do que ocorre na sala de aula, do desconhecimento em relação aos estudantes com deficiência, por parte do gestor o leva a desconsiderar, inclusive, o perfil do profissional.

Apontam, ainda, o desconhecimento da legislação sobre a educação desses estudantes por parte dos profissionais administrativos, assim como a aplicação da legislação, destacando a questão da formação na área de educação especial e a desconsideração no momento de contratação ao optar pelos estudantes estagiários a fim de um menor investimento.

A inclusão escolar, para ser eficaz, precisa de políticas atuantes, investimentos na estrutura, uma formação docente mais inovadora e um bom planejamento para garantir um atendimento personalizado onde as necessidades dos estudantes sejam atendidas.

Essas barreiras estruturais, instrumentais e administrativas citadas provêm da falta de políticas inclusivas claras de formação tanto de professores de apoio, quanto de professores de sala comum para trabalhar com esses estudantes, a falta de uma política que define como devem ser o perfil dos professores de ensino especial, assim como uma formação eficaz para os professores de ensino comum, vistos que estes muitas vezes não têm formação específica para trabalhar com estes estudantes.

A indefinição de políticas inclusivas, principalmente ao que se diz respeito à formação de professores, tanto das áreas comuns ou especiais, apontam uma falha que influencia diretamente uma inclusão mais efetiva. Observando esse panorama, evidencia-se um ponto importante apontado por Vigotski (1991), a escola como um espaço que compreende sua importância na mediação cultural, para o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, que se desenvolvem por meio da mediação em esferas histórico-culturais, com a falta de políticas públicas adequadas limitam essa mediação, deixando uma lacuna sem definição de como fazer de forma efetiva essa mediação.

Freire (1996), quando comenta sobre a formação docente, destaca que o ensino deve ir além de um ensino bancário, mas que “ensinar é uma ato político”, e “que não há docência sem discência” (p.25), isto demonstra que o professor deve

produzir junto com os estudantes vias para as possíveis aprendizagens. A escassez de investimentos e diretrizes para a formação e formação continuada dos profissionais destacam uma educação que ainda se prende a uma formação bancária, de uma inclusão qual ainda se move sob uma lógica de uma inclusão somente normativa, e não dialógica, que possam desenvolver além, tanto o ensino comum deste estudante com Deficiência intelectual, mas um pensamento crítico e libertador.

Mendes (2006) reitera que a formação docente precisa inovar e passar a ter uma compreensão de que tal ação formativa deve ser um processo contínuo e articulado por meio das necessidades que possam conceber práticas entre os professores de ensino comum e especial. A autora destaca que para uma boa inclusão, as políticas públicas e de formação são imprescindíveis a um contexto de coensino, no sentido de ressaltar que as soluções venham de um grupo e não somente se concentre em um só profissional.

Ao se analisar este núcleo, podemos perceber que ainda há um hiato expressivo entre os discursos políticos e a realidade de sua aplicação no contexto escolar, apontando que as diretrizes políticas são falhas ao que tange à sua real aplicação, o que inabilita o desenvolvimento dos estudantes e a promoção da autonomia dos docentes.

Por fim, a questão da gestão também foi apontada como uma necessidade de adaptação e mudança, tanto no que se refere à formação continuada, quanto na organização do espaço escolar para o ensino de forma colaborativa, o que leva a reafirmação que a inclusão escolar não se restringe apenas à atuação docente, mas se vincula às políticas e gestão escolar.

4.4 Linguagem, Deficiência e a Constituição da Identidade

O quarto núcleo de significação sistematizado foi “Linguagem, Deficiência e a Constituição da Identidade”. Este formado pelos indicadores linguagem e construção de identidades, preconceito e complexidade e amplitude da deficiência intelectual, autonomia como meta inclusiva, organização espacial, a visão que a escola tem dos estudantes com deficiência intelectual, como são representados dentro do ambiente escolar podem incidir diretamente na sua autoestima e, conseqüentemente, no seu aprendizado.

As concepções coletivas intervêm de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem, principalmente sendo consideradas dentro das teorias de Vigotski,

Freire e as contribuições de Mendes. Para Vigotski (1991), a aprendizagem está diretamente conectada ao fenômeno social, mediado pelo diálogo entre a cultura e a linguística. Sendo assim consideradas, essa visão do histórico-cultural, ajudam a organizar os signos e seus significados, como ferramentas simbólicas que podem, de mesmo modo, potencializar ou limitar o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. Vigotski (1991) evidencia que essa interação social influencia os processos internos do pensamento, ideias tradicionalistas de um certo grupo podem limitar a atuação pedagógica e o avanço do ZDI.

Em complemento a esta linha de pensamento, Freire aponta que a educação é uma prática de formação política e de diálogo, que auxilia na construção do conhecimento que forma uma visão crítica das representações e das opressões construídas historicamente. As representações de cunho social são permeadas de ideologias, as quais, se não problematizadas, causam exclusões. Freire (1987) enfatiza que aprendemos um com os outros, mediatizados pelo mundo, apontando que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela percepção que temos da interação social, pelo que (re)conhecemos do outro como sujeito histórico-cultural.

Mendes (2006), com sua visão de uma análise crítica inclinada para a educação inclusiva, apresenta as representações sociais como uma observação que causa impacto direto nas práticas pedagógicas e no ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, sendo um dos fatos principais para que interferem na prática pedagógica. A autora aponta que quando essas práticas são aplicadas em forma de representações negativas, de forma assistencialista, ou sem qualificação, criam-se barreiras que tiram a possibilidades de aprender dos estudantes, muitas vezes chegando a reduzi-los a incapazes, mesmo estando inseridos no ambiente escolar, uma visão capacitista que atrapalha o avanço dos estudantes com deficiência intelectual. A formação docente deve ser reflexiva sobre tais concepções, para que a educação seja realmente inclusiva e emancipatória.

A capacidade de compreensão do papel da visão de que o estudante um ser histórico-cultural no processo de ensino-aprendizagem torna as práticas pedagógicas mais efetivas e transformadoras, sob a mediação cultural de Vigotski, o dialogismo de Freire e a análise crítica sobre a inclusão de Mendes, aponta-se que a transformação dessas interações sociais se torna um fato crucial para o reconhecimento do que é diversidade com valorização de um desenvolvimento pleno de todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar, de forma a desenvolver a linguagem e a identidade do

estudante em busca de um pensar crítico e um desenvolvimento que abrange sua totalidade com sujeito social-histórico.

Os contextos escolar e social influenciam tanto a constituição da identidade quanto o aprendizado. Ao analisar as falas, pode-se perceber que muitas vezes, por motivos variados, o ensino a esse estudante acontece de forma superficial, o que torna sua presença na escola excludente, é necessário uma busca por inovação política, de formação e inovação para que isso não aconteça. Para Freire (1987), a linguagem é esculpida pela percepção do mundo, então a maneira que os estudantes são referenciados pode ajudá-los a desenvolver ou criar novas barreiras, e o estudante é tratado de forma infantilizada no seu processo há um retrocesso e sua aprendizagem e formação da identidade.

Vigotski (2009) diz que, na teoria histórico-cultural, o aprender tem um papel histórico-cultural no qual o estudante possui o desenvolvimento influenciado pelo meio e se desenvolve com a vivência junto ao outro por meio de signos e as interações o conhecimento se torna significativo, formando um ser mais consciente. Freire (1972) aponta que a formação dos professores deve ser dialógica de forma a desenvolver um melhor ensino-aprendizagem, uma aprendizagem mais reflexiva, baseada no diálogo, na linguagem e de uma socialização de saberes, incentivando um desenvolvimento não somente de escolarização, mas de pensamento, indo além de uma transferência do ensino, mas em uma possibilidade de produção e construção.

Excerto: A gente percebe que os alunos com deficiência intelectual são tratados como se fossem muito mais novos do que realmente são. Eles mesmos começam a se ver assim e não se sentem parte do grupo de alunos da mesma idade (PEC3).

Excerto: é uma questão cultural, social e familiar, né? É o M. ele vem de uma família toda desestruturada, infelizmente! e não se importa com o aprendizado dele. O M é ele a gente tem tentando com o pai dele. Desde o primeiro aninho ou do segundo não sei que a E. era a professora dele e o pai tem uma resistência muito grande, né? de falar que o aluno dele não tem dificuldade nenhuma, só que a dificuldade dele vem justamente da família e não aceitar que ele precisa de ajuda (PEE2).

Excerto: Porque a gente vê evolução de muitos alunos, quando você conhece a realidade dele fora do mundo da escola e você o acolhe de forma diferenciada. Aí a gente percebe uma certa evolução então a cultura e a vida individual de cada um fala muito em relação ao desenvolvimento de cada ser (PEE2).

Excerto: Eu acho que a diferença... tem algo que é comum por que cada aluno é um aluno, eles são diferentes, todos são diferentes, mas na questão do ensino especializado a gente tem que ainda um foco maior porque dentro de uma deficiência, por exemplo, a gente vai ter

vários alunos que vão agir de forma diferente, e aí a gente tem que ter a paciência para entender cada um (PEC4).

Excerto: Os alunos deveriam ter mais autonomia (PEC7).

Excertos: Os próprios colegas fazem piadas ou falam coisas do tipo 'ele não entende nada mesmo'. E isso desanima o aluno com deficiência intelectual, que acaba se isolando ainda mais (PEE2).

Excerto: E eu acho que é isso que a gente tem que quebrar e quando você planta essa sementinha na criança, eu acredito muito na educação infantil como base tudo mais, então quando você planta ela vai crescer com uma consciência diferente, sabe e quando chega à fase adulta (PEC7).

Excertos: E aí, e aos pais que têm vergonha dele, os próprios têm medo dele viver em sociedade. A criança precisa aprender a lidar com a vida sem depender exclusivamente dos pais (PEE3).

Vigotski (2001) deixa em evidência que a interação social e a internalização cultural estão diretamente ligadas ao desenvolvimento, o estudante com deficiência intelectual que é tratado de forma infantilizada tem, então, seu desenvolvimento comprometido. Outro ponto a ser observado é o discurso capacitista, nas interações escolares, essa situação leva a necessidades de ações pedagógicas para a desconstrução de estereótipos, e promovendo uma cultura que respeita a diversidade e a identidade de todos.

Oliveira (1997) enfatiza que para compreender o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual é preciso se levar em conta o meio onde este está, assim como contextos políticos e histórico-culturais, pois estes influenciam o aprendizado, que para ela “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (Oliveira, 1997, p. 57). Para Mendes *et al.* (2015) a escola deve ser mediadora, criando espaços e práticas pedagógicas que promovam a cultura da valorização e respeito a diversidade, só o acesso não adianta é preciso garantir a inclusão, permanência e o ensino-aprendizagem.

Ao analisar as entrevistas, é possível perceber os impactos que a formação da identidade e pertencimento social acometem o estudante no seu aprendizado diário, podendo levar a avanços ou retrocessos na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Outro ponto a ser observado é onde esse estudante está localizado em sala de aula, o lugar onde o estudante senta na sala de aula também pode influenciar no seu ensino, visto que a ideia dos estudantes com deficiência intelectual em sala comum é seu desenvolvimento de forma total, quando perguntados

“Onde vocês colocariam os estudantes com deficiência intelectual em sala de aula?” foram evidenciadas distintas respostas, por exemplo:

Excerto: na frente sempre ficamos de lado para frente da turma a gente sempre fica no campo da janela onde a gente fica visualizando a sala inteira é mais no meio mais na frente ou vai no fundo nessa janela mais na frente bem mais do lado da porta do lado de uma da porta mesmo a porta de saída, pode sair (PEE1).

Excerto: geralmente fica na frente só que mais na lateral nas primeiras cadeiras na lateral certo, mas perto da porta, normalmente perto da porta de saída (PEC1).

A posição do estudante, tanto em relação ao papel social que ocupa quanto em relação à posição física na sala de aula, reflete perspectivas de inclusão ou exclusão, o lugar social deste estudante. Vejamos o exemplo do espaço físico que ocupa em sala de aula. Um estudante colocado perto da porta pode ser apontado como um problema a ser removido, explica Lago (2024) em sua palestra, e ainda aponta que “O ideal é que ele esteja entre os demais estudantes, para promover interação e reduzir a exposição.” “Assim como o professor de educação especial deve atender outros estudantes, de forma a não gerar exclusão”, esses apontamentos são importantes e muitas vezes passam despercebidos no dia a dia da sala.

A necessidade de inovação educacional e a observação sobre a importância da interação social são apontadas como mudanças necessárias, pois o modelo tradicional aplicado não tem o êxito com estudantes com deficiência intelectual. A mudança de um modelo tradicional para modelos em que o ensino seja mais inclusivo e inovador, o impacto da interação social também foi mencionado durante as falas. A observação do estudante em seu todo proporciona uma melhor abordagem de ensino, tanto entre os eles como entre professores/estudantes, foi declarada com uma ótima ferramenta para uma inclusão mais ativa, estudos antes mencionados neste texto apontam inovações tanto de ensino quanto de tecnologias disponíveis atualmente.

Excerto: O L. tinha dificuldades com toque e interação. Após um ano de trabalho, ele me abraça todos os dias e se despede com carinho (PEE4).

Excerto: A interação social transforma. Quando os alunos começam a interagir com os colegas, eles desenvolvem habilidades que vão além da sala de aula (PEE2).

Essas narrativas mostram como a interação social tem o poder dinâmico de promover aprendizagem e integração de estudantes com deficiência intelectual ao ambiente escolar. A empatia e a formação de vínculos, o conhecer de como é realmente o estudante com deficiência intelectual se torna parte fundamental para o

processo de aprendizagem dele. A mediação entre o professor e o estudante faz parte da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. As entrevistas demonstraram que a mudança do modelo educativo é uma necessidade urgente para a melhor adaptação desses estudantes no ensino, assim como seus métodos e avaliação precisam ser repensados de modo a atender à diversidade dos estudantes.

A ZDI aliada à dialogia podem trazer aos estudantes possibilidades de serem vistos com um olhar mais inclusivo, no qual os profissionais que o cercam passam a ter um olhar que observa as especificidades do estudante, o uso dessas teorias de forma conjunta alavanca o aprender dos estudantes, ultrapassando a escolarização e desenvolvendo um pensamento crítico, autonomia e consciência social. Tanto Vigotski quanto Freire se baseiam na dialética, que proporciona uma formação ético-política, considerando o estudante com deficiência intelectual um sujeito em movimento de mudança. Freire ainda destaca essa importância de uma visão histórico-cultural ao dizer "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 79), influenciados pelo meio onde se encontram.

Excerto: Um sistema educativo inovador precisa considerar as individualidades dos alunos e promover metodologias ativas (PEE2).

Até mesmo o posicionamento do estudante com deficiência intelectual influencia em seu desenvolvimento, por isso a adaptação do ambiente físico escolar, assim como a interação social desse estudante sendo observada podem ajudar em seu desenvolvimento. Mendes e Vilaronga (2017) ressaltam que a disposição dos estudantes deve proporcionar a interação social, permitindo trocas de experiências com os demais colegas para uma formação de sucesso. As autoras que têm contribuições no que se diz ao coensino apontam em sua fala o quanto essa interação social pode influenciar o aprendizado do estudante.

A Complexidade e amplitude da deficiência intelectual foram discutidas de forma ampla pelas professoras na entrevista, com destaque à complexidade de trabalhar com estudantes com deficiência intelectual e pelo impacto de outras deficiências associadas, como Síndrome de *Down*, TDAH e Autismo, sendo a deficiência intelectual não uma condição isolada, mas um conjunto variado de desafios, que tratam tanto de como adaptar as atividades, assim como na inclusão do estudante como um todo no dia a dia escolar. Esses desafios permeiam as falas das entrevistadas.

Excerto: A deficiência intelectual é muito ampla... envolve níveis e outras deficiências, como autismo, TDAH e síndrome de Down. É um dos campos mais impactantes e intensos (PEE2).

Excerto: Temos alunos com níveis leve, moderado, grave e profundo. Cada um exige uma abordagem completamente diferente (PEE2).

Excerto: A maioria das outras deficiências, como autismo, também pode estar dentro da deficiência intelectual, porque a capacidade de aprendizagem é reduzida (PEE2).

Analisando alguns excertos, pode-se perceber que o estudante com deficiência intelectual requer um olhar mais global, que considere os aspectos de cognição e socioemocionais. As professoras conseguem apontar os níveis de cada estudante, contudo encontram dificuldades de como trabalhar as adaptações necessárias, às vezes pela pouca formação na área, outras pela falta de recursos específicos. A questão dos preconceitos sociais e suas representações também devem ser consideradas, sejam elas vinda de profissionais ou até mesmo de núcleo familiar pelo fato do aprendizado de estudantes com deficiência intelectual conseguirem aprender de modo mais lento.

Excerto: O preconceito não tá na criança... é moldado a partir da percepção do adulto (PEC7).

Excerto: ...eu creio que atitude dos Pais também comportamento dos Pais influencia muito na minha concepção (PEC7)

Excerto: Os pais têm vergonha ou medo do filho viver em sociedade, e isso gera exclusão desde cedo (PEE3).

Os enunciados das professoras PEC7 e PEE3 apontam que o preconceito não está na criança, mas é formado desde cedo por meio da visão dos adultos, pelo meio onde este estudante está inserido que, por vezes, na formação social do estudante, cultivam um aprendizado preconceituoso que não considera suas potencialidades, o qual reflete no aprendizado acadêmico, pois como tanto Vigotski e Freire mostram a formação social incide diretamente no ensino-aprendizagem dos estudantes. Vigotski (2007) defende que o desenvolvimento das funções superiores é mediado pela cultura e a interação social.

A presença de falas capacitistas mostra-se uma barreira atitudinal que atrapalha de forma expressiva o processo da inclusão. Essas expressões, muitas vezes, vêm disfarçadas de palavras que minimizam ou limitam o estudante por meio de suposições. Elas, naturalizadas no meio social onde o estudante vive, criam estigmas e salientam a falta de respeito. Assim, faz-se necessário problematizar a significância desses discursos e o desenvolvimento de práticas de formação dos

professores que promovam uma linguagem inclusiva, a qual traga respeito e fortalecimento da diversidade, rompendo padrões capacitistas que só limitam uma efetiva inclusão (Santos *et al.*, 2023).

Almeida (2003) alerta que o olhar preconceituoso é algo considerado “obsoleto”, quando o estudante é observado pela ótica histórico-cultural, em sua totalidade, não olhando só para o biológico, mas buscando um olhar onde se leva em conta que o meio onde se vive e com ele pode influenciar o desenvolvimento, e o aprendizado pode ser traçado com novas estratégias, as quais poder ajudar de forma eficaz o ensino-aprendizagem do estudante.

A Autonomia deve ser considerada como uma meta inclusiva, pois a autonomia do estudante com deficiência intelectual é um fator fundamental para uma formação crítica como apontado por Freire. Para ele, a autonomia é um ponto crucial para a formação humana, em seu livro: “Pedagogia Da Autonomia”, Freire diz que ensinar não somente é transferir conhecimento, mas vai além. Deve criar a possibilidade da construção, produção de forma crítica, na qual o estudante não é somente um receptor, mas um ser reflexivo, a educação deve conduzir a liberdade.

Lorenzet e Andreolla (2019), ao discutirem a dialética de Freire, afirmam não ser ela presa somente na filosofia, mas transcende para uma prática pedagógica que observa o diálogo e a interação social em busca da autonomia, uma transformação social que leva à reflexão. Um dos pontos da teoria, usados para isso, são os chamados temas geradores, utilizado de forma indisciplinar e extraído da vivência social de cada estudante, assim a uma desconexão da tradicional educação bancária, para um ensino com uma visão mais dialética e dialógica que busca dar autonomia aos estudantes.

Vigotski (2021) também aponta para a dialética, assim como Freire sinaliza para os temas geradores. Vigotski vem com os signos e dá importância das interações sociais na formação da consciência e do aprendizado de forma mais reflexiva, tornando, assim, os indivíduos seres com autonomia e pensamento crítico. As epistemologias de Freire e Vigotski evidenciam que a pedagogia dialógica e a teoria histórico-cultural, em suas semelhanças elementares, podem alavancar o ensino-aprendizagem, pois a psicologia aliada à teoria pedagógica beneficia a ação de educar, sendo um de seus elementos que mais se aproximam a linguagem que desempenha o poder de mudar pensamentos, modificar o cognitivo e a consciência (Rodriguez-Arocho, 2000).

Nas falas das professoras, de forma global, a autonomia é importante para a independência do estudante, para que ele possa em seu futuro ser independente e conviver de forma ativa na sociedade, mas pode-se perceber a preocupação da influência familiar para a formação dessa autonomia, como na fala abaixo:

Excerto: A criança precisa aprender a lidar com a vida sem depender exclusivamente dos pais (PEE3).

A autonomia é vista com uma habilidade importante, apesar de toda a barreira encontrada pelo caminho, ela é tanto no contexto educacional quanto social a possibilidade de o estudante ser o protagonista de sua própria vida.

O tipo de linguagem usada com estudantes com deficiência intelectual faz parte da constituição da identidade e da sua interação, a importância do meio social onde se está inserido na formação acadêmica de um estudante, os discursos capacitistas, a exclusão e desvalorização das pessoas com deficiência intelectual se tornam barreiras para o seu desenvolvimento, atingindo diretamente sua autoestima e aprendizado. A professora palestrante, Danusia Lago, destacou que essas falas durante a palestra que, muitas vezes, estão na convivência diária dos estudantes, causando impactos no seu ensino-aprendizagem. Discursos capacitistas como: ‘Você tá surdo?’ esculpem a representação da pessoa com deficiência como incapaz. “Dizer para uma criança que, se ela não estudar, vai para a APAE ou Pestalozzi, promove a convicção de que essas instituições são lugares ruins, onde só pessoas incapazes frequentam”. Frases capacitistas como ‘nem parece que tem deficiência’, desvalorizam condição das pessoas com deficiência intelectual.

Excerto: Sozinha, eu não consigo dar conta de todas as adaptações que os alunos com deficiência precisam... O professor do ensino comum não tem formação para isso... mas se tivesse um especialista trabalhando junto, as coisas seriam diferentes (PEE5).

Excerto: E eu acho que é isso que a gente tem que quebrar e quando você planta essa sementinha na criança, eu acredito muito na educação infantil como base tudo mais, então quando você planta ela vai crescer com uma consciência diferente, sabe e quando chega à fase adulta isso aí vai (PEC7).

Os excertos mostram aspectos importantes da constituição da identidade dos estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar. Eles destacam a falta de apoio e de formação dos professores de sala comum, o que dificulta o ensino-aprendizagem e como muitas vezes isso compromete a inclusão do estudante com deficiência intelectual na dinâmica da turma. Os excertos revelam como a escola se comunica com o estudante com deficiência, conforme a mediação do professor, a

construção de vínculos desde a infância, os efeitos podem ser profundos na construção da identidade.

A linguagem é uma ferramenta poderosa. Tanto é que Vigotski e Freire destacam em suas produções o poder do signo e do diálogo na formação social e crítica de uma pessoa. Os signos, para Vigotski, são entendidos como elementos mediadores, instrumentos materiais a serem usados. Esses signos se desenvolvem por meio da representação e a interação social e conseqüentemente promovem o aprendizado, estes podem ser em forma de objetos, formas, fenômenos que representam algo, placas e a linguagem diária.

Os signos e os pensamentos, segundo Vigotski (2001), estão ligados como as ferramentas estão para o trabalho. Essas considerações levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que as interações sociais são constituídas da totalidade de cada indivíduo. O pensamento e a linguagem possuem origens diferentes; o pensamento se torna verbalização e a linguagem a intelectualização desses pensamentos, fazendo com que tenham significado.

Os temas geradores para Freire (2005), têm sua formação de significado ligado ao meio social do estudante com deficiência intelectual, ajudam na racionalidade lógica pela consideração histórico-cultural. Essa troca provinda do diálogo tem como objetivo a superação sobre a realidade sócio-histórica. Essa decodificação dos elementos geradores ajuda no aprendizado, usando palavras centrais baseadas na realidade dos estudantes, o que ajuda no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Por conseguinte, a linguagem está ligada ao desenvolvimento intelectual, Segundo Freire (1986), a atitude dialógica está pautada no amor, humildade, fé nos homens, no que ele pode fazer ou desfazer, o diálogo é uma ação pedagógica que tem o intuito de transformar uma realidade com reflexão e a ação de forma a promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

4.5 Políticas Públicas e Legislação como Alicerces à Inclusão

O quinto grande núcleo é nomeado “Políticas Públicas e Legislação como Alicerce a Inclusão”. Ele foi formado pelos indicadores: políticas e legislação. Muito se evoluiu no que se diz respeito à criação de políticas públicas para a inclusão, porém muito ainda tem que se avançar na criação de novas leis e na efetivação das já existentes. Frente a isso, intenciona-se dizer que o primeiro passo é compreender a

diferença entre política e legislação. Legislação são o conjunto de leis, de normas jurídicas de criação e formalização do poder legislativo, aquilo que é oficial, como por exemplo a Constituição Federal de 1988 ou LBI de 2015. A política, no entanto, é como essas leis se tornam ação. Estas ações práticas e estratégias de aplicação e programas provêm do estado, sendo essas mais abrangentes que legislação, e podem ou não estar detalhadas em leis, exemplo disso: o Plano Nacional de Educação (PNE), como a meta de inclusão escolar.

A legislação estadual de Goiás, voltada à educação inclusiva, como a Lei nº 20.638/2019 (Goiás, 2019), a Lei nº 21.507/2022 (Goiás, 2022) e o Plano Estadual de Educação (2015–2025), representam avanço inegável no que diz respeito a inclusão no Estado, no sentido da garantia dos direitos também de estudantes com deficiência intelectual. Essas normativas têm como propósito igualdade, acessibilidade e respeito à diversidade, juridicamente se torna a favor da inclusão nas escolas, pois como dizia Freire (1996) "não basta que a educação seja para todos; é preciso que seja de qualidade para todos".

A Lei Estadual nº 20.638/2019 vem como reforço ao direito de acesso e permanência no ambiente escolar, todavia seu texto é muito generalista, o que dificulta sua real efetivação. A Lei Estadual nº 21.507/2022, criada para identificar e apoiar estudantes com dislexia e TDAH, contempla os com deficiência intelectual, mas igualmente de forma generalizada.

O Plano Estadual de Educação e a Resolução CEE nº 07/2006 oferecem diretrizes, todavia, sua eficácia depende da implementação prática no ambiente escolar e de mecanismos claros de fiscalização, sua repercussão e das sanções no caso de não cumprimento, pois para Freire (1996) "Educar é um ato político".

Apesar de as leis goianas terem uma formação para uma base jurídica para o que tange estudantes com deficiência intelectual, sua aplicação ainda encontra lacunas para a implementação, tornando-se essencial a formulação de políticas complementares eficazes.

Flores (2011), afirmou que apesar de as leis goianas apontarem objetivos robustos, na sua real efetivação há incontáveis desafios, como a falta de sequência das políticas, pouco investimento e dificuldades em termos estruturais. Pode-se perceber, então, que mais do que criar leis, garantir a eficácia do direito de estudantes com deficiência intelectual em solo goiano ainda precisa de uma articulação mais concisa entre a legislação e as políticas públicas, para uma melhor formação docente

e práticas pedagógicas que contenham comprometimento e valorização da diversidade humana.

Até porque sabemos que sem políticas públicas a aplicação da inclusão fica debilitada, pois sem as políticas corretas não há possibilidade de verbas para avanços no que se fala sobre a formação dos profissionais, adequação do ensino, assim como não se especifica quem está qualificado a ensiná-los, o que influencia diretamente no ensino-aprendizagem destes estudantes com deficiência intelectual.

As falas analisadas revelam falta de suporte na aplicação das diretrizes que regem a inclusão.

Excerto: A lei fala que temos que incluir, mas não diz como fazer isso na prática. Parece que jogaram essa responsabilidade para a escola sem dar suporte (PEC1).

Excerto: Porque a gente trabalha todo baseado em leis (PEE2).

Excerto: ...falando aqui de alunos com deficiência intelectual, e quando eu tenho já estão na sala. Mas é uma questão muito política né? (PEC7).

Excerto: não depende só do professor, nós temos além do sistema e hierarquia a ser se torna praticamente impossível (PEE2).

Excerto: ..nós temos que correr atrás e não ficar esperando o sistema porque o sistema ele vai até onde ele quer e se nós queremos mais nós é que temos que correr atrás, né? (PEE2).

Os dados discursivizados pelas professoras PEC1, PEE2, PEC1 e PEC7 deixam em destaque uma lacuna entre a realidade da sala de aula e o discurso legal. Freitas *et al.* (2018) esclarecem que uma inclusão eficaz vem acompanhada de políticas de estruturação, investimento e formação profissional de qualidade, a falta dessas condições torna a inclusão superficial e, por vezes, excludente. Em inúmeros momentos as professoras falaram que o governo não fornece material específico para inclusão, essa situação traz desigualdade de acesso e de permanência no ambiente escolar.

Para Mendes *et al.* (2015), não existe inclusão sem condições equitativas, com adaptações, infraestrutura e de formação docente. Freitas *et al.* (2018) comentam que há um descompasso entre a lei e suas aplicações reais, onde o direito por lei se torna garantido, porém não acontece de forma completa, essa contradição mostra que mudanças na aplicação real da lei geram mudanças no ambiente escolar o tornando mais inclusivo.

Ao analisar os núcleos de significação, foi possível constatar que apesar de a inclusão ser um direito a ser garantido no cotidiano das escolas, ainda há desafios significativos em sua efetivação, sendo, portanto, necessárias mudanças de estrutura, de suporte pedagógico e de cultura social, uma melhor formação docente e uma boa formação continuada, levando a inclusão a um patamar não somente normativo, mas eficaz. Percebe-se que várias narrativas das professoras apontam para os aspectos elucidados anteriormente. As políticas são um ponto essencial para garantir a inclusão, pois como se presenciou, nos últimos anos, tivemos avanços importantes, mas novas políticas precisam ser implementadas para vencer os desafios da prática cotidiana. A professora PEE2 aponta que “desde a Constituição Federal, as diretrizes apontam para articulação entre a educação comum e a educação especial”.

Excerto: E em relação ao administrativo é onde nós encontramos maior dificuldade, por não estar em sala de aula por não conhecer a dificuldade do Aluno, por não conhecer, às vezes, as leis, né? Como você disse a LBI a lei brasileira de inclusão e isso é um dos pontos mais difíceis que nós encontramos (PEE2).

Excerto: É que assim a gente sabe a necessidade do professor da educação especial, né? Mas infelizmente as leis ainda não são seguidas e o que que acontece, eles levam para sala de aula aquele apoiador, né? Aí eu me pergunto assim, agora nós temos a graduação em educação especial, né? E a meta, e a meta da gestão é economizar dentro da inclusão, né? É contratar professores que estão começando agora professores não estudantes, né? É para economizar em relação. E aí é onde vem sobre as cobranças. Se o aluno não está tendo um aprendizado necessário, como é que nós podemos fazer isso? (PEE2).

A inclusão escolar de estudantes com deficiência tem se mostrado um desafio em todas as esferas, tanto no ambiente escolar, familiar quanto político. Desde a constituição de 1988 até a chegada da lei LBI em 2015, a inclusão avança no intuito de garantir a inclusão de todos os estudantes e, nesse âmbito, o coensino surge como uma ferramenta de estratégia pedagógica de extrema importância no avanço do ensino colaborativo entre professores de educação especial e de sala comum, pois neste modelo de prática pedagógica, os professores, suas experiências, planejamento, instrução e avaliação, são compartilhados, gerando um planejamento personalizado para estudantes.

Em Goiás, a atuação do professor de apoio à inclusão escolar poderia se constituir como elemento favorável para o ensino colaborativo, porém a falta de políticas públicas que definam seu papel na sala de aula e como deve ser a formação

exigida para tal cargo, deixa em aberto como esses professores devem desenvolver o ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Almeida (2019) afirmou que as escolas da rede estadual desse estado estavam se orientando para a prática do coensino, pois contavam com o serviço de apoio à inclusão escolar, mas que demandava uma proposta pedagógica que direcionasse para o trabalho colaborativo entre o professor especialista com o professor da sala comum.

Contudo, é um percurso que necessita ser construído também a partir de uma proposta pedagógica e de políticas de valorização docente, bem como de formação de professores que buscassem construir uma cultura escolar mais colaborativa. Todavia, nos últimos anos, a proposta goiana tem caminhado na direção da extinção deste professor e o ingresso de estagiários de cursos de licenciatura, na condição de profissionais de apoio e, por outro lado, tampouco tem investido na ampliação do AEE em SRM.

A parceria proposta por essa atuação pedagógica entre professores de diferentes formações é um modelo efetivo comprovado em pesquisas como de Mendes (2006) e Vilaronga (2014), e traz uma homogeneidade no ensino das salas de aula.

Constata-se que as políticas goianas ainda não se adaptaram para ter esse ensino, mas nas entrevistas averiguou-se que as professoras adequaram o trabalho conjunto com sua realidade, promovendo, dentro de suas possibilidades, um coensino em fase inicial, a implementação do coensino requer mudanças de estrutura e cultura no ambiente escolar.

Entre os tantos desafios observados durante as entrevistas e palestras, a necessidade para o planejamento em conjunto foi um dos mais citados, assim como mais políticas neste sentido e de estruturação da parte física e pedagógica das escolas, barreiras as quais foram apontadas como a falta de suporte administrativos. Não obstante, a resistência de trabalhar em conjunto com alguns professores são pontos também abordados como dificuldades na consolidação dessa abordagem.

Em síntese, foi possível constatar que a implementação do ensino colaborativo depende de um acompanhamento de avaliação contínua e de adaptações para o melhor desenvolvimento dos estudantes e da adaptação escolar. Esta prática vai além de ter um professor de ensino comum e de ensino especial em sala, mas um trabalho em conjunto onde um complementa o trabalho do outro.

Ademais, para que haja uma possibilidade de coensino de sucesso, o investimento em formação docente, inovação das práticas pedagógicas e desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva são essenciais para uma educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tivemos a intenção de compreender as práticas educativas de professores da educação comum e da educação especial no contexto do coensino, analisando as possibilidades que essa abordagem oferece aos estudantes da inclusão escolar especialmente ao que se diz estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa evidenciou que, embora o coensino já esteja presente na escola lócus, ainda se apresenta de forma adaptada, com limitações relacionadas à falta de momentos para o planejamento em conjunto, ausência de formação continuada e escassez de espaços de trocas pedagógicas.

Apesar desses desafios, foi possível perceber o aceite das professoras na promoção de um coensino mais profundo e estruturado, essas mostram a disposição e reconhecimento quanto ao potencial do coensino, apontando possibilidades como o fortalecimento da parceria docente, troca de saberes e ampliação das estratégias de mediação no ambiente escolar.

Esses achados entram em diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, destacando a importância da mediação e da interação social no processo de ensino-aprendizagem, assim como a pedagogia freiriana, que enfatiza o valor da prática pedagógica dialógica, da escuta e de uma construção coletiva do saber. A articulação dessas abordagens teóricas, somada a proposta do coensino, permite o dinamismo educacional e possíveis caminhos para uma educação mais inclusiva que considere as diversidades se um ser histórico-cultural.

A necessidade de teorias como as de Lev Vigotski, com as quais podemos perceber a importância da mediação, considerando esse sujeito de formação histórico-cultural e de como a consciência e a linguagem estão diretamente ligadas às relações histórico-culturais e ao desenvolvimento de forma totalizante desses processos superiores.

Na pedagogia de Paulo Freire, pode-se observar que se aproximam da teoria histórico-cultural, na consideração de como o meio social ajuda no ensinar deste estudante, em um avançar da consciência crítica, de um sujeito que se usa do diálogo e da mediação para um desenvolver e que está em constante movimento.

Como resultado das observações das duas teorias, podemos perceber que o uso delas é de grande significado pedagógico e cultural. As teorias desses autores nos levam, de muitas formas, a perceber que a pedagogia deve ser crítica e não pode ser separada das questões sociais. De todo modo, ficou nítido que ainda há muito a

se estudar sobre estas teorias de formas aproximadas e, com isso, espera-se que no futuro possa haver mais estudos brasileiros sobre este tema, para que suas contribuições conjuntas sejam ainda mais conhecidas, exploradas e materializadas no contexto escolar.

As contribuições dessas teorias foram analisadas com a observação da realidade da escola lócus, essas análises revelam que a consolidação da inclusão nos documentos legais e o fato de haver algumas políticas públicas voltadas ao tema ainda não suprem sua efetivação, mostrando que até o momento existem muitos desafios a serem vencidos.

Constatou-se, também, que os estudantes com deficiência intelectual dependem de condições ainda não alcançadas na realidade cotidiana das salas de aulas, como de material específico, a criação da possibilidade de momentos para a troca de experiências e planejamento entre os professores, assim como políticas voltadas para financiamento e uma melhor aplicação das leis no cotidiano escolar .

A partir da análise dos núcleos de significação, pode-se perceber: a falta de formação inicial e continuada que dificultam a inclusão desses estudantes; a fragilidade das políticas voltadas para o coensino nas escolas públicas; a precariedade da infraestrutura escolar e os distanciamentos do que legislação preconiza e o que realmente se efetiva nas escolas.

As professoras participantes expressaram sentimentos de frustração, por se sentirem sempre no imprevisto e se sentirem sobrecarregadas diante da falta de suporte, assim com a dificuldade de criação de práticas pedagógicas inclusivas, não terem tempo para planejamento conjunto, recursos adequados e uma cultura escolar onde a diversidade ainda é um desafio.

A pesquisa mostra a necessidade de políticas formativas que possam alcançar uma articulação entre a teoria e a prática, criando espaços de formação com foco no coensino e na mediação pedagógica de qualidade, os dados analisados apontam para a urgência de políticas escolares que reconheçam a inclusão como eixo organizador da prática pedagógica.

Destaca-se também a importância de políticas públicas que realmente possam ser coesas e integradas às leis e a realidade escolar, que possam garantir espaços de planejamento coletivo, profissionais mais qualificados e a valorização do trabalho conjunto a favor da inclusão.

A partir do estudo foi possível se chegar à compreensão de que muitos pontos precisam ser modificados para uma real inclusão, entre eles foram apontados: A

adaptação curricular e avaliativa tradicionais não são suficientes; a formação docente ainda é precária ao que se diz inclusão; que a falta de recursos e estrutura incidem diretamente no ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual; o preconceito e estereótipos só atrapalham o aprendizado; as políticas públicas são normativas, porém não tem alcançado sua real aplicação; trabalhar a identidade dos estudantes faz toda a diferença; paternalismo e infantilização atrapalham o processo de aprendizagem; a inclusão de ser mais que um discurso normativo, mas de suporte para um ensino-aprendizagem de sucesso.

Por fim, frente ao já realizado até o momento, uma possibilidade de continuidade do estudo, dentre tantas, seria a de aprofundar a investigação das políticas públicas educacionais do estado de Goiás, examinando como essas normativas funcionam, ou não, no que se diz implementação real nas redes de ensino e quais os impactos da formação docente e da aprendizagem influenciam os estudantes com deficiência intelectual.

Outro ponto que pode ser expandido é como esses estudantes veem essa inclusão, qual sua visão sobre a suas famílias e os gestores escolares, ampliando a compreensão da inclusão sobre diferentes perspectivas. Além da ampliação das pesquisas que envolvem as aproximações de Vigotski e Freire e o coensino em favor da inclusão e formação dos professores da rede pública brasileira.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-315, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932006000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jun. 2024.

ALMEIDA, D. B. (2003). **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1594708>.

ALMEIDA, R. V. de M. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão, 2016. 240 f. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/45325b03-ab01-45ef-853f-3c082526df92>.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Edição. Chapecó: Argos, 2012.

Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: 07/07/2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: 23.12.1996.

BRASIL. M. da S. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde; Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos em Saúde. **Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020.** Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/protocolos-e-diretrizes>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. SDHPR - **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência** – SNPD, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino colaborativo. In: **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).166 p. v. 5.

CIRINO, R. M. B.; BRONDANI, V. L. A aprendizagem de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais: uma revisão sistemática. **Revista Concilium**, v. 22, n. 6, p. 711-731, nov. 2022. Disponível em: <https://revistaconcilium.org/index.php/concilium/article/view/626>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ClAVATTA, M. A dialética da totalidade e a produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 217-245, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CMqsd4bhm7TnGQFcRzK79tj/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2024.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Rev. EPed-FACOS/ CNEC**, Osório/RS, v. 2, n. 1, p. 150-151, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/eped/article/view/20329>. Acesso em: 05 jan. 2025.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.27.

DIAS, M. S. de L. (org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Fi, 2019.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. **SUR - Revista Internacional dos Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

DUARTE, N. **Vygotski e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLORES, M. M. L. Políticas de inclusão escolar em Goiás: o papel dos professores de apoio. *In*: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. **Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011. ISSN 2175-960X, p. 3709-3720.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, P. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. M.; LIMA, C. B.; SANTOS, D. P. Inclusão e Educação Especial: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 91-108,

2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/324567890_Inclusao_e_Educacao_Especial_desafios_e_possibilidades (ou em repositório equivalente). Acesso em: 10 jun. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Edição comemorativa de 100 anos. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília-DF: 2005.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia comentada**. São Paulo: Cortez, 2022. Livro.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GÓES, M. C. R. G. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GUADAGNINI, L.; PIGATTO, E.; VASCONCELLOS, T. S. P. Relato de Experiência: ensino colaborativo e o ensino de Matemática. **Cadernos Macambira**, v. 6, n. 1, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Gestão Terminológica**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LAGO, D. C., TARTUCI, D. **Consultoria Colaborativa Educacional viabilizando o Coensino entre professor regente e de apoio à inclusão escolar**. Projeto/relatório de estágio pós-doutoral desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Goiás, 2016-2018.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. São Carlos, UFSCar: 2014.

LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria Colaborativa como Estratégia de Formação Continuada para Professores que Atuam com Estudantes com Deficiência Intelectual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, maio de 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13512>. Acesso em: 07 jan. 2024.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 1Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEME, E. S.; RICARDO, L. B. A formação docente na perspectiva do ensino colaborativo: entrelaçando saberes e fazeres. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-13, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5206>. Acesso em: 20 out. 2024.

LIMA, C. A. da S. Práticas pedagógicas inclusivas e a atuação docente no contexto da deficiência intelectual. **Revista Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, p. 460–479, 2022. Disponível em: <https://www.interfaces.ufms.br/article/view/12345>. Acesso em: 13 mar. 2025.

LORENZET, D.; ANDREOLLA, F. Paulo Freire, seu legado com a dialética, educação popular e política. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 222-232, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/45689/26164>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LUCKESI, C. C. **avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. 2008. Disponível em: <https://ia801003.us.archive.org/17/items/AvaliacaoDaAprendizagemC.Luckesi/Avaliacao%20da%20Aprendizagem%20-%20C.%20Luckesi.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LUCKASSON, R. *et al.* **Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports**. 9. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation - AAMR, 2002.

MAGALHÃES, L. T. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: GLAT, R.; BLANCO, A. (orgs.). **Inclusão escolar: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 15-34. Disponível em: uniapaemg.org.br. Acesso em: 11 fev. 2025.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claud de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERCER, N. **Dialogic teaching in science classrooms: full research report**. Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC), 2007. Relatório ESRC End of Award, RES-000-23-0939-A.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. de P. Atributos Teórico- Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas

Inclusivas. *In*: NUNES, L. R. d'O. de P. (org.). **Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2014, p. 105-126.

MENDES, E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração**, MEC/SEESP, Brasília, DF, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-51.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E.; ALMEIDA, M.; TOYODA, C. Inclusão escola pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2023.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45–67, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 25 set. 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETO, E.; OLIVEIRA, M. Deficiência intelectual: políticas e práticas educacionais na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 3, p. 326–335, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.326->

335. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/download/897/520/4953>. Acesso em: 08 mai. 2025.

OLIVEIRA, L. G. de; LOBATO, R. E.; SILVA, E. F. Núcleos de significação como tratamento analítico dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. ed. especial, p. 854-869, ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78874>. Acesso em: 15 mai. 2025.

OLIVEIRA, J. P. de; MATOS, M. A. de S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 34, p. 1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984686X67106. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67106>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2020. Livro (edição atualizada).

OMOTE, S.; BEZERRA, Fátima A. D. G. Inclusão escolar: fundamentos e implicações para a atuação docente. In: OMOTE, S; MENDES, E. Gs; BEZERRA, F. A. D. G. (org.). **Educação inclusiva**: perspectivas para a atuação docente. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 33–50.

PICOLINI, B. R. A.; FLORES, M. M. L. Professor de apoio e educação especial em Goiás. **Mediação**, Pires do Rio-GO, v. 17, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2022. ISSN 1980-556X (impresso) / e-ISSN 2447-6978 (on-line). Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/13006/9425>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: desafios da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 199-218, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847/3518>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PRADO, M. de F. R. de. **Psicologia histórico-cultural e educação**: fundamentos e práticas. Campinas: Papirus, 2021.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–539, set.–dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

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) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RODRÍGUEZ-AROCHO, W. C. El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y em la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación. *In: Encuentro nacional de educación y pensamiento*. 2000, San. Juan/Puerto Rico. Disponível em: https://edcivr.com/wp-content/uploads/2017/01/Rodriguez-Arocho_Freire-Vygotsky-y-el-tema-conciencia_2000.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, J. A.de G.; ROYER, M. R. Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 02-09, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7807> em: 09 maio 2024.

SANTOS, J. F. DOS.; CAVALCANTE, T. C. F. Mediação pedagógica e deficiência intelectual: um estudo de caso acerca da alfabetização com o uso da comunicação alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5349, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9KGNcCSTzMzXkkBL8PFwxHL/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVA, A.; MENDES, E. Psychology and school inclusion: new ways of intervening to prevent behavioral problems (2012). **Revista Brasileira de Educação Especial**. 18. 53-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262624489_Psychology_and_school_inclusion_new_ways_of_intervening_to_prevent_behavioral_problems. Acesso em: 09 jun. 2024.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **PERSPECTIVA**. Rio de Janeiro: CIESPI, 2016. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f6fcf09eb651e11edbe6e5141d3afd01c/o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, E. F. e; ELIAS, L. C. dos S. Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 38, p. 1-24, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftwj9mgTFd/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SILVA, H. H. da; SANCHOTENE, I.J.; SANCHOTENE, B. J.; SILVA, F. J. A. da. Deficiência intelectual e as tecnologias assistivas no âmbito da educação básica. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas-RS, v. 2, n. 2, p. 53-62, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/88>. Acesso em: 04 maio 2025.

SILVA, M. do C. L. da; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n.17, jan./ abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, A. M. da S.; SOUSA, L. P. F. de; GOMES, V. L. Plano Educacional Individualizado como principal ferramenta pedagógica e inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFMS**, Aquidauana, v. 2, n. 12, 2023. DOI:10.55028/gepfip.v2i12.20086. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/20086>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L.; BERGAMASCHI, E. M. M.; DEUS, D. C. M. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 67-93, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/31207>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TARTUCI, D. A Educação das Crianças com Necessidades Educativas Especiais nas Instituições de Educação Infantil *In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Trajetórias e processo de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*, 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processo de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. *In: GADOTTI, Moacir et al. (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117-147.

TOSTA, C G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, Uberaba, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das**

Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In* Vigotski, L.S.; Luria A. R.; Leontiev, A. N. (Eds.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (M. da P. Villalobos, Trad.). 12 ed. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez.

2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VILARONGA, C.; MENDES, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos e Pedagogia**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n.1, p.19-32, 2017. Disponível em:

<https://www.periodicos.ulbra.br/index.php/dialogoseducacao/article/view/13512>. Acesso em: 07 out. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III (p. 11-340). Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VYGOTSKI, L. S. [1997]. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em 14 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 5º Edição Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins fontes, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra, 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade de escolar. *In*: LÚRIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Morais Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.: Manuscrito de 1929. Trad. A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, (1999a).

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes (1999b).

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, set. 2010.

DOI: 10.1590/S1679-39512010000300011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/8TrxjrCgqJPVrcXwVwNs38d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL
ROTEIRO ENTREVISTA 17/08/2024

- 1-O que você conhece sobre deficiência intelectual?
- 2-Qual a sua visão sobre a formação dos professores para o ensino de alunos com DI, por que você acha que isso acontece? Como sua formação em pedagogia, área específica ou educação especial preparou você para implementar o coensino em salas de aula inclusivas?
- 3-Quais aspectos da sua formação inicial você considera mais relevantes para lidar com a diversidade na sala de aula? Como a formação em pedagogia crítica influenciou sua abordagem ao ensino?
- 4-Quais recursos e treinamentos adicionais você acredita que seriam úteis para melhorar suas práticas inclusivas? Como você integra os princípios da mediação cultural e social em seu ensino?
- 5-Como dar suporte aos alunos com DI? Quais práticas de ensino-aprendizagem você usa com os alunos com DI?
- 6- Você sabe qual a diferença do ensino comum e do ensino aplicado no AEE (Atendimento Educacional Especializado)?
- 7- Quais são as maiores dificuldades no ensino dos alunos com DI?
- 8-Quais estratégias você utiliza para apoiar alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula?
- 9-Como você adapta o currículo e as atividades para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual? Como você lida com a elaboração e adaptação das atividades dos alunos com DI? Você encontra dificuldades nessa adaptação?
- 10-Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir alunos com deficiência intelectual em suas aulas regulares?
- 11-Como você promove a interação e a cooperação entre alunos com e sem deficiência intelectual? Quais são os impactos observados na sala de aula?
- 12-De que maneira os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) influenciam sua abordagem ao ensino de alunos com deficiência intelectual ao implementar práticas inclusivas?
- 14-Como acha que se deve avaliar o aluno com deficiência intelectual?
- 15-Você acredita que é preciso inovar o modelo educativo que temos hoje para que a inclusão aconteça?
- 16-Para você o que seria o coensino? Você conhece os tipos de coensino?
- 17-Como você descreveria a importância da colaboração entre professores de ensino comum e de ensino especial na sala de aula?

18-Como você define coensino em seu contexto de sala de aula, especialmente em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual? Você tem experiência em coensino com um professor de educação especial? Como essa experiência influencia sua prática pedagógica?

19-Quais estratégias você utiliza para promover a coautoria entre você e seus colegas professores?

20-Que tipo de recursos ou apoio você considera necessário para melhorar a eficácia do coensino em sua sala de aula? Em sua opinião, qual é o papel ideal do professor de educação especial em um ambiente de coensino. Determinar as necessidades de recursos para apoiar efetivamente o coensino. Entender as expectativas quanto ao papel e às responsabilidades do professor de educação especial.

21-Como a colaboração entre professores impacta o aprendizado dos alunos, especialmente aqueles com deficiência intelectual? Como você e seus colegas planejam e executam atividades de coensino para alunos com diferentes necessidades?

22-Quais desafios você encontra na implementação do coensino em sua sala de aula?

23- Como você acha que o coensino impacta os alunos sem deficiência na sala de aula? Como você acha que a formação contínua em coensino e educação inclusiva pode ser melhorada?

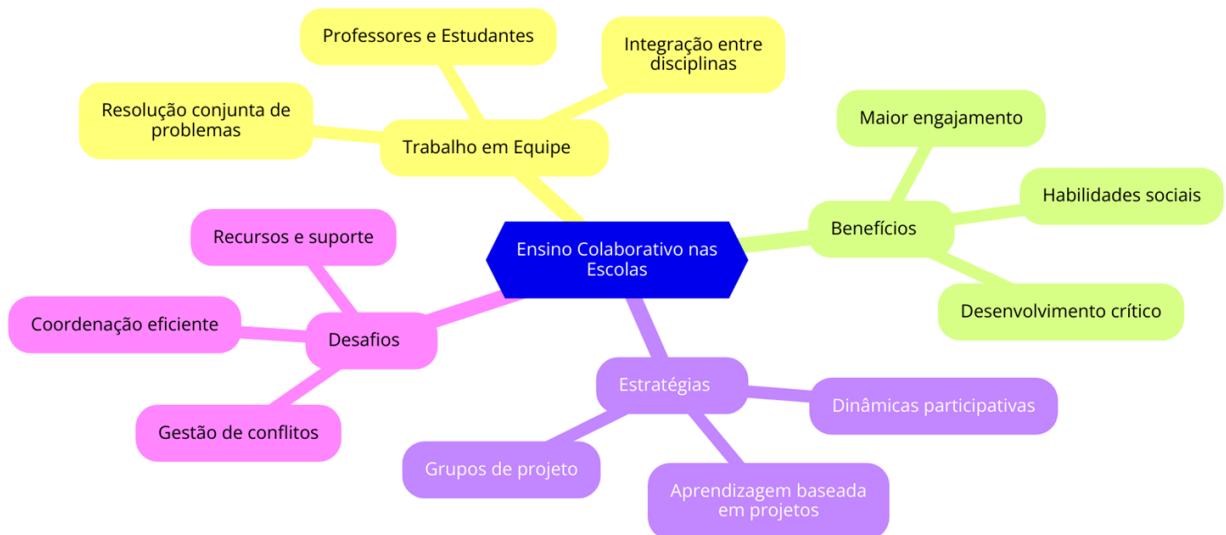
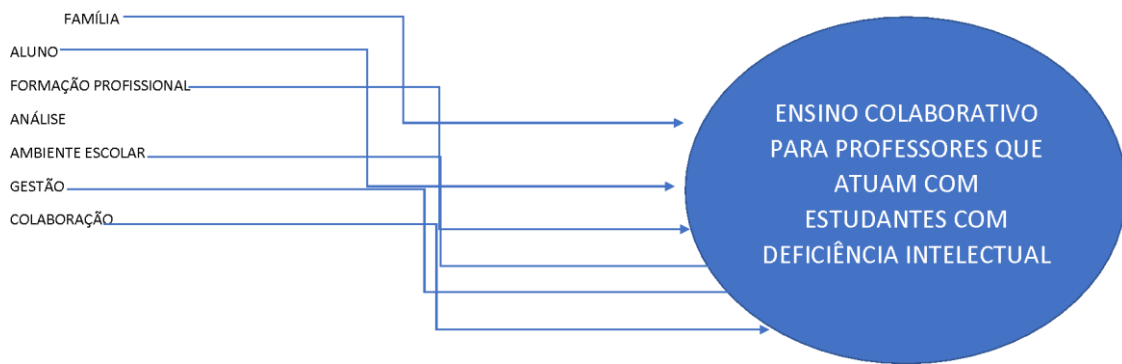
24- Na sua opinião quais as mudanças necessárias para um ensino de maior alcance para os alunos com Deficiência intelectual?

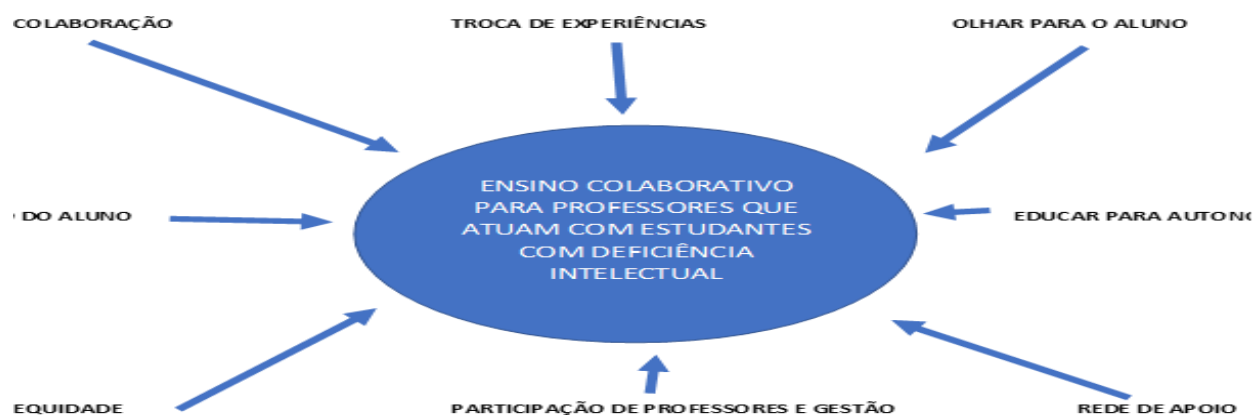
APÊNDICE B - QUADRO DE PRÉ-INDICADORES AGRUPADOS POR INDICADORES E NÚCLEOS

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos de significação
Amplitude da deficiência intelectual	Adaptação personalizada e avaliação	4.1 Adaptação do ensino e avaliação na inclusão do estudante com deficiência intelectual
Falta de formação específica	Inclusão excludente e desafios pedagógicos	
Falta de recursos lúdicos	Planejamento como fator essencial	
Frustração profissional	Carência de formação docente	4.2 Formação docente e ensino colaborativo
Preconceito e aprendizagem social	Ensino colaborativo	
Inclusão de alunos com deficiência intelectual	Colaboração estratégica pedagógica e institucional	
Desafios estruturais na inclusão	Falta de recurso e parte estrutural	4.3 Recursos, infraestrutura e gestão organizacional da escola na inclusão
Impacto da linguagem capacitista	Recursos e organização escolar	
Práticas pedagógicas e interação social	Barreiras estruturais e administrativas	
Ensino colaborativo	Linguagem como construção de identidades	4.4 Linguagem, Deficiência e a Constituição da identidade
Desafios administrativos	Preconceito e representações sociais	
A importância do planejamento em conjunto	Complexidade e atitude da deficiência intelectual	
Políticas públicas e inclusão escolar	Autonomia como meta inclusiva	4.5 Políticas Públicas e legislação como alicerce da inclusão
Arranjos pedagógicos e organização de sala	Organização espacial	
Opinião sobre deficiência intelectual	Política - legislação	

Práticas de colaboração e coensino	
Interação como instrumento de inclusão	
Adaptação curricular e avaliação	
Falta de formação inicial	
Autonomia como objetivo na educação inclusive	
Falta de suporte estrutural para inclusão	
Preconceito como aprendizado social	
Práticas pedagógicas e o lugar do aluno em sala de aula	
Impacto da linguagem no reforço de estereótipos	
Planejamento como pilar do coensino	
Políticas Públicas como base da inclusão	
Desafios Administrativos na implementação	
Inclusão excludente e organização de sala	
Ensino colaborativo e correspondência docente	

APÊNDICE C - MAPAS MENTAIS E GOOGLE FORMS





Google Forms

Formulário de Inscrição

Nome do participante *

Nome do participante

E-mail

Cargo que ocupa

Escola que trabalha

Enviar

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

A dissertação intitulada: “**Práticas Educativas e Ensino colaborativo na Educação de Estudantes com Deficiência intelectual**”, desenvolvida por mim Kesia Maria Costa, está vinculada a uma pesquisa maior intitulada “**Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos**”, a qual já conta com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), conforme parecer número 6.057.233. Vale destacar que tanto nosso orientador quanto nossa coorientadora estão vinculados como pesquisadores e equipe de pesquisa do projeto supramencionado. Deste modo, considerando os preceitos éticos vigentes, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, igualmente, tiveram nomes fictícios atribuídos, isso com fulcro central de salvaguardar o anonimato.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professores

Estou lhe convidando a ser participante voluntário/a da pesquisa intitulada “**Práticas Educativas e Ensino colaborativo na Educação de Estudantes com Deficiência intelectual**”, meu nome é **Kesia Maria Costa**, sou Professora do Ensino fundamental da rede municipal de Caldas Novas – Goiás, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, rubricque todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado/a de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail Kesia_mariacosta@hotmail.com, ou pelo número telefônico (64) 9932-9216. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Catalão (CEP/UFCAT), localizado no Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda), sediado no Campus I da UFCAT, que fica na Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120, Setor Universitário, Catalão/GO, CEP: 75704-020, e-mails secretaria.cep.ufcat@gmail.com, cep.rc.ufg@gmail.com, ou pelo telefone (64) 34417609. O CEP é um colegiado independente corresponsável no desenvolvimento desta pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde, contribuindo na defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. Você poderá ainda esclarecer dúvidas, reclamar ou fazer denúncia junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pelo e-mail CONEP@saude.gov.br ou pelo telefone (61) 3315-5877. Para obter mais informações sobre a sua importância como participante de pesquisa, você poderá também consultar a "Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa" disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/CONEP/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é que em 2011 com a implementação do Programa de Pós-graduação em Educação, especificamente a linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, várias pesquisas de mestrado vêm sendo desenvolvidas, sejam vinculados ao Núcleo de

Pesquisa Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) ou ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação e Infância (Nepie). Aliada a preocupações com o estágio, aos projetos e ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores, alguns temas tem direcionado nossas pesquisas, como a educação especial e inclusão nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação (Neppein) e os estudos da infância e da educação da criança de zero a seis anos (Nepie). O objetivo desta pesquisa é investigar a formação de professores e as práticas educativas, a partir de sujeitos, das políticas e dos contextos da educação básica e da educação superior. Os procedimentos de coleta de dados serão questionários, observações e entrevistas semiestruturadas. Com relação ao questionário, será composto por uma série de perguntas de múltipla escolha ou que exigem respostas discursivas, será aplicado de forma impressa em papel A4 e respondidos com ou sem presença da pesquisadora como aplicadora. As observações terão o caráter de observação participante e ocorrerão de forma direta e por um período que irá variar de 5 a 10 sessões de observações. Serão observadas as suas práticas, rotinas diárias no contexto escolar. Elas serão registradas em diário de campo e caso você autorize, envolverão registros visuais por meio da fotografia.

Permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados desta pesquisa

Não permito a divulgação da minha imagem ou voz nos resultados publicados desta pesquisa

As entrevistas serão realizadas a partir de um roteiro, previamente apresentadas a você. Você *participará* das entrevistas semiestruturadas individuais ou coletivas, em data e horário agendadas previamente. O agendamento será feito de forma que facilite sua participação. O tempo de duração esperado para cada entrevista é de aproximadamente uma hora, e elas serão audiogravadas. Quanto à autorização para uso de transcrição:

Permito a transcrição da voz gravada para realização de análise da pesquisa

Não permito a transcrição da voz gravada para realização de análise da pesquisa

Você também poderá ser convidado a participar de um grupo focal visando refletir as temáticas apresentadas nas entrevistas e observações. Esta pesquisa terá como benefícios, propiciar que você reflita sobre sua formação e ação, colaborando em seu cotidiano no processo de formação e na reflexão sobre as suas práticas no contexto escolar. Você pode ter riscos ou danos ou desconfortos relacionados à sua participação neste estudo, como: constrangimento, angústia, insatisfação, irritação, mal estar entre outros riscos psicossociais ou ainda se sentir envergonhado(a), incomodado(a) e desconfortável quando observado(a).

Será respeitado seu limite e sua liberdade, não insistindo na continuidade da pesquisa ou se for o caso, será oferecido a você a oportunidade da entrevista ser realizada em local que você se sinta mais à vontade. Para evitar e minimizar os riscos e consequentes danos materiais ou imateriais diretos ou indiretos decorrentes de sua participação, tomaremos as seguintes providências: oferecer auxílio profissional no âmbito da universidade, tendo mediação imediata com a coordenação do projeto por meio de seu e-mail institucional, mensagem via WhatsApp e ligação, inclusive, a cobrar, no sentido de garantir a assistência imediata, integral e gratuita a você, a qualquer momento. Ainda, se você sentir qualquer desconforto ou constrangimento lhe é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua

participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Não revelaremos sua identidade nesta pesquisa, ficando assegurados seu sigilo, privacidade, integridade e confidencialidade.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Assim como tem liberdade de recusar a fornecer informações que lhe cause desconforto ou constrangimento. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados e armazenados no Neppein e Nepie, sob a responsabilidade Institucional dos Núcleos de Pesquisa envolvidos na pesquisa e seus respectivos pesquisadores por um período de cinco anos no mínimo, após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido comporá o banco de dados destes núcleos de pesquisa. Quanto à autorização para armazenamento dos dados em banco de dados:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito de pleitear indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente desta como por exemplo, transporte e alimentação, internet, impressão, outras; este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso,

nós disponibilizaremos uma devolutiva dos resultados da pesquisa a você. Você poderá ter acesso aos resultados, nos Núcleos de Pesquisa envolvidos onde poderá recebê-los. O agendamento do horário de atendimento poderá ser via e-mail: dutartuci@gmail.com ou telefone: (64) 99981-7986. Esclareço a você, que os resultados serão tornados públicos, sejam favoráveis ou não.

Assim, eu _____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa **Formação de Professores e Práticas Educativas: Sujeitos, Políticas e Contextos**, sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Dulcéria Tartuci. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo, bem como sobre as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades, prejuízos ou perdas e ainda estou ciente de que os resultados desta pesquisa sejam favoráveis ou não, serão tornados públicos.

Caldas Novas , de de

Assinatura ou datiloscopia (com duas testemunhas) do/a Participante ou seu responsável legal.

Assinatura do/a pesquisador/a responsável ou membro da equipe