

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA PRESTES XAVIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A MEDIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Lages

2022

ANDREA PRESTES XAVIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA A MEDIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch

Lages

2022

Ficha Catalográfica

X3f Xavier, Andrea Prestes.
Formação continuada de professores/as para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento/Andrea Prestes Xavier – Lages, SC, 2022.
233 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Educação contínua. 2. Aprendizado. 3. Alfabetização. 4. Deficiência mental. I. Grosch, Maria Selma. II. Título.

CDD 371.12

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

ANDREA PRESTES XAVIER

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A MEDIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação

Lages, 19 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPALAC



Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Examinadora Externa – PPGE/UNOCHAPECÓ
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Profa. Dra. Lilia Aparecida Kanan
Examinadora Interna – PPGE/UNIPALAC

*Aos meus amores: João Felipe e Ana Luiza,
os quais espero que sejam os maiores beneficiários do meu legado.
À minha mãe, que entende os meus esforços, que se preocupa, que me poupa, que torce e
reza, que é minha maior incentivadora e a quem tenho como exemplo de obstinação.
Ao meu pai (in memoriam), que com certeza estaria orgulhoso da filha.
Aos meus irmãos queridos, que acreditam no meu potencial
e que ficam felizes com minhas conquistas.
A todos os grandes professores com quem me deparei na minha vida escolar e profissional,
dos quais extraí os exemplos de como trabalhar em favor da aprendizagem, da autoestima, da
afetividade, e de como motivar os estudantes a sentirem gosto pelo conhecimento.
Às pessoas com deficiência intelectual, que me ensinaram a olhá-las como potencialmente
capazes, que me possibilitaram buscar múltiplas formas para ensiná-las, que me tornaram
uma agente da educação inclusiva, que me proporcionaram tantas alegrias e emoções, e que
além disso tudo, me levaram à realização deste sonho.
A todos os professores, pesquisadores e demais interessados nos estudos relacionados à
deficiência intelectual.*

AGRADECIMENTOS

Neste período de intenso estudo, dividido com a vida familiar, trabalho e amigos, vivi experiências acadêmicas únicas e inesquecíveis: ampliei meu conhecimento sobre a educação ao ter contato com conhecimentos históricos e atualizados; compreendi a importância da pesquisa para a promoção de avanços na área educacional; aperfeiçoei estruturalmente minhas habilidades reflexiva e crítica, principalmente no que se refere ao meu cotidiano profissional; e, fundamentalmente, ao me deparar com a missão de conduzir um processo planejado e sistematizado de pesquisa, com coleta e análise de dados e conclusões, aprendi a lidar com o desconhecido e a encontrar formas de produzir novos conhecimentos.

Ao estar em frente ao computador constantemente, tanto para as aulas semanais das disciplinas do Mestrado, quanto para as leituras e a escrita da Dissertação, abri mão de momentos que não voltam mais, mas tenho a certeza de que essa escolha não foi em vão.

Esgotado o tempo desta pesquisa, me resta agradecer a todos que fizeram parte desta caminhada junto comigo, direta ou indiretamente. Infelizmente, não conseguirei traduzir em palavras o que estou sentindo, pois elas não darão conta de exprimir a felicidade, a satisfação, e a gratidão que me tomam ao “fechar” este trabalho.

Agradeço, inicialmente, a Deus, o Grande Arquiteto do Universo, por sempre ter me possibilitado saúde e força, e por ter me abençoado com tantas experiências extraordinárias.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Selma Grosch, pelo apoio e confiança ao longo desse período, pelos conhecimentos divididos, pelas orientações, conselhos e dicas e pelas palavras de encorajamento que me entusiasmaram a cada encontro. O fato é que sem a sua experiência, conhecimento e direção, este trabalho não seria o mesmo. Também sou grata por ter me levado a desbravar o desconhecido, a trilhar um caminho que até então não tinha imaginado percorrer, o da formação continuada de professores, por ter me feito abrir a mente para ir além do conhecido. Como foi importante ouvi-la dizendo que era preciso sair da zona de conforto – dos conhecimentos que eu já detinha –, e olhar o contexto de um outro lugar, sob outras perspectivas. Como foi importante ampliar o foco de estudo, buscar outras referências e uma outra forma de pensar. Sou extremamente grata por ter sido escolhida pela senhora e por ter me ensinado a pesquisar. Obrigada por tudo!

Às Professoras Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Lilia Aparecida Kanan, pela participação na Banca Examinadora. Deixo o meu muito obrigada, pelas suas palavras de valorização ao meu trabalho, pelas indicações, dicas e apontamentos, que só engrandeceram o

meu estudo. Sinto orgulho de dizer que tive a contribuição fundamental de vocês em minha Dissertação.

A todo o corpo docente do PPGE – UNIPLAC, pela competência com que nos conduziram para a/na pesquisa. Meu muito obrigada por nos mostrarem as tantas questões referentes à educação, por nos envolverem em suas disciplinas e por nos mobilizarem para o estudo e para a ciência.

Às colegas, Paloma Borges Pietro e Cristiane Sales Corrêa, que, enquanto examinadoras na ocasião da pré-qualificação, fizeram gentilmente a leitura de meu texto, a arguição, e emitiram pareceres de forma respeitosa, carinhosa e com contribuições valiosas.

Agradeço as contribuições da Professora Me. Vanir Peixer Lorenzini, por suas observações junto ao meu texto da dissertação e pelo acolhimento e aprendizados no momento do estágio que fiz em sua sala de aula, na disciplina “Práticas Pedagógicas da Educação Especial”. Agradeço, ainda, aos/as acadêmicos/as da 6ª fase do curso de Pedagogia do ano de 2021, pelas trocas e pela oportunidade de falar-lhes sobre estudantes com deficiência intelectual e sobre Vigotski.

Aos meus colegas da turma 2020-2021, por tantos aprendizados decorrentes dos momentos em que os ouvia. Em especial, agradeço às minhas colegas Adriana, Angelita e Nádia, às quais sou grata pela amizade e pela cumplicidade. Nesse período em que a sala de aula era a tela do computador e que não tínhamos a presença física por perto, mesmo assim vocês fizeram com que me sentisse forte nos momentos mais tensos, quando nos encontrávamos e trocávamos ideias pelo *Meet*. Além disso, aprendi demasiadamente com vocês. Nossa sintonia foi perfeita. Desejo sucesso na vida de vocês e que a nossa amizade siga pela vida afora.

Às professoras participantes da pesquisa, agradeço a receptividade, a disponibilidade em aceitar que seus conhecimentos fossem pesquisados, por gentilmente abrirem mão do tempo de descanso para contribuir com uma colega de profissão, e por me permitirem aprender com vocês. Estendo o agradecimento aos/às Diretores/as das escolas comuns, por avalizarem o desenvolvimento da pesquisa nas redes de ensino do município.

À Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, pela aprovação da realização desta pesquisa.

A todos os membros da Diretoria da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Curitiba, pelo consentimento à minha licença de 12 h/a semanais, pela compreensão de minhas ausências nos dias do afastamento e de meu ritmo diferente, como também pelo apoio ao longo desses dois anos de mestrado.

Às/aos minhas/meus colegas de trabalho, pela solicitude às minhas funções profissionais e pela demonstração constante de entendimento da minha escolha – trabalhar e estudar, e dos meus momentos de ansiedade.

Agradeço ao meu marido Joel por ter me dado força e me encorajado, por ter se adaptado à minha rotina nessa jornada, e por ter me dado todo o suporte possível.

Aos meus filhos, João Felipe e Ana Luiza, por compreenderem a necessidade de eu estar o tempo todo em frente ao computador, abrindo mão de estarmos juntos, nesses dois anos e alguns meses. Apesar de eu estar em casa e mais próxima a vocês fisicamente, nos dias da licença, ao mesmo tempo estava “distante”, concentrada e focada nas leituras e na escrita, inclusive em praticamente todos os sábados e domingos. Saibam que muito dessa dedicação é para servir de exemplo, de inspiração e de estímulo a ambos. É a forma que tenho para mostrar-lhes o caminho que devem percorrer. Amo muito vocês!

Aos meus pais, Natalina e Valmir, que me deram a vida, a quem eu amarei e serei grata para sempre, por todo o amor, a proteção, o cuidado e a preocupação com a minha formação enquanto pessoa e também profissional.

Por fim, agradeço ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU, mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES/2021, pela bolsa parcial concedida para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos, o meu muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa da Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 19 de abril de 2022.

Andrea Prestes Xavier
Andrea Prestes Xavier

Antes se perguntava: será que a criança já amadureceu para aprender a ler e contar? A questão das funções amadurecidas permanece em vigor. Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda (VIGOTSKI, 2009, p. 333).

“[...] el niño cuy desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VYGOTSKI, 1997, p.12).

XAVIER, Andrea Prestes. **Formação continuada de professores para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2022. Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch.

RESUMO

A formação continuada de professores/as e a mediação da aprendizagem constituem o objeto deste estudo. A pesquisa que deu origem a esta dissertação é de abordagem qualitativa e está vinculada à linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – PPGE/UNIPLAC. A questão que desencadeou a pesquisa foi: Como a formação continuada de professores/as tem contribuído para a apropriação dos saberes relacionados à mediação da aprendizagem de professores/as que atuam com estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em fase de alfabetização e letramento? O objetivo geral deste trabalho foi identificar e compreender quais as contribuições da formação continuada de professores/as para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual. O embasamento teórico dessa pesquisa se fundamenta na produção dos autores: Imbernón (2009, 2010, 2011), Nóvoa (1992, 2007, 2013, 2019), Gatti (2008), André (2016), Marin (2019) e Grosch (2011) – formação continuada de professores/as; Vigotski (2007, 2021a, 2021b, 2021c), Luria (2013) e Leontiev (2004) – o desenvolvimento psicológico e a mediação; Vigotski (2021b, 2021c, 2022) – deficiência intelectual; e Soares (2009, 2015, 2020) – alfabetização e letramento. Colaboraram com a pesquisa 21 (vinte e uma) professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, das quais foram selecionadas 12 (doze). Os sujeitos da pesquisa representaram 8 (oito) escolas públicas das redes municipal e estadual do município de Curitibanos – SC. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário e a estratégia foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada com base no conceito de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os resultados desta pesquisa apontaram que nas ações de formação continuada nas escolas são conferidos subsídios para aprendizagens importantes, porém nem sempre há espaços para o diálogo, a problematização e a colaboração entre professores/as. As professoras assinalam que a formação continuada atende seus interesses, contudo identificamos que o processo de formação é realizado com abordagem de temas gerais que não suprem as demandas profissionais específicas do cotidiano. Os dados evidenciaram que o conceito de mediação é pouco explorado e que temas relacionados à aprendizagem do público com DI não são abordados de forma sistemática na formação continuada de professores/as, resultando em vulnerabilidade na mediação da aprendizagem destes estudantes. A pesquisa fornece dados que levam à constatação de que a formação continuada pouco tem contribuído para o conhecimento pedagógico que envolve o trabalho com crianças com DI, levando-nos a inferir que há urgência em rever/verificar o próprio conceito e a prática da formação continuada nas escolas, e de fomentar a mediação da aprendizagem como conteúdo da formação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Mediação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

Teacher continuous professional development and learning mediation constitute the object of this study. The research that gave rise to this dissertation is of quantitative approach, and it's linked to the research line of the Educational Fundamentals and Policies of the Universidade do Planalto Catarinense – PPGE/UNIPLAC Post-Graduation Programs. The question that sparked the research was: How has teacher continuous professional development contributed to the appropriation of knowledge in relation to the mediation of teacher learning aiming to work with intellectual disabled (ID) students in the stage of literacy and lettering? The general objective of this study was to identify and understand which contributions of the teacher continuous professional development for the knowledge appropriation related to the learning mediation impact the literacy and lettering of intellectual disabled (ID) students. The theoretical basis of this research is founded in the production of the authors: Imbernón (2009, 2010, 2011), Nóvoa (1992, 2007, 2013, 2019,), Gatti (2008), André (2016), Marin (2019) and Grosch (2011) – Teacher continuous professional development; Vigotski (2007, 2021a, 2021b, 2021c), Luria (2013), and Leontiev (2004) – The cultural-historic approach and the learning mediation; Vigotski (2021b, 2021c, 2022) – Intellectual disability; and Soares (2009, 2015, 2020) – Literacy and lettering. 21 (twenty-one) literacy teachers who teach 1st e 2nd years of elementary school, contributed to the research, and among them, 12 (twelve) were selected. The research subjects represented 8(eight) public schools of both the Municipal System of Education and the State System of Education in the city of Curitiba - SC. The instrument used to collect the data was the questionnaire and the strategy was the semi structured interview. The data analyses were conducted based on the concept of the Content Analyses through the perspective of Bardin (2016). The results of this research indicated that in the actions of continuous professional development in the schools, subsidies are granted to important learning, however, there isn't always place for dialogue, problematization and cooperation among the teachers. The teachers point out that the continuous training meet, partially, their interests, yet the formation process is done approaching general themes that do not meet their professional and specific daily routine demands. The data collected highlighted that the contents related to the students with ID are not approached systematically in the continuous professional development of teachers, thus resulting in vulnerability in these students learning mediation. The research provides data that lead to the finding that the continuous professional development has little contributed to the pedagogic knowledge involving the work with children with Intellectual Disability (ID), leading us to infer that there is urgency in reviewing/ verifying its own concept, the practice of the teacher continuous professional development in schools, as well as to promote the learning mediation as a part of the teacher formation.

Key-words: Teachers' Continuous professional development. Learning mediation. Intellectual disability. Literacy and lettering.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma Prisma: Síntese das buscas de pesquisas correlatas (Etapa 1)	34
Figura 2 – Fluxograma Prisma: Síntese das buscas de pesquisas correlatas (Etapa 2)	47
Figura 3 – Localização do município onde foi realizada a pesquisa.	127
Figura 4 – Questões do Questionário	130
Figura 5 – Questões da Entrevista Semiestruturada.	132
Figura 6 – Esquema dos procedimentos de coleta de dados.	134
Figura 7 – Etapas da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016).....	144
Figura 8 – Identificação dos elementos emergentes.....	149
Figura 9 – Identificação dos índices e indicadores I.	150
Figura 10 – Identificação dos índices e indicadores II.	150
Figura 11 – Tabela Constituição do gênero dos Professores por etapa de ensino no Brasil - 2009/2013/2017.	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero das participantes do questionário.....	156
Gráfico 2 – Faixa etária das participantes do questionário.....	158
Gráfico 3 – Nível de instrução das participantes do questionário.	159
Gráfico 4 – Tempo de conclusão do Magistério.....	160
Gráfico 5 – Rede de ensino em que atua.	160
Gráfico 6 – Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2017-2021	161
Gráfico 7 – Percentual de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021	162
Gráfico 8 – Tipo de vínculo das professoras com a escola.	162
Gráfico 9 – Jornada de trabalho atual com turmas em fase de alfabetização e letramento. ...	163
Gráfico 10 – Tempo de experiência em turmas de 1º e 2º ano.....	164
Gráfico 11 – Atuação com crianças com suspeita de DI.....	165
Gráfico 12 – Atuação com criança com DI.....	166
Gráfico 13 – Evolução de matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006.	167
Gráfico 14 – Evolução de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental – 2009 a 2020.	167
Gráfico 15 – Frequência à escola por pessoas sem deficiência e com deficiência intelectual – Censo 2010.	168
Gráfico 16 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil.....	168
Gráfico 17 – Tempo decorrido do último curso de formação continuada.....	170
Gráfico 18 – Certificação dos cursos de formação continuada.	171
Gráfico 19 – Conhecimentos apropriados e o aperfeiçoamento da prática.	172
Gráfico 20 – As dificuldades de aprendizagem na formação continuada.	175
Gráfico 21 – Estudiosos abordados na formação continuada.....	177
Gráfico 22 – A temática da mediação na formação continuada.....	177
Gráfico 23 – Nível de conhecimento sobre mediação da aprendizagem.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	35
Quadro 2 – Síntese das pesquisas selecionadas sobre Formação Continuada de Professores e a Alfabetização	47
Quadro 3 – Quantidade de professoras de 1º e 2º nas escolas do município – março/2021. .	128
Quadro 4 – Professoras que atenderam aos critérios de inclusão.....	138
Quadro 5 – Professoras que têm menos de 4 anos de atuação em classe de alfabetização, que atuam com estudantes com suspeita de DI.	139
Quadro 6 – Professoras que têm mais anos de atuação em classe de alfabetização, mas que não atuam, no momento, com estudantes com DI.....	139
Quadro 7 – Síntese da origem das participantes.....	140
Quadro 8 – Perfil traçado das 12 entrevistadas	140
Quadro 9 – Categorias de análise	151
Quadro 10 – Perfil das professoras participantes do questionário.....	155
Quadro 11 – Perfil (II) das professoras participantes do questionário.	169
Quadro 12 – Os cursos de formação continuada e sua implicação na prática.....	172
Quadro 13 – As dificuldades de aprendizagem na formação continuada.....	175
Quadro 14 – Nível de conhecimento sobre mediação da aprendizagem.	178
Quadro 15 – Aspectos da organização dos processos de formação continuada na rede pública de Curitiba.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	– American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	– American Association on Mental Retardation
ACT	– Admitido em caráter temporário
AEE/DI	– Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual
ANA	– Avaliação Nacional de Alfabetização
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	– Biblioteca de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BNC	– Base Nacional Comum para a Formação Continuada
CAESP	– Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB/CNE	– Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
DI	– Deficiência Intelectual
FCEE	– Fundação Catarinense de Educação Especial
GEPIS	– Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	– Lei de Diretrizes da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
PADI	– Projeto de Alfabetização na área da deficiência intelectual
PIS	– Plano de Intervenção Semanal
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEDE/DM	– Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual
SEB/MEC	– Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SED	– Secretário de Estado da Educação

SED/SC	– Secretaria de Educação de Santa Catarina
SESPE	– Secretaria de Educação Especial
SC	– Santa Catarina
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
USAID	– United States Agency International for Development
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	O ESTADO DA QUESTÃO	33
2.1.1	Estado da questão (primeira etapa): As práticas pedagógicas e a mediação no processo de alfabetização de crianças com DI	34
2.1.2	Estado da questão (segunda etapa): as contribuições, implicações e repercussões da formação continuada na prática dos/as professores/as alfabetizadores/as	46
2.2	BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA	50
2.2.1	Formação continuada de professores/as: concepções e políticas públicas	50
2.2.2	O desenvolvimento psicológico e a mediação cultural	65
2.2.2.1	<i>Mediação da aprendizagem</i>	72
2.2.3	A deficiência ao longo da história	76
2.2.3.1	<i>Concepção de deficiência intelectual a partir da teoria histórico-cultural.....</i>	82
2.2.3.2	<i>Do silêncio sobre educação de pessoas com deficiência intelectual à escolarização na perspectiva inclusiva: marcos históricos e normativos relacionados à educação de pessoas com deficiência ou com deficiência intelectual.....</i>	87
2.2.4	Alfabetização e letramento	121
3	METODOLOGIA	125
3.1	O LÓCUS DA PESQUISA.....	126
3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	128
3.3	QUESTÕES ÉTICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	132
3.4	O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	137
3.5	PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	141
3.6	MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	148
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM OS DADOS DA PESQUISA	153
4.1	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	153
4.2	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	180

4.2.1	Os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as da rede pública do Município de Curitiba	180
4.2.2	A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização	186
4.2.3	A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI	195
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICES	225
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225
	Apêndice B – Carta Solicitação de Autorização à Secretária Municipal de Educação e à Supervisora Regional de Educação para Aplicação do Questionário	227
	Apêndice C – Carta Solicitação de Auxílio aos Diretores e às Diretoras das Escolas para Aplicação do Questionário	228
	Apêndice D – Questionário para Professores da Fase de Alfabetização (1º e 2º anos).....	229
	Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professoras Alfabetizadoras	232

1 INTRODUÇÃO

As condutas e práticas de caráter homogeneizante que pareciam “naturais” em uma escola moldada para poucos no passado já não são mais eficazes para lidar com a clientela tão diversificada que passou a ser atendida pela escola. É certo que as pressões de diferentes grupos sociais sobre a atenção à diversidade têm levado as diretrizes e os currículos das escolas básicas a um esforço de dar substância à abordagem das múltiplas faces das diferenças na escola, tanto na sua dimensão cultural propriamente dita, quanto na sua tradução cognitiva (BARRETO, 2010, p. 301-302).

Discutir sobre a formação continuada de professores/as, as práticas pedagógicas baseadas na mediação da aprendizagem e a alfabetização e letramento em tempos de educação inclusiva, constitui-se uma demanda crucial para ressignificar os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com DI e para contribuir para o seu acesso aos níveis mais elevados do ensino.

Com base na problemática da inclusão escolar de crianças com DI e, principalmente, em relação à sua alfabetização, realizamos uma investigação voltada para a formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as sob a seguinte questão: **como a formação continuada de professores/as tem contribuído para a apropriação dos saberes relacionados à mediação da aprendizagem de professores/as que atuam com estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento?**

A partir daqui, pedimos licença para que a pesquisadora possa justificar a escolha da temática que compõe a pesquisa, fazendo a narrativa na 1ª pessoa do singular. Procuraremos ilustrar como se chegou ao desencadeamento deste trabalho, por meio da exposição de uma linha do tempo que traça o percurso profissional percorrido por ela ao longo dos vinte e seis anos de profissão.

Concluí o magistério em 1993 e em abril de 1994 assumi a profissão de professora em um Centro de Educação Infantil da rede privada, trabalhando com a alfabetização de um pequeno grupo de crianças com idade de seis anos. A proposta metodológica era o método fônico, o qual se dava por meio da História da Abelhinha¹. Com nenhuma experiência profissional ainda, e muito menos para alfabetizar, me dediquei a seguir o método e, ao mesmo tempo, a criar estratégias motivadoras, desafiadoras e prazerosas de aprendizagem, além de estimular o pensamento das crianças.

¹ A História da Abelhinha é de autoria de Alzira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, educadoras com experiência de ensino e pesquisa em alfabetização. A História da Abelhinha é considerada um método que foi inicialmente experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. Os recursos fônicos e visuais, a memorização dos sons e a preocupação com a leitura são as características fundamentais do “Método da Abelhinha” (BORGES, 2018).

Tinha a meu favor as boas lembranças de ter sido alfabetizada sob esse método, mas lembro-me de que também utilizava a elaboração de listas e a escrita e leitura de receitas, dentre outras estratégias, levando para a sala de aula experiências com práticas sociais de escrita. Como eram poucos alunos, conseguia estar bem próxima e atenta às formas com que cada um realizava as atividades.

Tendo em vista que no início da carreira geralmente se está em busca da identidade profissional e à mercê das oportunidades, após essa experiência com a alfabetização, entre 1995 e 2001, lecionei em turmas de quarta série, pré-escola (atual 1º ano), e primeira série (atual 2º ano), sendo que, nesta última, permaneci de 1996 a 2001, totalmente envolvida com a alfabetização das crianças, inclusive de crianças com deficiência intelectual (DI)².

Em 2002, depois de ter tido experiências significativas no ensino comum e de ter passado por redes, escolas, séries, propostas e alunos tão diferentes, cheguei à educação especial numa instituição especializada – APAE. Tratava-se de um “mundo desconhecido” até então, apesar de ter tido alunos com DI e com dificuldades de aprendizagem durante a minha trajetória até ali. Desde então, trabalho na mesma instituição.

Lecionei na APAE para turmas compostas por crianças que estavam com idade entre 6 e 14 anos. Alguns dos/as meus alunos/as frequentavam também a escola regular e, no contraturno, recebiam atendimento pedagógico na APAE, outros/as apenas frequentavam a instituição especializada. Meu trabalho consistia em ensinar os conteúdos do programa de ensino da instituição relacionados às ciências sociais e da natureza, à matemática, à alfabetização e atividades de vida diária (AVD), tendo como objetivo a ampliação da independência e da autonomia, além de assegurar-lhes o aprendizado de conhecimentos escolares. As principais estratégias de ensino utilizadas eram a ludicidade e as experiências baseadas no concreto. Como as turmas eram compostas por aproximadamente oito alunos/as, era possível acompanhar de forma muito próxima o nível de desenvolvimento de cada um, perceber as suas dificuldades e intervir individualmente a partir delas.

Durante o período em que estive em sala de aula, fui experimentando várias possibilidades de ensino para que o objetivo final – aprender para se desenvolver, fosse alcançado em alguma medida por todos/as os/as alunos/as. Foi um período rico de experiências,

² O termo Deficiência Intelectual (DI) vem sendo utilizado desde 2004, substituindo o de Deficiência Mental (DM), a partir da aprovação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, em Montreal, no Canadá, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde. O termo traz em seu conceito a ideia de deficiência associada ao intelecto e à adaptação social, desassociando-o da doença mental (transtorno mental). Em decorrência da evolução dos termos ao longo dos tempos, neste texto serão reproduzidas em citações algumas outras formas de referir-se à DI, com deficiência mental, retardo mental, defeito, anormal, excepcional.

com tentativas diárias de ensino da escrita, da leitura e da matemática juntamente aos demais conteúdos que compunham o currículo para o nível em que atuava. Assim, insistia no desenvolvimento das habilidades, acompanhava sucessos, me frustrava com os insucessos, mas estava sempre muito atenta ao nível em que cada criança se encontrava e ao próximo passo para promover a aprendizagem daquelas crianças.

No ano de 2006, um direcionamento importantíssimo ocorreu na Educação Especial, a implementação da Política de Educação Especial de Santa Catarina, alterando significativamente a escolarização das pessoas com deficiência e o trabalho que as instituições especializadas realizavam com elas. Isso também interferiu na minha atuação e modificou e ampliou profundamente a minha visão sobre a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

Essa Política veio direcionar a inclusão educacional. A educação especial passou por uma reconfiguração sendo então definida “[...] como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos” (SANTA CATARINA, 2006, p. 22).

O documento definiu o público da educação especial e os seus serviços, os quais deveriam ser ofertados, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental (SAEDE/DM), atual Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual (AEE/DI), foi um deles, e teve a sua implantação nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESPs), mantidos pelas APAEs.

A Política de Educação Especial gerou uma transformação na oferta de serviços para as crianças em idade escolar. Os/as profissionais da área de educação das APAEs foram capacitados/as para trabalhar com a complementação da escolarização de crianças com deficiência intelectual. Ao/a professor/a do SAEDE/DM foi atribuído elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos/as alunos/as, e também orientar e subsidiar os/as professores/as das salas de aula do ensino regular, nas quais os/as alunos/as que frequentam o SAEDE/DM estavam matriculados/as.

O redirecionamento em minha carreira veio com o privilégio de receber formação para atuar como professora do SAEDE/DM, o que me possibilitou ampliar, senão aprender, sobre o potencial de aprendizagem das crianças com DI e me aproximou das teorias da psicologia histórico-cultural. Minha atuação, no entanto, após essa formação, ocorreu no sentido de orientar os/as professores/as das escolas regulares para a educação inclusiva e de auxiliá-los/as na ação de planejar aulas que fossem para todos/as os/as alunos/as, e não diretamente com os

alunos, realizando assessorias. Tive, portanto, um grande envolvimento com os professores das escolas das redes estadual e municipal de Curitiba, no intuito de contribuir com meus conhecimentos e experiências, acredito que muito mais aprendi do que contribuí.

Dessa forma, acompanhei as transformações na organização da educação especial do Estado de Santa Catarina a partir do trabalho do CAESP, bem como o trabalho dos/as professores/as junto aos/as alunos/as com DI, e parte do processo de escolarização desses nas escolas municipais e estaduais do meu município.

Nesse período, estudei muito sobre as legislações e as políticas que pretendiam garantir o direito de escolarização aos/as alunos/as com deficiência no ensino regular, li muito sobre a deficiência intelectual e também sobre adaptações curriculares, e foquei na observação das possibilidades de aprendizagem deste alunado para mostrar aos/as professores/as que essas crianças aprendem.

Entre agosto de 2008 e maio de 2011 atuei como Coordenadora Pedagógica no CAESP. Foi um período de muito estudo sobre a elaboração conceitual e funções psicológicas superiores, visto que o SAEDE/DM tinha como objetivo “qualificar a estrutura do pensamento do educando para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, através de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, que possibilitem a apropriação de conhecimento científico” (SANTA CATARINA, 2009, p. 32).

Nessa época, o conceito de mediação se tornou parte de nosso discurso e dos documentos que conduziam nossa prática especializada, embora muitas vezes me perguntasse se as aulas que estavam apresentadas nos planejamentos das professoras de fato se concretizavam como intervenções mediadoras para os/as alunos/as.

Em 2013, assumi a Direção do CAESP. Reconhecia a necessidade de aprofundar os conceitos da teoria histórico-cultural que orientavam teórica e metodologicamente a prática pedagógica de nossa instituição, para melhor conduzir o trabalho desenvolvido nela. Então, tive a oportunidade de cursar uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecida pela UFSC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação/SEB-MEC, a Secretaria de Educação de Santa Catarina/SED-SC e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina/UNDIME-SC.

Na ocasião, escolhi como tema da pesquisa e do projeto de intervenção dessa especialização “A ação mediadora no Serviço de Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência intelectual com foco na elaboração de conceitos científicos”. A escolha do tema justificava-se pela preocupação com a qualidade do trabalho de ampliação de conceitos para os educandos, no serviço oferecido pela instituição especializada, aliada ao

interesse de desmistificar a “teoria da mediação” e de desvendar o papel do professor a partir dessa teoria, ao perceber o quanto a palavra “mediação” era utilizada por nós nos documentos produzidos e também em nossos discursos.

Diante do desafio, me dediquei a estudar como seria esse processo de mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Esse estudo culminou em um trabalho de conclusão de curso e num artigo que foi selecionado pelos parceiros proponentes da especialização, junto a outros vinte e quatro trabalhos, dentre mais de duzentos, e publicado no livro intitulado “Coordenação Pedagógica: (per)formações e cartografias”, resultante do curso.

Considero oportuno relatar que durante meu percurso profissional, me formei em Pedagogia, em julho de 1999, e fiz especializações em Psicopedagogia (1999-2000), Educação Especial (2007) e Coordenação Pedagógica (2013-2014). Ressalto que meu trabalho de conclusão de curso na especialização em Psicopedagogia já trazia a alfabetização como tema de interesse, tendo como título “A apropriação da lectoescrita com atividades de produção textual”.

Nessa trajetória profissional, a alfabetização e o trabalho com pessoas com DI além de me possibilitarem uma identidade profissional, também me permitiram presenciar a ocorrência dos processos de alfabetização e de letramento em crianças com deficiência intelectual. Por sua vez, a gestão me proporcionou uma visão ampliada do processo educativo, além de reflexões e inquietações a respeito das relações entre professores/as, alunos/as e o conhecimento, sob a ótica dos pressupostos da teoria do desenvolvimento de Vigotski.

Convivendo com crianças e adolescentes com DI por ocasião de minha atuação no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), me deparei com estudantes com DI que se encontravam nos anos finais do Ensino Fundamental, ou já no Ensino Médio, com defasagem acentuada em relação à alfabetização e ao letramento e com a autoestima baixa. Além disso, ouvia as famílias se/nos perguntando por que seus filhos estavam em determinado “ano” escolar e ainda não sabiam ler e escrever, ou ainda, por que foram “passando de ano” se não estavam alfabetizados, além de questionarem “como após tantos anos na APAE, nossos filhos ainda não leem e escrevem?”.

Diante dessas situações, passei a me indagar quanto à relação entre os /as professores/as e os/as estudantes com DI durante as aulas, no que se refere às atitudes, procedimentos de ensino e expectativas de aprendizagem, alfabetização e letramento. Então, senti-me desafiada a: colaborar para desmistificar a crença que se tem sobre a capacidade de aprendizagem desse público; ampliar os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento de crianças com DI, de modo a contribuir para resultados mais efetivos na aprendizagem da leitura e da escrita

desses/as estudantes; investigar de que forma a mediação da aprendizagem já se apresentava nas práticas dos/as professores/as durante o processo de alfabetização de estudantes com DI.

Ao vincular este estudo à formação de professores, entendi que poderia compreender os processos de intervenção na fase de alfabetização e letramento junto aos estudantes com DI sob a perspectiva da análise das contribuições da formação continuada de professores/as, uma vez que se compreende que a formação recebida pelos/as professores/as repercute no desempenho dos/as estudantes.

Havia uma motivação profissional em contribuir no contexto em que atuo. Tinha grande interesse em buscar formas que possibilitassem às crianças com DI aprender o sistema escrito e entendê-lo como parte da cultura e da vida social, como uma forma de comunicação, de registro para si e para o outro, fomentando o papel do/a professor/a como mediador/a.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e compreender quais as contribuições da formação continuada de professores/as para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual. Para alcançar esse propósito, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- 1) Verificar como ocorre a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as nas escolas da rede pública do município de Curitiba;
- 2) Identificar a relação que os/as professores/as alfabetizadores/as estabelecem entre o conceito de mediação da aprendizagem e as suas práticas pedagógicas;
- 3) Analisar, por meio das falas dos/as professores/as alfabetizadores/as, se as propostas de formação continuada subsidiam a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem para o processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

Para o estudo, parti da concepção de que a formação continuada se caracteriza como instrumento que contribui para a melhoria da docência, ao possibilitar o entrelaçamento das novas circunstâncias surgidas no cotidiano da prática educativa e as teorias, ressignificando a prática do/a professor/a e possibilitando melhorias na relação professor-aluno-aprendizagem.

Ao iniciar a pesquisa, tinha os seguintes pressupostos: a) a busca por mais efetividade no que se refere ao processo-ensino aprendizagem de crianças com DI está muito mais pautada na busca por estratégias pedagógicas diferentes, do que no entrelaçamento destas com os pressupostos teóricos que tratam da aprendizagem; b) a oferta de formação continuada promovida pela escola ou pela rede pública não ocorre de forma sistemática e satisfatória; c) a formação continuada de professores/as apresenta-se pouco atrelada às necessidades reais do

cotidiano escolar dos/as professores/as que trabalham com a alfabetização e o letramento de crianças com DI; d) as práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as subsequentes à formação continuada ainda apresentam a mediação da aprendizagem como desafio a ser conquistado.

Esse estudo está inserido na linha de pesquisa “Políticas e Fundamentos da Educação” e nele desenvolvi uma pesquisa qualitativa para compreender as contribuições da formação continuada de professores para o processo de mediação da alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, através do Parecer de número 4.484.816, emitido em 26 de dezembro de 2020. Embasada nas investigações mais recentes sobre os temas de nossa pesquisa, e nos fundamentos teóricos por meio de literatura especializada e de artigos de estudiosos e pesquisadores, o fenômeno investigado foi abordado a partir das respostas dadas às questões da entrevista semiestruturada, contando com uma amostra constituída por 12 (doze) professoras alfabetizadoras que aceitaram participar voluntariamente, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido próprio para este tipo de estudo. As participantes foram selecionadas por meio de instrumento específico composto por um questionário, e segundo critérios pré-estabelecidos. A pesquisa ora apresentada, diante da situação de Pandemia, sofreu adaptações, principalmente quanto à coleta de dados.

Para apresentar o processo de investigação da temática “Contribuições da formação continuada de professores para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento”, estruturamos essa dissertação em cinco seções, conforme exibimos a seguir.

Na seção 1, intitulada “Introdução”, apresentamos a questão que norteou esse estudo e justificamos a escolha do tema, fazendo uma retrospectiva dos motivos e das influências que sofremos para realizar a investigação. Delineamos, ainda, os objetivos gerais e específicos, bem como elencamos pressupostos que num primeiro momento nos pareciam definir como o contexto se apresentava.

Na seção 2, “Referencial Teórico”, nos aproximamos de pesquisadores/as e estudiosos/as das temáticas a que se refere nossa pesquisa, realizando uma pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, discorremos sobre: a) o Estado da Questão a partir de uma análise de teses e dissertações; b) os referenciais teóricos, que abordam: a Formação Continuada de Professores/as, por meio de Francisco Imbernón, Antonio de Sampaio Nóvoa, Bernardete Angelina Gatti, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Alda Junqueira Marin e

Maria Selma Grosch; a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e a mediação da aprendizagem, a partir de Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis Leontiev; a Deficiência intelectual, por meio de Lev Semenovich Vigotski; e também, a Alfabetização e o letramento, referenciada em Magda Soares.

Na seção 3, intitulada “Metodologia”, apresentamos o *locus* da pesquisa; caracterizamos os instrumentos e os procedimentos que nortearam a pesquisa – o desenvolvimento do trabalho de campo; expomos as considerações a respeito das questões éticas e dos procedimentos de coleta de dados; retratamos como foram selecionadas as professoras que fizeram parte do estudo e o perfil delas; e descrevemos os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

Na seção 4, “Resultados e discussão”, analisamos os dados obtidos por intermédio do questionário, o qual evidencia o perfil das 21 (vinte uma) professoras respondentes e traz dados desse universo, e realizamos discussões com vistas a proporcionar ao leitor a contextualização de alguns aspectos da formação e do cotidiano escolar das professoras alfabetizadoras da rede pública do município. Posteriormente, nesta mesma seção, são realizadas as discussões com base na interpretação das entrevistas com as 12 (doze) professoras alfabetizadoras selecionadas e no referencial teórico.

Por fim, nas “Considerações Finais”, na seção 5, apresentamos os resultados da pesquisa, nos reportando às etapas do desenvolvimento do trabalho, considerando a problemática do objeto de estudo, o objetivo geral e a questão norteadora, relacionando esses elementos às análises das narrativas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Educação é um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas. Porém, histórica e socialmente a instituição gestada ao longo dos séculos para cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola. Ler e escrever, interpretar, contar, ter noção de grandezas, relacionar grandezas segundo critérios, situar-se na história da humanidade, de uma nação, situar-se na Terra com suas condições geográficas, e na imensidão do espaço sideral, ter ideia do que e como os seres biológicos são constituídos, como sobrevivem, relacionar esses conhecimentos, constituindo-se como humano consciente de si e do mundo, em boa parte depende de aprendizagens significativas na escola (GATTI, 2016, p. 37).

A alfabetização é um dos processos mais importantes na escolarização das crianças, uma vez que é uma das formas de expressão da linguagem que possibilita ampliar as relações entre os sujeitos e o meio, ao permitir o registro e a expressão de pensamentos, ideias, informações e conhecimentos por meio das letras, das palavras e dos sons.

Soares (2020, p. 51), compreende a alfabetização para além da codificação (escrita) e decodificação (leitura), defendendo que a escrita é “[...] um sistema de representação de sons da língua (os fonemas), por letras [...]”. Para a autora, a alfabetização

[...] não é aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p. 11).

A apropriação do sistema de escrita alfabético, no qual se pretende levar os sujeitos à compreensão e domínio de seu funcionamento, é um dos maiores desafios apresentados na educação dada a complexidade dos processos que envolvem essa aprendizagem. Os dados estatísticos revelam um elevado índice de insucesso na alfabetização, chegando a ser considerado um problema público nacional. Geralmente, atribui-se o insucesso, principalmente, às condições sociais das crianças, à falta de apoio das famílias no processo educacional, à indisciplina, à falta de motivação dos estudantes na escolarização, à falta de propostas pedagógicas de referência para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, ainda, à formação inadequada dos professores.

Várias tentativas já foram feitas para melhorar essa realidade, por meio de movimentos, de concepções, de metodologias, e de políticas, mas embora o número de pessoas alfabetizadas venha crescendo, o número de analfabetos ainda impressiona. De acordo com Soares (2020), a

resposta do poder público para tentar superar o fracasso na alfabetização tem sido a avaliação contínua do nível de alfabetização das crianças e a implantação de políticas de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as. Essas questões acabam sendo modificadas a cada alteração de gestão e, como resposta pedagógica, tem-se a busca incessante por diferentes métodos de alfabetização.

A partir dos dados revelados pela Avaliação Nacional de Alfabetização³ (ANA), referente à avaliação realizada no final de 2013 e que abrangeu 2,6 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, 24% dos estudantes eram capazes apenas de ler palavras com sílabas canônicas – sílabas simples – e não canônicas – dificuldades silábicas – (nível 1), enquanto 57% se encontrava nos níveis 1 e 2, e 63% nos níveis 2 e 3 (BRASIL, INEP, 2015).

A partir desse resultado, Callegari (2015) analisou que uma em cada quatro crianças não sabia ler ou fazer operações matemáticas simples e que 45% delas não sabia escrever corretamente um texto simples. Ao se deparar com esses dados, Gatti (2017, p. 728) afirmou “[...] temos graves problemas no processo de alfabetização das crianças e essa condição é fator de não favorecimento à meta de equidade social que as políticas colocam com tanta veemência em seus documentos e discursos”.

Por sua vez, os resultados da ANA de 2016 não demonstraram grandes modificações: 22% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental encontravam-se no nível 1 de leitura, e a maior concentração de estudantes foi verificada nos Níveis 2 e 3 da escala de Leitura – 33% e 32%, respectivamente. Em relação à escrita, 33% dos estudantes encontravam-se nos níveis 1, 2 e 3. Já a maior concentração de estudantes estava no Nível 4 da escala de Escrita (58%). Nesse nível, os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido dessa (BRASIL, INEP, 2018).

Em novembro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgaram os resultados dos testes

³A ANA é um instrumento de avaliação do nível de alfabetização que afere os níveis de alfabetização e letramento das crianças brasileiras ao final do 3º ano do ensino fundamental. É realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi instituído pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). “A avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (BRASIL, INEP, 2013, p. 7). A partir de 2019, deixa de existir com essa nomenclatura sendo identificada como Saeb e a aplicação passa a ser realizada em turmas de 2º ano, e o 3º ano do Fundamental, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado (BRASIL, INEP, 2019).

amostrais do Sistema de Avaliação da Educação Básica⁴ – Saeb – 2019, realizado com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, que visava aferir os níveis de alfabetização demonstrados pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental. Os dados revelaram na escala que vai de abaixo de 1 (um) a 8 (oito) para medir os conhecimentos em língua portuguesa: 4,62% dos estudantes não conseguiu alcançar o nível 1 da escala de proficiência. No nível 1 da escala estavam 4,22% dos estudantes; no nível 2: 6,72%; no nível 3: 11,9%; no nível 4: 17,8%; no nível 5: 21,55%; no nível 6: 18,39%; no nível 7: 9,76%; e no nível 8: 5,04% (BRASIL, INEP, 2021a).

De acordo com os resultados do Saeb 2019, 4,62% dos estudantes de 2º ano não dominavam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar, e 40,64% situa-se entre os níveis 1 a 4, sendo que há, ainda, mais 4 (quatro) níveis progressivos de proficiência (BRASIL, INEP, 2021a). Esses dados expressam a baixa aprendizagem da leitura e da escrita no país, causando problemas educacionais como distorção idade/série e até a evasão, comprometendo a trajetória de escolarização de um elevado número de crianças.

Se alfabetizar representa um desafio para o sistema de ensino, desde a conquista do direito de todos/as os/as alunos/as estarem aprendendo juntos/as, sem nenhum tipo de discriminação, as escolas e os/as seus/suas professores/as vivenciam a angústia sobre como alfabetizar as crianças com deficiência intelectual, as quais apresentam uma evolução cognitiva e linguística diferente dos padrões tradicionais. Nesse sentido, para Pieczkowski (2018, p. 1617), “a inclusão comemorada como estratégia de socialização alterou uma cultura naturalizada da segregação, da separação. Porém, atualmente, é necessário garantir o direito de aprendizagem de todas as pessoas”.

Frente a esse contexto, nas últimas décadas, com a conquista da inclusão escolar, a matrícula do público com deficiência na educação básica aumentou consideravelmente, o que demonstra o saldo positivo dos movimentos pela inclusão e o resultado das políticas inclusivas. De acordo com os dados recentes do Inep (BRASIL, INEP, 2021b, s/p),

⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consiste numa ferramenta de coleta de dados, realizado pelo Inep desde 1990, com o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os dados e indicadores gerados pelo Saeb subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País, além de serem usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Saeb utiliza dois tipos de instrumentos: testes cognitivos, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados; e questionários, a serem aplicados aos alunos, professores, diretores, secretários estaduais e municipais de Educação. A partir de 2019, a aplicação dos instrumentos ocorrerá em turmas de escolas de educação infantil, em turmas do 2º ano do ensino fundamental, assim como a aplicação amostral de provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza a turmas de 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019).

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 84,5% (p. 35).

Ainda segundo o relatório do INEP (2021b),

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2017 e 2021, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 6,3 p.p. (p. 36).

De acordo com Pletsch (2014), o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla não é satisfatório na escola regular, e muitos deles acabam sendo encaminhados para a EJA por não terem sido alfabetizados na idade das demais crianças.

Alunos com deficiência intelectual ou múltipla não estão desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que garantam o efetivo desenvolvimento. Muitos alunos com deficiência intelectual, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial” (PLETSCH, 2014, p. 12).

As atitudes, os saberes e as práticas educacionais ainda não traduzem completamente os princípios da proposta inclusiva, principalmente no que se refere às oportunidades para estudantes com DI atingirem um nível adequado de aprendizagem. Ainda sob uma visão equivocada, as pessoas com DI são consideradas como incapazes de se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados (GLAT, STEF, 2021) e o processo educacional delas acaba sendo impactado por essas percepções e estigmas (PLETSCH, 2014).

Há dúvidas e incertezas quanto ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, atribuindo-se o problema também à falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos (PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017). Para grande parte dos/as professores/as, o processo ensino-aprendizagem para estudantes com DI é uma experiência difícil, em que predominam as baixas expectativas, marcadas por atividades de mera reprodução, tendo em vista a representação de incapacidade que ainda permeia o imaginário social.

A inclusão, como sinônimo de acesso, é comemorada pelas estatísticas educacionais. Porém, a inclusão entendida como direito à aprendizagem, parece estar, predominantemente, sob a responsabilidade dos docentes, que se ressentem da falta

de conhecimentos específicos, e, influenciados pela ideia da própria incompetência, sentem-se inclinados a amenizar e diferenciar critérios e ressignificar a avaliação. O reconhecimento da competência docente passa pela capacidade de trazer o “anormal” para a normalidade (PIECZKOWSKI, 2018, p. 1627).

Além disso, na estrutura do sistema de ensino que os recebeu, o currículo é estruturado para a homogeneização, definindo os saberes e as sequências que devem ser ensinados, os tempos específicos para o processo ensino-aprendizagem; os conteúdos são distantes das vivências dos alunos sendo transmitidos pelos professores e reproduzidos pelos estudantes, principalmente nas provas, sendo a avaliação baseada em instrumentos que não são compatíveis com o que é necessário para realmente avaliar sua aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2003).

As crianças com deficiência intelectual adentraram num sistema educacional não preparado para ensinar a todos/as e, desde então, mostram todos os dias que a sua forma de aprender e o seu tempo de aprender podem ter especificidades, o que precisa ser considerado pelos ambientes escolares. As evidências dessas fragilidades são constatadas pelo próprio MEC:

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação (BRASIL, 2005, p. 25-26).

É inegável que se compreendeu o direito de todas as crianças aprenderem juntas e que as escolas as acolheram. Porém, ao depararem-se com as necessidades educacionais desses/as estudantes, evidenciou-se, dentre outras questões, a carência de subsídios dos/as professores/as para nortear o trabalho e para alcançar os objetivos com todos os/as estudantes.

Pieczkowski (2018, p. 1618), em seu artigo “Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais”, ao analisar o discurso de dez docentes que lecionam para estudantes com deficiências no ensino superior, aponta que “algumas narrativas explicitam a inquietação docente diante do desejo de incluir, quando há dúvidas do que é fazer isso, numa sociedade que quer resultados e exclui quem não os obtém da forma padronizada”.

Não é desconhecido que os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, em geral, formam-se no magistério e fazem um curso superior em Pedagogia, não recebendo em sua formação inicial subsídios suficientes capazes de instrumentalizá-los para atuar diretamente com estudantes que apresentam modos peculiares de aprendizagem. Apesar de

atualmente haver disciplinas voltadas para a educação especial nos cursos de formação inicial, as abordagens não são suficientes, pois essas ficam condicionadas a algumas horas/aula dos cursos e não atreladas à formação de modo geral (GOMES; MASCARO; DUTRA, 2017), ou mantêm as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino para o público da educação especial (MICHELS; LEHMKUHL, 2021). Dessa forma, prevalecem, nas formações iniciais de professores, as teorias e práticas voltadas para estudantes que não têm dificuldades de aprendizagem ou deficiências.

Os professores, contudo, têm procurado lidar com as lacunas da sua formação inicial, no que tange às questões relacionadas aos estudantes com DI e têm tentado desvendar autonomamente estratégias que promovam a aprendizagem e a alfabetização dos estudantes com DI. Todavia, ainda são incipientes as atitudes que refletem no atendimento às especificidades desses alunos.

Glat e Stef (2021, p. 165), ao realizarem uma pesquisa sobre o processo de escolarização, a partir da visão e da experiência pessoal dos/as próprios/as alunos/as com DI – jovens e adultos, obtiveram dados que revelam que

[...] alunos com deficiência intelectual, de modo geral, não estão tendo experiências escolares adequadas que garantam, efetivamente, sua participação, aprendizagem e favoreçam sua inclusão social. A análise das suas falas, retratando inúmeras vivências de dificuldades e fracasso escolar, faz-nos questionar, inegavelmente, a coerência entre as políticas educacionais e a sua implementação no “chão da escola”.

Um paradigma foi rompido com a conquista do direito à educação comum – muito provavelmente a parte mais difícil. Agora, faz-se imperativo superar o descompasso entre a legislação que rege a educação especial e sua prática no âmbito escolar, investindo-se em aspectos para além da matrícula: a melhoria das condições de aprendizagem desses estudantes e a apropriação do conhecimento.

Ao estabelecer o direito de acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular para a efetivação da inclusão, criou-se também a necessidade de dar condições adequadas para que, sejam desencadeadas ações pedagógicas capazes de promover as potencialidades das crianças com DI, que viabilizem além da acessibilidade e da socialização, o êxito na sala de aula. De acordo, com Mantoan (2003, p. 31), “não adianta “[...] admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”.

Ademais, “é muito importante que se garanta o acesso à escola e ao conhecimento veiculado por ela, porém, estas medidas não bastam; é imprescindível que se entenda os

mecanismos que possibilitam a permanência, pois ela é que vai viabilizar o acesso a outros níveis de ensino” (MICHELS, GARCIA, 1999, p. 34).

Todas essas questões abrem espaço para a discussão acerca dos professores/as, da sua formação e de seus conhecimentos, pois, sendo eles/as aqueles/as que têm diretamente o contato em sala de aula com o/a estudante com deficiência, são considerados/as elementos-chave para a conquista da aprendizagem.

2.1 O ESTADO DA QUESTÃO

Esta subseção inclui a apresentação dos resultados da busca por pesquisas – Teses e Dissertações – que foram fundamentais para identificar o estado da questão.

A esse respeito, Flick (2013) orienta que, para dar início a uma pesquisa, é importante procurar ler sobre o que já foi publicado acerca do tema, do campo da pesquisa e dos métodos que se pretende aplicar ao estudo. Além disso, diz que há um consenso entre pesquisadores qualitativos e quantitativos de que o pesquisador deve estar familiarizado com o campo onde o pesquisador transita e no qual deseja progredir e que os novos *insights* precisam estar baseados no conhecimento já disponível.

Lakatos e Marconi (2003, p. 225), também falam sobre a importância da busca de pesquisas correlatas e da análise dos itens pesquisados:

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância.

Assim, a revisão da bibliografia, ou seja, o encontro com pesquisas já realizadas sobre a temática, além de nos possibilitar conhecer os estudos semelhantes e mapear o que já se tem de conhecimento a respeito do tema investigado, nos permitiu refletir sobre a relevância de nossa pesquisa e nos direcionou para tentar avançar em relação ao que se tem produzido até o momento.

Traçamos, então, o percurso da busca de pesquisas correlatas, propondo-nos a encontrar respostas para a nossa questão, esboçando dois caminhos que se imbricariam na sequência de

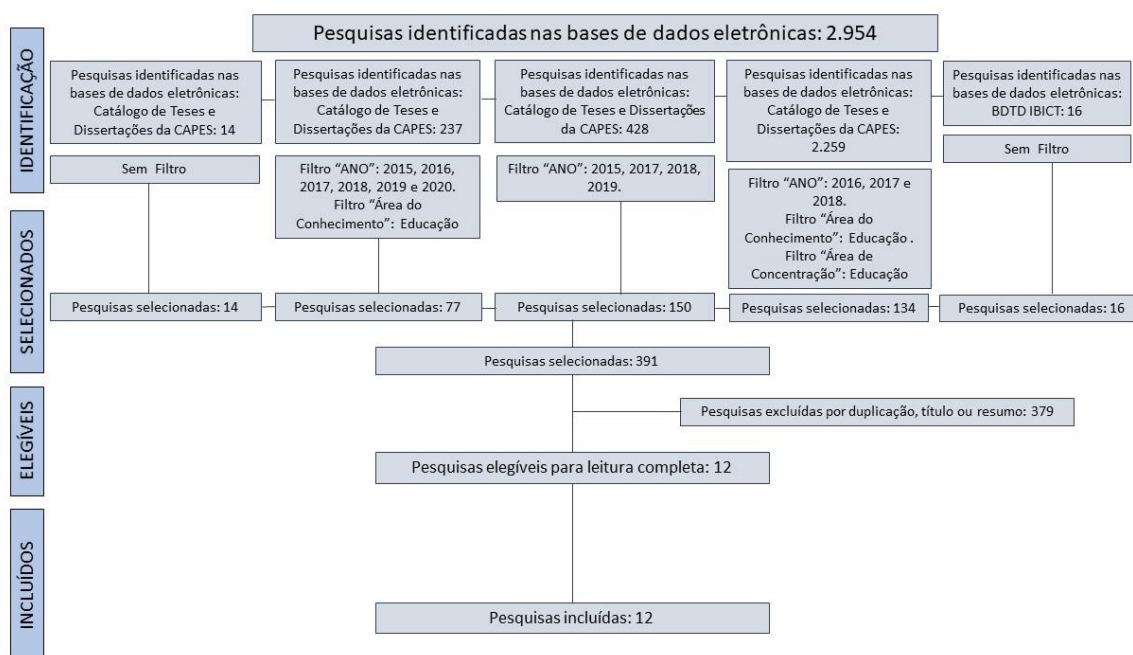
nossa pesquisa para compreender o estado da questão. O primeiro nos levaria a identificar discussões sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com DI, visando verificar se e/ou como a mediação aparecia nos cenários verificados; e, o segundo, pretendia diagnosticar de que modo a formação continuada tem contribuído, implicado ou repercutido na prática dos/as professores/as alfabetizadores/as.

2.1.1 Estado da questão (primeira etapa): As práticas pedagógicas e a mediação no processo de alfabetização de crianças com DI

Visando conhecer o que fora pesquisado nos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos em relação às práticas pedagógicas na alfabetização de crianças com DI, realizamos um levantamento sobre o tema em questão nos bancos de dados CAPES e IBICT, a partir dos seguintes critérios de inclusão: teses ou dissertações que retratassem a temática referente às práticas pedagógicas e à mediação no processo de alfabetização de crianças com DI, publicados desde 2015, excluindo-se aqueles que não sugeriram vinculação entre as expressões destacadas e o nosso foco de pesquisa.

A figura a seguir ilustra a primeira etapa que constituiu o Estado da Questão, possibilitando identificar de forma sintetizada, como ocorreu a busca sistematizada.

Figura 1 – Fluxograma Prisma: Síntese das buscas de pesquisas correlatas (Etapa 1)



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Os descritores utilizados nesta etapa foram formados pelas combinações das expressões a seguir, sob diferentes formas: “práticas pedagógicas”, “mediação da aprendizagem”, “estudantes com DI”, “aprendizagem da leitura e da escrita”, e “alfabetização de crianças com DI”. Tais termos foram usados para a busca e seleção de trabalhos que contivessem discussões sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com DI.

As diferentes combinações foram necessárias tendo em vista que, apesar de termos acesso a um número considerável de pesquisas em cada tentativa, como se poderá observar na sequência, ao realizarmos a leitura de cada resumo, ou, em alguns casos, adentrando nos trabalhos, os resultados não correspondiam necessariamente ao tema buscado.

Ao final da primeira etapa de compreensão do estado da questão, encontramos 12 (doze) pesquisas, das quais 7 (sete) são dissertações de mestrado e 5 (cinco) são teses de doutorado. Na sequência, apresentamos os quadros que contém os títulos das pesquisas, o nome dos/as autores/as e o ano das publicações, de acordo com o banco de dados onde foram encontrados, sendo que, abaixo deles, discorreremos sobre as pesquisas selecionadas neles.

A síntese dos dados extraídos dos trabalhos foi realizada de forma descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, caracterizando-se, assim, uma revisão integrativa, a qual envolve uma compreensão completa do fenômeno analisado.

Quadro 1 – Síntese das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título do Trabalho	Pesquisador/a	Ano	Tipo do Documento	Universidade
Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita	Hadhianne Peres de Lima	2015	Dissertação	Universidade Federal do Acre
Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Fabiana Cristina de Azevedo	2016	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento	Rosiney Vaz de Melo Almeida	2016	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Neiva Terezinha da Rosa	2017	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Katia de Moura Graça Paixão	2018	Tese	Universidade Estadual Paulista
O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual	Claudia Adriana Silva de Mello Carvalho	2019	Tese	Universidade São Francisco

Continua...

Título do Trabalho	Pesquisador/a	Ano	Tipo do Documento	Universidade
“É possível mudar?": práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	Lilianne Moreira Dantas	2019	Tese	Universidade Federal do Ceará
O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Guida Mesquita	2015	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	Rose Mary Fraga Pereira	2018	Tese	Universidade Federal do Estado do Espírito Santo
Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual	Ariana Santana da Silva	2018	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural	Marcia Regina dos Reis	2018	Tese	Universidade Estadual Paulista
A ação pedagógica na perspectiva vigotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender	Angelo Antonio Puzipe Papim	2019	Dissertação	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Lima (2015) buscou conhecer as necessidades específicas dos alunos com DI durante o processo de alfabetização e letramento e apresentar uma estratégia de intervenção que pudesse contribuir para o sucesso da escolarização desses alunos e para o norteamo do trabalho do professor em sala de aula comum. A proposta de Lima foi elaborada na perspectiva de alfabetizar letrando e no reconhecimento da necessidade de se trabalhar atividades específicas e estruturadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Ao elaborar uma proposta com uma sequência de atividades, sugerindo a utilização do software “Alfabetização Fônica Computadorizada” como recurso para realizar atividades fonológicas, visava “[...] suscitar a necessidade de buscar e experimentar novos recursos e estratégias pedagógicas, inclusive tecnológicas, com o objetivo de atender às necessidades específicas desses sujeitos” (LIMA, 2015). A proposta não foi aplicada na prática.

Embora a pesquisa de Lima não tivesse como viés a mediação da aprendizagem, a pesquisadora apresentou em sua dissertação conceitos relacionados à mediação da aprendizagem, como quando diz que:

[...] reconhecemos que a apropriação do nosso código linguístico é um processo altamente complexo e abstrato, de maneira que requer intervenções apropriadas por parte do adulto mais experiente, como sugere a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vigotski (LIMA, 2015, p. 62).

Ao se referir ao software Alfabetização Fônica Computadorizada, Lima também aborda a importância da medição pedagógica no processo de desenvolvimento da consciência fonológica:

O software é um recurso interativo que fornece as instruções oralmente, permitindo que os alunos sigam as orientações sem a necessidade de apoio constante. Entretanto, reafirmamos a necessidade da mediação pedagógica para alunos com DI como meio para tornar as atividades mais significativas (LIMA, 2015, p.67).

A autora enfatiza, no estudo, a importância das situações significativas de aprendizagem, de valorizar o contexto cultural dos/as alunos/as, de considerar suas experiências pessoais, partindo do seu grau de desenvolvimento potencial, e das intervenções do/a professor/a, e conclui, referindo-se a Vigotski (2007) e à relevância dada pelo autor às relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “que intervenções feitas através de jogos educativos podem suscitar o desenvolvimento de funções cognitivas mais complexas em alunos com deficiência intelectual, como o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória” (LIMA, 2015, p. 85).

Por outro lado, Azevedo (2016) teve como objetivo “investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do ensino regular para a alfabetização das pessoas com deficiência”. Como resultados, Azevedo (2016) aponta que o trabalho realizado nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental é voltado para a reprodução, que há ausência de tarefas com adequações e mediadas, capazes de atender as especificidades dos alunos com DI e desenvolver as suas funções psicológicas superiores. Também constatou a dificuldade dos professores de envolver os alunos DI nas dinâmicas em sala e fazer com que esses alunos se apropriem do conhecimento, bem como a pouca habilidade ou falta de conhecimentos específicos para adaptar o currículo, pensando em suas particularidades.

Ao investigar as práticas de alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular, constatamos que os planejamentos ainda são realizados de forma isolada e sem reflexão. A forma de trabalho pedagógico possivelmente revela a concepção de que a pessoa com DI seja incapaz de aprender (AZEVEDO, 2016, p. 117).

Azevedo (2016), defende, ainda, a necessidade de aprofundamento para os professores que atendem as pessoas com algum tipo de deficiência em cursos de formação continuada. Contudo, ressalta que as reflexões propiciadas por sua pesquisa assinalam que, apesar dos cursos de formação continuada interferirem na preocupação de atender as necessidades dos estudantes com deficiência, na prática isso não se efetiva de fato.

Outro trabalho selecionado foi o de Almeida (2016), que teve como objetivo “analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em escolas regulares do Ensino Fundamental I”. Participaram da pesquisa 14 alunos que frequentavam também a sala de recursos multifuncionais e 12 professores que atuavam com esses alunos nesses espaços.

A pesquisa de Almeida (2016) revela que, na maioria dos contextos investigados, há dicotomia entre a educação comum e a educação especial, sendo que: a mediação pedagógica é secundarizada e os conceitos escolares definem o ritmo e o que será ensinado; os discursos relacionam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI à socialização e ao ensino substitutivo; não há um investimento em atividades de conceituação e nem mesmo atividades concretas são propostas para os estudantes com DI severa, sob a alegação da incapacidade desses na sua realização; a avaliação é desvinculada da prática pedagógica cotidiana; há desconsideração acerca dos indícios que apontam para a aprendizagem de conteúdo escolares desses alunos e uma indefinição sobre quem é responsável por ensinar os estudantes com deficiência; a relação professores/alunos com DI, em quatro das cinco turmas observadas, não está aberta ao desenvolvimento potencial do aluno, sendo considerada nula.

Sobre esse aspecto, segundo Almeida (2016, p. 184), “a relação professores/alunos com deficiência intelectual, em quatro das cinco turmas observadas, não está aberta ao desenvolvimento potencial do aluno, sendo considerada nula”. Isso aponta para um contexto permeado por práticas de segregação da criança com deficiência. Para a autora, somente um processo profundo de avaliação da ação pedagógica poderá superar a educação que isola a pessoa com deficiência, com vistas a promover o seu desenvolvimento por meio de experiências de letramento.

Já o estudo de Rosa (2017) teve como objetivo analisar o processo de apropriação da leitura e da escrita por alunos com DI e com deficiência múltipla de uma escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. O estudo envolveu cinco estudantes diagnosticados com DI e Deficiência Múltipla.

A autora pontua em seu referencial teórico a importância da organização de um trabalho pedagógico que respeite o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do estudante. Para ela,

[...] este precisa ser um processo sistematicamente organizado, considerando o processo da criança, o conteúdo e a mediação que serão estabelecidos para promover o desenvolvimento potencial e que resultem em conhecimentos significativos para a criança em seu contexto sociocultural (ROSA, 2017, p. 73).

A pesquisadora constatou que a escola/instituição desenvolve suas práticas pautadas nas orientações das escolas estaduais do Estado do Paraná, considerando um avanço, uma vez que as instituições que atendiam pessoas com deficiências por um longo período apresentavam cunho assistencial. Também foi possível verificar que devido ao número reduzido de alunos por turma, torna-se possível ao professor dar maior atenção a cada aluno, além de haver grande preocupação da professora regente para que os alunos sejam alfabetizados. No entanto, verificou-se a separação entre os alunos que já alcançaram um desenvolvimento de leitura e escrita e os que não alcançaram, bem como a restrição da exposição de materiais na sala de aula. Por fim, Rosa conclui que os sujeitos se apropriam do conhecimento, independentemente da deficiência.

Por sua vez, Paixão (2018), no estudo com o título “Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita”, investigou e analisou a mediação pedagógica a partir de uma pesquisa de intervenção, envolvendo a linguagem escrita, direcionada a estudantes com deficiência intelectual, a fim de discutir o papel do professor frente a esse processo. Para tanto, realizou o estudo de caso de dois estudantes com deficiência intelectual.

A autora defende a mediação pedagógica por considerar que ela possibilita ao estudante constituir vias alternativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e afirma que “[...] para que a criança domine a leitura e a escrita é necessário que seja ensinada a partir de uma orientação deliberada, de alguém mais experiente, no caso o professor e, que essa mediação precisa estar direcionada para um objetivo final” (PAIXÃO, 2018, p. 145). Em suas conclusões, a pesquisadora revelou que:

[...] Para que o estudante com deficiência intelectual se aproprie da linguagem escrita é necessário que a mediação pedagógica empregada proporcione uma tomada de consciência sobre os aspectos intrínsecos da palavra, direcionando sua percepção e atenção para os aspectos constituintes da escrita, tais como: letras, sílabas, sequência sonora. Este processo não se dá de forma natural, espontânea, depende de uma ação guiada pelo outro mais experiente, ou seja, o professor é figura indispensável nesse processo [...] (PAIXÃO, 2018, p. 146).

A autora aponta que as mediações pedagógicas no trabalho com a escrita possibilitaram a ampliação da zona de desenvolvimento iminente dos estudantes, exigindo deles novas formas de pensamento (PAIXÃO, 2018).

No estudo de Carvalho (2019) são analisadas as práticas pedagógicas associadas à aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente, são avaliadas as contribuições do letramento para que alunos com DI se apropriem da linguagem escrita. Para se chegar a isso, Carvalho acompanhou, durante um ano letivo, um aluno com DI em sua sala de aula do segundo ano das séries iniciais, observando as suas relações com seus pares, com a professora e com a própria pesquisadora, à procura de indícios das transformações do participante, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisadora destaca em seu trabalho que “o processo de ensino e aprendizagem pode ser possibilitado a todos os alunos, por meio de ações pedagógicas intencionais, em colaboração com outros e com a mediação de instrumentos técnico-semióticos” (CARVALHO, 2019, p. 135). Propondo-se a desenvolver “a tese de que, por meio de práticas sociais letradas, o aluno encontra na dinâmica da sala de aula condições de acessar esse conhecimento”, os resultados da pesquisa apontaram a possibilidade de trabalhar com alunos com DI, por meio das relações de ensino e da atribuição de sentidos em processos de significação.

Algumas vezes, esse auxílio foi dado, sobretudo, pela professora, por meio da cópia – inserir a palavra na lousa para que o aluno copiasse; em outras situações, a ajuda da pesquisadora aconteceu de forma mais intencional e as intervenções realizadas foram mais deliberadas. O que vimos é que Nil vale-se dessa ajuda, permitindo-nos inferir que há capacidades emergentes no aluno e que, em situações partilhadas, colaborativas e por meio da mediação do outro e de instrumentos técnico-semióticos, Nil tem condições de aprender e se desenvolver. Sabemos que a necessidade de ajuda e interação com pares mais capazes para que aconteça a aprendizagem, não é demanda apenas para Nil. Todos os alunos precisam da ajuda para desenvolver a escrita, pois o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, a partir de relações sociais partilhadas e por meio da significação (CARVALHO, 2019, p. 137-138).

Carvalho (2019) reflete que o trabalho com a escrita na escola fica reduzido a um mero treinamento com exercícios sem sentido. Desse modo, defende que é preciso perceber a importância das práticas pedagógicas, das relações de ensino significativas, e o papel fundamental do educador. Além disso, afirma:

[...] a possibilidade de trabalhar com alunos com deficiência intelectual favorecendo as funções psíquicas superiores, por meio das relações de ensino com atribuição de sentidos, em processos de significação. As práticas pedagógicas no viés do letramento possibilitam a significação de situações que ocorrem no cotidiano, e essas práticas tornam-se um caminho para o desenvolvimento da linguagem escrita (CARVALHO, 2019, p. 139).

Dantas (2019) investigou as práticas pedagógicas de professoras de sala de aula regular na alfabetização de estudantes com DI em uma escola de ensino fundamental. A pesquisa envolveu três professoras dos anos iniciais correspondentes ao ciclo de alfabetização, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estudantes com deficiência intelectual (DI).

A pesquisa verificou que há uma intenção dos professores em atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes com DI que estão em turmas de alfabetização e letramento, além da existência de tentativas no sentido da mediação da aprendizagem, muito embora a prática tradicional esteja presente no processo.

A pesquisadora revelou que, nas sessões reflexivas individuais e coletivas, pôde verificar mudanças na qualificação da mediação junto ao estudante com DI, bem como os avanços nos níveis conceituais de leitura e escrita dos estudantes com DI. Porém, a autora alerta para a necessidade de uma formação continuada que considere os desafios enfrentados para tornar a sala de aula inclusiva, visto que observou práticas pedagógicas que não favorecem o avanço de conceitos pelos estudantes e a dificuldade para sistematização da prática colaborativa.

Mesquita (2015) analisou como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental, observando o trabalho pedagógico realizado em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os sujeitos da pesquisa foram uma criança com deficiência intelectual, principal sujeito da pesquisa, matriculada no 1º ano do ensino fundamental, um professor regente, um professor de Educação Física, um professor de Educação Especial e um pedagogo.

A pesquisa evidenciou que em todas as atividades de leitura e escrita, existia algum profissional orientando a aluna, bem como existiam atividades adaptadas, respeitando o seu ritmo e, ao mesmo tempo, havia a cobrança para que realizasse as tarefas.

Especificamente quanto ao processo de alfabetização das crianças com DI e ao trabalho do/a professor, a pesquisadora reflete que:

[...] é claro que esse processo de alfabetização leva um certo tempo e não se finaliza no 1º ano do ensino fundamental, portanto a participação do outro nesse processo de mediação é imprescindível para que a criança se aproprie da escrita. Isso envolve uma ação intencional e planejada pelo outro na prática pedagógica (MESQUITA, 2015, p. 32).

Após observar os percursos percorridos pela criança, Mesquita (2015, p. 134) ressalta a importância da relação dos professores junto à criança com DI para que ela alcance o que lhe é potencial:

Conduzir Estrelinha na realização das atividades envolveu aproximar para ensinar mais de perto, observar de que maneira ela consegue fazer suas tarefas, dialogar com professores sobre as intervenções, refletir com os profissionais sobre a inclusão dessa criança, mostrar que a criança com deficiência intelectual pode aprender visualizando os resultados obtidos no dia a dia. Desse modo, no trabalho pedagógico, o professor, em sua relação com a criança com deficiência intelectual, pode colaborar na realização das atividades que ela ainda não faz sozinha, investindo para que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda.

Na mesma direção, ao afirmar que toda criança pode aprender, Mesquita observa resultados no processo de alfabetização das crianças com DI e enfatiza o papel da mediação:

Estrelinha ainda tem muito o que aprender na escola, pois os resultados mostraram um avanço com relação à sua alfabetização e poderá conseguir ainda mais, chegando a ler seus próprios livros de que tanto gosta sem ajuda do outro. Novas aprendizagens surgirão e novas mediações precisarão acontecer (MESQUITA, 2015, p. 134).

A autora finaliza sua pesquisa reafirmando a importância da mediação, do planejamento e das intenções – objetivos – como aspectos que podem contribuir para a educação das crianças público-alvo da educação especial e das crianças que não aprendem na escola (MESQUITA, 2015, p. 141).

Por sua vez, Pereira (2018) analisou os conhecimentos e as concepções de professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual. Foram participantes da pesquisa quinze docentes que atuavam com crianças com DI no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa “evidenciaram que a maioria das professoras participantes da pesquisa demonstram distanciamento dos estudos teóricos da época em que fizeram a graduação” (PEREIRA, 2018). Desse modo, revelou-se a fragilidade dos conhecimentos teóricos que, em alguns casos, se constituíram a partir de saberes fragmentados.

No que se refere às concepções sobre o processo de alfabetização, a pesquisadora conclui que as professoras seguem muitos métodos e constatou pouca intencionalidade e sistematização da mediação pedagógica. Além disso, apesar do investimento do município na formação das professoras, verifica-se que ela é incipiente, necessitando ser revista para atender as demandas de alfabetização, “principalmente, junto aos alunos público-alvo da educação especial com Deficiência Intelectual”. Segundo Pereira (2018, p. 217),

[...] algumas práticas retratam potências no trabalho dos professores, como alternativas de inclusão e afirmação do espaço da sala regular como *lócus* para a educação das crianças público-alvo da educação especial. Por outro lado, existe também um lado fragilizado, que mostra a influência tutelar e assistencial do professor em relação à criança com deficiência, o que pode vir a descaracterizar o papel da instituição de Educação Fundamental e do professor de educação especial na vida dessa criança.

Pereira (2018) considera que o/a professor/a da sala deve se reconhecer como mediador, e, desse modo, deve organizar a aproximação do aluno com a cultura, provocando-o a aprender novos conceitos e desenvolver as estruturas mentais. Além disso, ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência dependem da qualidade das mediações recebidas durante a vida, mas acima de tudo da qualidade do trabalho do educador.

Já o estudo de Silva (2018) teve o objetivo de analisar como as intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita em um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 1º ano do ensino fundamental. O estudo apresentou indícios de que os/as estudantes com deficiência intelectual ainda sofrem com as representações sociais criadas historicamente - responsáveis pelos estigmas e preconceitos - e que essas orientam as práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com DI. Além disso, a pesquisadora constatou, no contexto pesquisado, a ausência de adequações curriculares e de mediação das atividades. Segundo ela,

[...] o processo de escolarização do sujeito com deficiência intelectual deste estudo, e também provavelmente dos demais sujeitos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, é marcado por práticas que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, posto que para esses alunos paira a defesa, quase que unânime, que basta estar inseridos na escola; os processos de socialização terminam sendo o principal discurso em prol de sua matrícula (SILVA, 2018, p. 138).

A partir da proposta de intervenção, em que foram utilizadas mediações pela pesquisadora, os dados apontaram que, com estratégias simples, lúdicas e contextualizadas, explicações diretas e curtas e a verificação da compreensão pelo estudante, os exemplos, e os pictogramas utilizados nas atividades, permitiram o desenvolvimento das capacidades de abstração da língua.

Silva (2018, p. 139) finaliza seu estudo evidenciando a

[...] importância da mediação simbólica para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, importantes no processo de elaboração dos conceitos científicos. As estratégias de mediação de signos linguísticos de segunda ordem, como a língua escrita, possibilitaram que o sujeito da pesquisa reelaborasse sua relação com

a escrita e pudesse avançar na compreensão sobre seus aspectos constitutivos. Sempre orientada pelos conhecimentos já consolidados por Victor, a pesquisadora foi criando estratégias que favoreceram sua compreensão sob importantes conteúdos para a aprendizagem da língua escrita.

Ademais, a pesquisadora conclui que há relação entre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e o de desenvolvimento da língua escrita em sujeitos com deficiência intelectual, assim como nos sujeitos sem deficiência intelectual, o que configura-se num “achado importante que pode orientar práticas e reflexões pedagógicas sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual” (SILVA, 2018, p. 140).

Por outro lado, Reis (2018) procurou saber “como ocorre a constituição da linguagem escrita na área da deficiência intelectual”, a partir de uma pesquisa com um educando com DI, matriculado na rede regular de ensino no 4º ano, sendo ele participante do Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual.

A pesquisa de Reis teve como proposta treinar as habilidades de leitura e escrita do estudante com DI, visando possibilitar-lhe condições de desenvolver a linguagem e demais funções psíquicas por meio das interações. Reis (2018) concluiu que foi possível verificar que as tarefas disponibilizadas, vinculadas a uma prática discursiva de sentido e que ocorreram de forma conjunta e coletiva, foram determinantes para o desenvolvimento da linguagem do estudante. Além disso, foram determinantes o papel do professor, as práticas planejadas de forma intencional, a participação ativa, o tempo maior para a pessoa com DI na realização das tarefas, o uso de recursos auxiliares para a realização das práticas/tarefas, sendo essas pela linguagem oral, por imagem/desenho representativo e pela linguagem escrita.

Por fim, Papim (2019), em seu estudo intitulado “A ação pedagógica na perspectiva vigotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender”, objetivou compreender, a partir da ação pedagógica dialógica, a função mediadora da linguagem pedagógica na organização de processos interativos, cooperativos e dialógicos que produzam sentido social para professores e crianças, na agência pedagógica.

O protagonismo dos professores, na interação dialógica com as crianças, tinha a função – o papel fundamental – de oferecer apoios pedagógicos dentro do espaço definido pelo que a criança sabe – linguagem cotidiana – para aquilo que ela pode chegar a aprender, com a ajuda da linguagem pedagógica como mediadora, fazendo a associação entre a atividade social e a atividade de pensamento da criança, com a intenção de promover a internalização da nova informação, circulando no processo pedagógico estabelecido pelo professor. [...] Apenas com a vivência pedagógica partilhada com a criança é que o professor se habilita a administrar os apoios, à medida que a criança gera a demanda. Ao mesmo tempo, é o professor, na inter-relação social com a criança, que progressivamente retira os apoios, quando não há mais a necessidade (PAPIM, 2019, p. 169-170).

Para o pesquisador,

É na interação social dialógica que os atores podem produzir o momento e as oportunidades de ensinar e de aprender. É nesse espaço criado que se constituem os conhecimentos sociais históricos e os que estão em processo de criação. A aprendizagem estimulada na situação de colaboração dialógica instaura um fluxo de interações, no qual os papéis se põem entre os participantes e todos aprendem, incluindo o professor, contanto que os professores estejam dispostos a aceitar uma certa fluência em sua identidade, na agência pedagógica, uma vez que as capacidades dos professores de aprender também se desenvolveram nesse percurso com as crianças (PAPIM, 2019, p. 171).

De acordo com o pesquisador, os dados sugeriram duas possíveis razões para o não desenvolvimento da habilidade da criança em internalizar a linguagem pedagógica, necessária para ter autossuficiência, na interação pedagógica dialógica: a primeira

[...] consiste no afastamento do professor, no ato de ensinar, do motivo previsto na unidade dialética, intencionada por seu trabalho, o que torna a ação pedagógica um trabalho estranhado. [...] A segunda razão é de a criança, no ato de aprender, não conseguir se vincular ao motivo presente na unidade dialética, a qual precisa ser vivenciada e internalizada na sua totalidade pela criança. Nessa situação, a criança exerce, nesse espaço pedagógico, uma ação voltada para um fim, estranha ao motivo presente no processo, que parearia sua intenção e motivos às intenções e motivos da interação social (PAPIM, 2019, p. 172).

Sendo assim, por meio dos relatos de Papim, evidencia-se o papel fundamental da linguagem para a aprendizagem, por intermédio da interação dialógica de ensino, na qual professores/as e estudantes, num trabalho conjunto, aprendem a partir dos pontos de vista um do outro.

Finalizando a primeira etapa de busca de estudos similares, 12 (doze) trabalhos foram selecionados. Após a análise dos textos das cinco (5) teses e das sete (7) dissertações, percebemos que embora os textos analisados tratassem da temática “processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual”, eles diferiam quanto aos objetos de pesquisa. Assim, a partir da análise de cada texto, organizamos agrupamentos de acordo com as similaridades quanto aos objetivos, classificando-os em quatro categorias: 1) investigação e análise de práticas pedagógicas ou de estratégias de ensino dos professores que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual – três trabalhos (DANTAS, 2019; CARVALHO, 2019; AZEVEDO, 2016); 2) investigação e análise do processo de apropriação da leitura e escrita por alunos com deficiência intelectual – seis trabalhos (REIS, 2018; SILVA, 2018; ROSA, 2017; ALMEIDA, 2016; LIMA, 2015; MESQUITA, 2015;); 3) conhecimentos e concepções de professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência

Intelectual – um trabalho (PEREIRA, 2018); 4) investigação e análise da mediação pedagógica e da função mediadora da linguagem pedagógica – dois trabalhos (PAIXÃO, 2018; PAPIM, 2019).

Já referente à investigação sobre práticas de mediação da aprendizagem, nossos resultados foram: 2 (duas) pesquisas trouxeram como abordagem o conceito de mediação da aprendizagem (PAIXÃO, 2018; PAPIM, 2019); 10 (dez), abordaram o conceito de mediação e o relacionaram à estratégia de melhoria do ensino para os estudantes com DI (LIMA, 2015; MESQUITA, 2015; ALMEIDA, 2016; AZEVEDO, 2016; ROSA, 2017; REIS, 2018; PEREIRA, 2018; SILVA, 2018; DANTAS, 2019; CARVALHO, 2019); e três (03) pesquisas revelaram que as práticas pedagógicas encontradas nas investigações são tradicionais e distantes do conceito de mediação (AZEVEDO, 2016; ALMEIDA 2016; PEREIRA, 2018). Convém esclarecer que Azevedo (2016), Almeida (2016) e Pereira (2018) enfatizam a importância da mediação em sua pesquisa e, ao mesmo tempo, relatam o encontro com práticas tradicionais durante sua investigação.

Constatou-se, nessa busca, que se faz necessário continuar investigando questões a respeito da inclusão, da alfabetização e do letramento dos estudantes com deficiência intelectual, tendo a mediação da aprendizagem como favorecedora do desenvolvimento cognitivo das crianças, pois verifica-se, ainda, a existência da concepção tradicional de ensino, baseada na relação hierarquizada e distante entre professor e estudante. Por outro lado, porém, se evidenciaram bons resultados nas práticas em que a mediação é considerada. Esses dois fatores nos permitiram confirmar a relevância da pesquisa aqui exposta.

2.1.2 Estado da questão (segunda etapa): as contribuições, implicações e repercussões da formação continuada na prática dos/as professores/as alfabetizadores/as

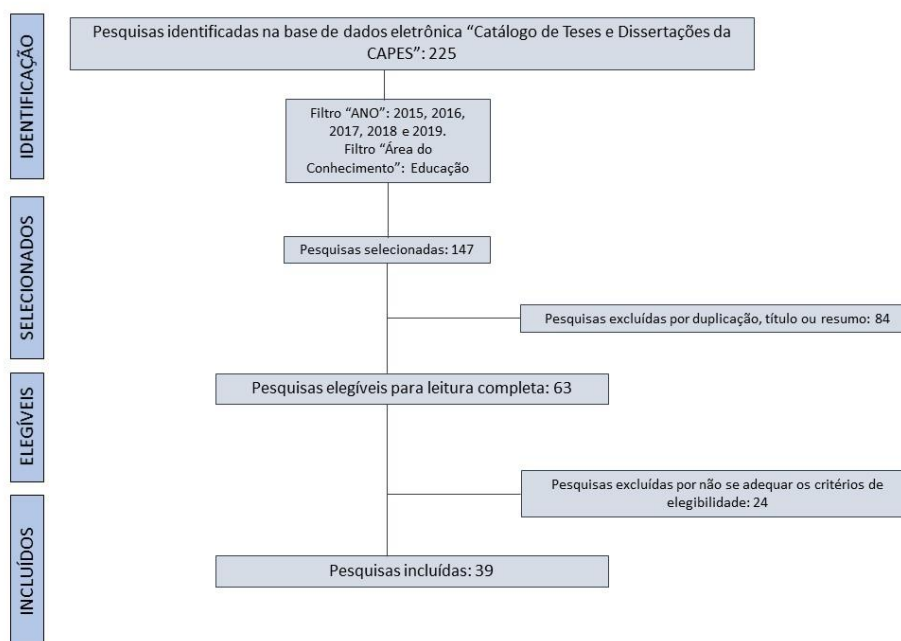
Em nossa segunda etapa de busca por pesquisas correlatas, visamos identificar trabalhos que abordassem a formação continuada de professores/as que atuam com alfabetização e de que forma essa formação tem contribuído, implicado ou repercutido na prática dos/as professores/as alfabetizadores/as. Para se chegar a isso, utilizamos os descritores “formação continuada de professores” e “alfabetização”.

Dessa maneira, realizamos apenas uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como critério para a seleção de trabalhos: teses e dissertações, pesquisas que abordassem as contribuições, implicações e repercussões ou implicações na prática dos

professores alfabetizadores, publicados desde 2015, excluindo-se aqueles que não tratassem desses assuntos.

A figura 2 (Fluxograma Prisma) indica o processo realizado para a seleção dos trabalhos.

Figura 2 – Fluxograma Prisma: Síntese das buscas de pesquisas correlatas (Etapa 2)



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

A maioria das pesquisas localizadas abordavam o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado para cumprir a meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação, que visa à alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012 com grande amplitude.

O resultado da pesquisa foi sintetizado por meio de quadro expositivo (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese das pesquisas selecionadas sobre Formação Continuada de Professores e a Alfabetização

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Formação docente continuada nos ciclos de formação humana em Itabuna – BA: uma análise na ótica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)	Lindinalva Calazans da Silva	2015	Dissertação	Universidade Estadual de Santa Cruz - BA
O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores	Tatiana Palamini Souza	2015	Dissertação	Universidade Metodista de Piracicaba

Continua...

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada de professores alfabetizadores de 3º anos?	Rodrigo da Silva Guedes	2016	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo
Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico	Deise Cristina Carvalho de Jesus	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa do município de Lages-SC	Ana Paula Mabilia	2017	Dissertação	Universidade do Planalto Catarinense
As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização	Luciane Teresinha Munhoz Santiago	2015	Dissertação	Centro Universitário La Salle – RS
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	Barbara Lima Giardini	2016	Tese	Universidade Federal de Juiz de Fora
Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ	Leticia da Silveira Espindula Toi Shi	2017	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: do texto ao contexto	Claudia Figueiredo Duarte Vieira	2015	Dissertação	Universidade Federal do Piauí
A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Lucia Cristina Dalago Barreto	2017	Tese	Universidade Estadual de Maringá
Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública	Sirlei Tedesco	2015	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede Estadual de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul	Fabiano Francisco Soares	2016	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais	Zuleide Ramos Ferreira da Rosa	2016	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina
A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP	Samara Elyza Macedo de Araujo	2016	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
(Des)formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização	Soymara Viera Emilio	2016	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
As contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores das escolas do Campo de Nova Iguaçu	Marcia Figueira Marques da Silva	2017	Dissertação	Universidade do Grande Rio
A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul - PR	Andrea de Paula Pires	2016	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste – PR
Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará	Josenilda Rita Teixeira Alves	2019	Dissertação	Universidade do Estado do Pará

Continua...

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações	Tarcila Coelho de Souza Marinho	2015	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Regivane dos Santos Brito	2018	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios	Vania Regina Barbosa Flauzino Machado	2016	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: percepção dos professores participantes	Cristiano José de Oliveira	2017	Dissertação	Universidade do Vale do Sapucaí
Impactos da Política Pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC	Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider	2018	Dissertação	Universidade do Planalto Catarinense
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira	2016	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Paula Francimar da Silva Eleutério	2016	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO	Jozeila Bergamo	2016	Dissertação	Universidade Federal de Rondônia
As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	Juscinaria Tavares da Silva	2017	Dissertação	Universidade Estadual de Roraima
História e Memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO	Sadia Maria Soares Azevedo Rocha	2016	Dissertação	Universidade Federal do Tocantins
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da formação continuada	Maira Vieira Amorim Franco	2017	Dissertação	Universidade de Brasília
Contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização	Marisa Garbellini Sensato	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Análise sobre formação continuada no município de Belford Roxo	Marcia Regina de Sant Ana Maciel	2017	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Formação continuada de professores no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?	Fernanda Castro Marques	2018	Dissertação	Fundação Getulio Vargas - SP
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul	Cármen Maria França da Silva	2019	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria - RS
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Barra do Corda (MA): reflexões sobre a formação docente	Frairon Cesar Gomes de Almeida	2019	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari

Continua...

TÍTULO	PESQUISADOR(A)	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo	Sidmar da Silva Oliveira	2019	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professoras alfabetizadoras em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	Giovana Rodrigues Cabral	2015	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal	Carline Santos Borges	2019	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente	Gisele Pedrosa de Almeida Messorá	2018	Dissertação	Universidade Nove de Julho - SP

Fonte: elaborado pela Pesquisadora (2021).

2.2 BASES CONCEITUAIS DA PESQUISA

Nesta subseção, abordamos aspectos conceituais das quatro temáticas que envolvem a pesquisa – formação continuada de professores, mediação da aprendizagem, deficiência intelectual e alfabetização e letramento –, buscando o suporte teórico para a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

2.2.1 Formação continuada de professores/as: concepções e políticas públicas

A Formação Continuada vem sendo um tema de destaque na sociedade contemporânea, como afirma Imbernón (2009, p. 34): “Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”.

Para Gatti (2008, p. 58):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que

exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Segundo a autora, a importância atribuída à formação continuada na sociedade como um todo, ocorreu em virtude da evolução do conhecimento, da tecnologia e do trabalho, repercutindo também nos espaços educacionais.

Na visão de Imbernón (2010), houve um avanço inegável no conhecimento teórico e na prática da formação continuada nos últimos trinta anos do século XX. Nascida “pobre e desvalida mais de um século antes” (p. 16), foi nos anos 70 que a formação continuada começou a se desenvolver, inicialmente com predomínio do modelo individual no qual cada docente buscava sua própria formação. Nos anos 80 predominou o modelo técnico de formação que ocorria por meio de treinamentos com a intenção de direcionar as competências do/a professor/a. Os anos 90 – época de grande evolução da sociedade - trouxeram novos conceitos e novas ideias, dentre os quais difundiu-se “[...] a pesquisa-ação, um novo conceito de currículo, os projetos, a triangulação e a reflexão na formação [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 20-21). Os anos 90, apesar de terem apresentado mudanças quanto à formação, as quais ainda estamos a assimilar, também foram de confusão e mistura entre o modelo antigo – técnico - e o que se apresentava na época. Nos anos 2000 – era da tecnologia – surgiu a crise da formação. Ao considerar-se o sistema educacional obsoleto, percebe-se uma suspensão do avanço da formação e até mesmo a valorização dos modelos anteriores – de transmissão e também de prescrição das competências do/a professor/a -, contudo é instalado um período de reflexão e de busca de novas alternativas, de onde surgem as ideias dos modelos relacionais e participativos.

Nos primeiros anos do século XXI, com “o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), houve o aumento de iniciativas sob a denominação de formação continuada. Para Gatti (2008), o aumento significativo da formação está relacionado à sociedade contemporânea em que se encontram dificuldades quanto aos currículos e ao ensino, aos desafios para promover o acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, e às dificuldades diárias nos sistemas de ensino. Associado a isso, diante da defesa de que a melhoria do ensino poderia ocorrer por meio da qualificação docente, Políticas Públicas e ações políticas foram direcionadas para a formação dos/as professores/as (GATTI, 2008).

Para a autora (2008, p. 58), criou-se “o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação”. Diante da defesa de que a melhoria do ensino poderia ocorrer por meio da qualificação docente, políticas públicas e ações políticas foram direcionadas para a formação dos/as professores/as (GATTI, 2008). Além disso, a expansão da oferta de programas

ou cursos de educação continuada ocorreu de forma exponencial, num paradoxo de muita formação e de poucas mudanças (IMBERNÓN, 2009), com predominância de uma formação baseada na transmissão, na descontextualização e em problemáticas genéricas que servem para todos, porém para ninguém de forma transformadora.

Dessa forma, apesar do movimento pela formação continuada, os direcionamentos não aderiram ao propósito inicial “posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58). Para Gatti, a formação continuada de professores/as, em vez de assumir o caráter de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, foi se caracterizando como possibilidade de suprimento de lacunas educacionais.

Nessa direção, segundo Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374), a Formação Continuada de Professores,

[...] foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

Decorrente das concepções históricas e do contexto que se apresentou desde os anos 2000, a formação continuada se apresenta hoje sob uma diversidade de denominações e concepções. Gatti (2008, p. 57) pondera sob as variações de ações sob a denominação de formação continuada:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Corroborando Gatti, consultas à literatura permitem inferir que não há uma única definição para a formação continuada e que diferentes termos e concepções são encontrados, permitindo inúmeras interpretações e, por conseguinte, diferentes práticas de formação continuada de professores/as.

Segundo Marin (2019), os termos e suas conceituações denotam a conjuntura política, econômica de cada época, bem como os avanços nas pesquisas acadêmicas. A autora (2019) realiza uma análise das nomenclaturas mais utilizadas para se referir à formação continuada, algo que se mostra importante porque traduz as concepções de formação nelas contidas, podendo-se perceber quais são orientadas por uma perspectiva compensatória de formação e quais se baseiam em novas perspectivas, pautadas nas relações entre os/as professores/as, na sua participação nos planejamentos, na construção de conhecimento pedagógico dentro dos próprios espaços educacionais ou em um contexto próximo. Por meio da autora, trazemos abaixo as concepções de: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada (MARIN, 2019):

a) Reciclagem: é um termo relacionado ao conceito de atualização, da qual visa-se obter melhores resultados, também se interliga com a necessidade de haver alterações profundas e até mesmo destruição de algo para que aconteça uma nova forma ou se atribua nova funcionalidade, o que não pode ser usado para pessoas ou, principalmente, para profissionais. A adoção do termo e sua concepção no meio educacional ocasionou a busca por cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos, abordando questões de forma superficial;

b) Treinamento: é o processo para tornar uma pessoa apta ou capaz de executar certa tarefa. A autora (2019) verifica que o foco principal do termo é a modelagem de comportamentos que desencadeiam automatismos, sendo incompatível com a atividade educativa, por conotar que desencadeia ações mecânicas nas pessoas e não manifestações inteligentes;

c) Aperfeiçoamento: faz referência ao ato de completar ou acabar algo incompleto com perfeição, de concluí-lo. Ao ser usado na educação, dá a conotação de que os professores buscam atingir a perfeição, o que não será possível, pois há possibilidades de melhoria, mas há muitos limites, assim como para qualquer pessoa. Portanto, considera-se inadequado no contexto da educação por não se poder pensar no processo educativo como um conjunto de ações que possa tornar alguém perfeito, concluído. Para a autora (2019), o termo aperfeiçoamento pode conter o sentido de corrigir “defeitos” ao se adquirir maior grau de instrução;

d) Capacitação: é definida tanto sob a perspectiva de tornar capaz, habilitar, o que torna muito possível o ato de se adotar a capacitação como um conceito que represente ações para obter níveis mais elevados de profissionalidade, quanto como o ato de convencer/persuadir, a qual não corresponde à finalidade da formação continuada de professores, uma vez que a ampliação da profissionalidade não deve se fazer por meio de persuasão e de convencimento. Para a autora (2019), por convencimento ou persuasão pode-se doutrinar ou inculcar ideias, processos e atitudes como verdades a serem aceitas. Por essa concepção, foram realizadas inúmeras “capacitações”, por meio da “venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas”, com ideias de inovação e de suposta melhoria, aceitas de forma acrítica;

e) Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada: podem ser agrupados por causa da grande similaridade que há entre eles, cuja centralidade do processo está no conhecimento. Trata-se “de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir” (MARIN, 2019, p. 112). Marin (2019) ainda detalha os três termos, explicando que cada um deles contempla especificidades próprias, como apresentaremos a seguir: a “Educação Permanente” pode ser compreendida como o processo de educação que ocorre ao longo da vida, em contínuo desenvolvimento. Já a “Formação Continuada” contém o significado fundamental de “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”. Por sua vez, a “Educação Continuada” é considerada por Marin (2019) o termo com uma visão mais completa. É a formação trabalhada no *locus* da prática educativa cotidiana, “[...] de maneira contínua, sem lapsos e interrupções [...]”. Trata-se de “[...] uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 2019, p. 113).

Infere-se das definições de Marin, que diferentes concepções de formação continuada produzem diferentes práticas de formação, inclusive a prevalência de reprodução de interesses políticos ou o modelo de treinamento, e não o trabalho de acordo com as demandas do/a professor/a.

Na reconceitualização da formação continuada, a qual contém uma perspectiva de educação continuada, tal como apresenta Marin, são reconhecidos os conhecimentos dos/as professores/as e a sua prática pedagógica, valoriza-se o trabalho coletivo e a escola como lugar da formação. Esse novo modelo de formação oportuniza relações mais democráticas no processo de elaboração e de apropriação do conhecimento.

Gatti e Barretto (2009) apontam que o modelo de capacitação passa a substituído por um paradigma

[...] mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (202-203).

Para as autoras, a nova faceta da formação continuada visa o desenvolvimento profissional e o autodesenvolvimento, a partir da identificação e valorização dos conhecimentos que os/as professores/as já detém, vindo a ocorrer por duas vias: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. O modelo de reflexão sobre a prática é uma estratégia que se realiza em pequenos grupos e permite a aproximação à realidade do/a professor/a e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas. A formação como compromisso com o fortalecimento da escola, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados.

André (2016) apresenta uma concepção de formação inicial ou continuada voltada para a pesquisa. Tal concepção vislumbra a formação de pessoas para a autonomia, no sentido de que “[...] tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações” (ANDRÉ, 2016, p. 20), para propiciarem aprendizagens significativas aos seus alunos e alunas.

A colocação em prática dessa perspectiva exige que se considere o/a professor/a como participante do processo desde a tomada de decisões, uma vez que a formação se vincula ao seu desenvolvimento profissional. A metodologia de formação, sob esse enfoque, deve contemplar o diálogo, a participação, a exposição dos questionamentos, das críticas e das opiniões e a abertura para a apresentação de novas ideias, como também, desenvolver a atitude investigativa e incentivar as relações de comunicação e trocas de experiências entre os/as professores/as.

Segundo a autora, a importância de formar o/a professor pesquisador/a está em que “[...] a pesquisa da prática volta-se para a realidade para conhecê-la melhor e modificá-la” (ANDRÉ, 2016, p. 28), pois um/a bom/boa professor/a analisa as condições de seu trabalho para entendê-lo, pensa sobre ele e busca formas de mudar o que é necessário.

Outra concepção presente nos estudos de André (2016) sobre a formação de professores/as, é a de desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento profissional implica o entendimento de que a formação se estende por toda a vida profissional,

não havendo momentos separados de formação – formação inicial e continuada –, de rompimento entre um e outro, mas sim um único processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a que ocorre ao longo da vida.

Segundo a autora,

Há poucos anos a formação inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas; eram vistas como dois momentos sem articulação. A formação inicial acontecia no curso de pedagogia e há mais tempo nas escolas normais. A formação continuada era outra etapa. Ocorria na forma de palestras ou de treinamentos específicos após o ingresso na docência e era considerada um acréscimo ou uma forma de ascender na carreira. [...] Mas a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p. 30-31).

Para André (2016, p. 32), a formação baseada no desenvolvimento profissional encontra fundamento na formação para a pesquisa, a qual orienta o/a professor/a a “[...] compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las”.

O autor português, Nóvoa (2013, p. 232-233), ao criticar modelos mercantilizados de formação, também acentua a ideia de que a formação continuada deve ter sua base no trabalho coletivo, nas trocas e no diálogo entre os/as docentes:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Segundo o autor (1992, s/p), práticas de formação continuada organizadas para os/as professores/as enquanto profissionais individuais “[...] favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”, ao contrário, “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Para o autor a formação continuada encontra sua essência na escola e quando nela há diálogo entre os/as professores/as e a busca em conjunto por melhores formas de ensinar:

Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por

uma coleção de cursos ou de palestras. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e de reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir (NOVOA, 2013, p. 233).

Para Nóvoa (2019), apesar de em certos países muitos professores necessitarem de uma formação complementar, não se pode confundir essa carência com a formação continuada, posto que essa última deve ter lugar na escola envolvendo todos os docentes que em coletivo podem pensar o trabalho e construir práticas pedagógicas diferentes.

Segundo Nóvoa (2019), a formação continuada, realizada nas próprias escolas e por meio da participação dos seus próprios docentes, não desvaloriza os saberes teóricos ou científicos como se pensa, muito pelo contrário, eles poderão ser ressignificados no espaço próprio da profissão. Além disso, as experiências e as culturas profissionais, poderão colaborar para encontrar as saídas para as dificuldades sentidas pelos/as professores/as.

Por sua vez, Imbernón (2011) traz o conceito de formação permanente dos/as professores/as. Para o autor (2011, p. 72), os processos de formação permanente podem colaborar para a construção do conhecimento profissional coletivo:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planeamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que envolve.

Para Imbernón, a formação permanente é coletiva e participativa e valoriza a aprendizagem dos/as docentes. Diferentemente dos modelos de carácter individualista, que ocorrem por meio da transmissão e valorizam os aspectos quantitativos, a formação mais dialógica e participativa, com troca de experiências entre sujeitos iguais que se unem em torno de um projeto de trabalho, centrada na reflexão teórico-prática das próprias práticas o trabalho, é que possibilita gerar novos conhecimentos (IMBERNÓN, 2010).

Segundo Imbernón (2011, p. 15),

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de

alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

Imbernón (2011) também enfatiza a formação continuada centrada na escola. Segundo o autor, a formação centrada nas questões das próprias escolas, não apenas muda o lugar onde se busca o conhecimento, nem se trata de fazer formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas trata-se de um novo enfoque, que se volta para a colaboração, para a comunicação, para a autonomia e para a autorregulação.

Grosch (2011), no mesmo viés dos demais autores, valoriza e enfatiza a construção do conhecimento de forma coletiva e o diálogo nos processos de formação continuada, bem como as reflexões a partir das questões de sala de aula, tendo a teoria em torno da realidade concreta como centro das discussões:

[...] o processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores, à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (GROSCH, 2011, p. 32-33)

Em aproximação a isso, para Rosa, Lorenzini e Grosch (2017), compreendem que do conjunto de professores/as que dialogam e refletem sobre as peculiaridades e problemáticas de suas atividades diárias no espaço e tempo específicos da formação continuada, surgirão contribuições para o coletivo e a produção de uma riqueza plural.

Para Silva, a formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, deve articular-se numa relação entre a teoria e a prática:

É preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível por meio da mediação teórica que pode dotar de significados e de conteúdos interpretativos. Caso contrário, o fazer prático e cotidiano será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino (SILVA, 2017, p. 131).

Ainda segundo Silva (2017), a formação de professores/as não pode ser entendida como o espaço e o tempo para se adquirir o domínio dos conteúdos da Educação Básica e a busca pela resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar, pois isso acarretará um espontaneísmo baseado nas práticas.

Dessa forma, os estudos recentes que estão conquistando o consenso dos/as profissionais da educação, tratam a formação como um processo que não pode ser concebido

apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários e de conhecimentos ou técnicas. Além disso, criticam as “formações” que ocorrem fora do contexto da escola, onde não estão as dificuldades em si, considerando que elas não contribuem para o desenvolvimento profissional docente e, desse modo, também não colaboram para a superação dos desafios da prática pedagógica.

Observa-se que nos últimos anos há uma convergência quanto ao fato da formação continuada, como o próprio termo se refere, ser contínua, ter a escola e o seu cotidiano como referência, ser organizada tendo em vista o coletivo de professores/as, priorizar as necessidades sentidas e as situações problemáticas vividas pelo coletivo, estimular a análise e a reflexão das práticas como uma das metodologias, e fortalecer a relação teoria-prática norteando esses processos. As concepções atuais compreendem que a formação continuada estando desarticulada desse conjunto de elementos não atende às necessidades dos/as professores/as.

As novas concepções de formação continuada baseadas em perspectivas que apostam num trabalho de flexibilidade crítica sobre as próprias práticas, contínuo, em interação mútua com companheiros e no ambiente próprio no qual surgem as problemáticas, tendem a levar os/as professores/as, de forma coletiva, a tomarem consciência dos seus limites e dificuldades, e a buscarem juntos/as formas de enfrentá-los, articulando os saberes da experiência às teorias.

A partir das perspectivas dos autores aqui apresentados, a formação continuada é concebida como um espaço dentro das instituições de ensino que promove continuamente momentos para encontros, em que se realizam discussões, reflexões, pesquisa e estudo de teorias. A formação continuada nessa perspectiva produz conhecimentos para fomentar novas práticas educativas voltadas à melhoria do processo ensino-aprendizagem e promove o desenvolvimento profissional dos/as docentes.

No Brasil, a LDBEN n.º 9.394/96 possibilitou a modificação do cenário da formação continuada de até então, em que pouco se fez pela formação docente no Brasil, destacando a formação dos/as professores/as – inicial e continuada –, como fator importante para a melhoria da qualidade do ensino, vinculando-a às Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e às escolas. No que se refere à formação continuada, a referida Lei veio tratá-la como aquela que é realizada tanto nos locais de trabalho, quanto nos cursos de especialização e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado nas instituições de ensino superior (BRASIL, 1996).

No decorrer do texto da Lei, observa-se a existência de uma diversidade de termos utilizados para designar formação continuada, tais como: capacitação (art. 43), cursos de especialização, aperfeiçoamento (art. 44), capacitação em serviço (art. 61), formação

continuada (art. 62), e aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67). Tais termos serão contextualizados nos excertos a seguir.

No inciso VIII do artigo 43, verifica-se que a educação superior tem, dentre outras finalidades, “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais [...]” (BRASIL, 1996). Isso é completado no artigo 44, o qual aponta que a educação superior abrangerá entre seus cursos e programas a “pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento [...]” (BRASIL, 1996).

Já o inciso II do parágrafo único do artigo 61 apresenta como um dos fundamentos da formação dos profissionais “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

Os artigos 62, 63, 67, 70 e 87 também mencionam expressões que remetem à processos de formação de professores/as. O parágrafo 1º do artigo 62 discorre que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Por sua vez, de acordo com o parágrafo único do artigo 62:

[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Sequencialmente, o artigo 63 da mesma Lei prevê que os institutos superiores de educação mantenham programas de educação continuada para os/as profissionais de educação dos diversos níveis. Por outro lado, o Artigo 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos/as profissionais da educação:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

O artigo 70, ao tratar das despesas do ensino, considera que a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” está englobada nos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino para a consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis. Da mesma forma, instituindo a Década da Educação – de dezembro de 1997 a dezembro de 2007, em seu artigo 87, a LDBEN de 1996, também

definiu que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Destaca-se, no texto da Lei, dois pontos: a diversidade de termos relacionados à formação continuada, “[...] desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais [...]” (GATTI, 2008, p. 57), dificultando compreender o conceito de formação continuada adotado; o estreitamento das relações entre as universidades públicas e as redes públicas de ensino de Educação Básica, pelas quais todas as redes de ensino - municipais e estaduais – passaram a ter compromissos no sentido de fornecer os instrumentos adequados aos professores no cumprimento da nova reforma.

A partir da Lei também foram deflagradas iniciativas políticas relacionadas à formação continuada, resultando em outros documentos que a materializam e que passam a norteá-la em âmbito nacional, dentre os quais destacamos: os Referenciais para a Formação de Professores (1998, 2002); a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015); a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020).

Em 1998, o Ministério da Educação lançou o documento “Referenciais para a Formação de Professores”, o qual foi reformulado e ganhou nova versão em 2002. O referido documento propunha o modelo da profissionalização docente, fundamentado na formação reflexiva e nas perspectivas da epistemologia da prática. No que concerne à formação continuada, o texto apresenta 13 (treze) indicações, partindo do princípio de que “a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício” (BRASIL, 2002, p. 131).

Em 2009, pelo decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que regulamentou também a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada. O inciso XI do artigo segundo do decreto tratava da formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Especificamente, os objetivos do decreto delimitavam-se em:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Essa política continha o intuito de atender às demandas formativas por meio da oferta de cursos e atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino, em cursos presenciais ou à distância (BRASIL, 2009).

Já em junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), com vigência por 10 anos. A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), faz referência à formação continuada, prevendo proporcionar formação em nível de pós-graduação a 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do Plano, e garantir a todos/as os/as “profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014), mediante seis estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores

e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Ao tratar da formação dos/as educadores/as, a meta 16 do PNE 2014-2024 não abordou as formas e as condições em que se daria a formação continuada. O documento apenas aponta que uma das estratégias para o alcance da formação de 50% (cinquenta por cento) dos/as professores/as da educação básica, em nível de pós-graduação, e para a formação continuada de todos/as todos os/as profissionais da educação básica em sua área de atuação, seria definir as diretrizes nacionais, as áreas prioritárias, as instituições formadoras e os processos de certificação das atividades formativas.

Por seu turno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, de 2015, substituindo as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2002, pelo artigo 3º compreenderam que:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

Em capítulo específico, VI, no artigo 16 do referido documento, definiu-se a formação continuada como:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Segundo as Diretrizes (2015), a formação continuada é constituída pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, envolvendo:

I – atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II – atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III – atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV – cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V – cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI – cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII – curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015).

Ainda de acordo com as Diretrizes (2015), a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tem como princípios: a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério”; um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente; a articulação entre formação inicial e formação continuada; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2015).

O Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, revogou o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e apresentou a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tendo como alguns princípios: a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; a articulação entre teoria e prática no processo de formação; a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; a necessidade de acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional; a valorização dos profissionais da

educação, por meio de políticas de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços de formação inicial e continuada.

Em 27 de outubro de 2020, a formação continuada foi objeto de uma legislação própria, sendo publicada a Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, que veio dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2020), articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), compreendendo a formação continuada como:

[...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020).

O artigo 7º orienta que para a formação continuada ter impacto positivo na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Os discursos presentes nos documentos analisados indicaram avanços na questão da formação continuada, contudo, sem desconsiderar a importância dos documentos, parece ser necessário ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação continuada que estão sendo implementadas.

2.2.2 O desenvolvimento psicológico e a mediação cultural

O psicólogo russo Vigotski (2007, 2021c) e seus colaboradores Luria (2013) e Leontiev (2004) preocuparam-se em compreender a gênese dos processos de desenvolvimento dos seres humanos, atribuindo-a ao desenvolvimento biológico e à apropriação da cultura por meio das relações sociais, de forma entrelaçada. Para os autores da psicologia russa, a criança torna-se humana à medida que vai incorporando os elementos culturais (instrumentos e signos), por meio das relações sociais, se distanciando, assim, dos demais animais.

Deste modo, é no mundo dos produtos culturais que a criança desenvolve as habilidades que a tornam humana. Conforme Luria (2013, p. 23-24),

A partir de seu início, as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano. Considere-se o desenvolvimento da atividade consciente na criança. A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com objetos através da ajuda dos adultos. As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências. Elas nomeiam objetos, usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando assim esses objetos em categorias e adquirindo conhecimentos.

O desenvolvimento, no entanto, não ocorre quando a criança se depara com os instrumentos culturais. Ao postular que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa", Vigotski (2007, p. 20) revelou que desde o nascimento a criança se depara com elementos mediadores e que será na relação com outras pessoas que ela os compreenderá, se desenvolverá cognitivamente e atuará no mundo com eles.

Assim, ocorre que

Desde o seu nascimento, a criança é rodeada por um mundo objetivo, criado pelos homens: são objetos correntes, as roupas, os instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções, as ideias que o refletem. Os próprios fenômenos naturais encontra-os a criança nas condições criadas pelos homens: as roupas protegem-na do frio, a iluminação artificial afasta as trevas da noite. Pode dizer que a criança começa seu desenvolvimento psíquico num mundo humano (LEONTIEV, 2004, p. 340).

Isso significa que ao deparar-se com os elementos culturais na interação com outras pessoas, ocorre um processo de “transmissão” do que foi produzido pela humanidade ao longo da história e outro de apropriação pelo sujeito, o que terá como consequência a reprodução por ele dos comportamentos tipicamente humanos. A apropriação consiste na compreensão do funcionamento dos objetos ou dos fenômenos (instrumentos e signos) e o empreendimento de uma atividade adequada à função do objeto ou do fenômeno dado.

Os instrumentos e os signos oferecem suporte para a ação do sujeito no mundo e para o seu próprio comportamento, consecutivamente, mediando as atividades externas e internas. Os instrumentos são objetos físicos que levam o ser humano a realizar mudanças na natureza, pelos quais alcançam seus objetivos nas atividades; são meios externos de ação. Os signos, por sua vez, são meios que influenciam as atividades internas do próprio indivíduo, dirigidos para o controle de ações psicológicas.

Nas palavras de Vigotski (2007, p. 55),

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Para Leontiev (2004, p. 341),

Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Assim, dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isto significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais para esse efeito.

Compreendendo-se que o papel de mediador do instrumento relaciona o sujeito com o objeto exterior, enquanto o signo proporciona uma mediação intrassubjetiva, ressalta-se que é a partir da atividade intrapsicológica, mediada pelos signos, que ocorre o desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, apesar da existência de relação entre instrumento e signo, sendo ambos mediadores, há uma diferença substancial entre os conceitos: o uso do instrumento modifica o processo de operação na natureza, enquanto o uso dos signos modifica a estrutura das funções psíquicas.

Para Leontiev, Vigotski e Luria, portanto, são as relações sociais no meio histórico e social, mediadas por instrumentos e signos, que promovem as mudanças no desenvolvimento da consciência humana e no funcionamento intelectual. É à medida que a criança interage com os membros de sua cultura que ela se apropria do que foi produzido pelas gerações precedentes e transforma-se. Portanto, “todas as formas básicas de relações sociais entre o adulto e a criança tornam-se posteriormente funções mentais” (VIGOTSKI, 2021c, p. 200).

Com relação às formas de interação dos sujeitos com o mundo, Vigotski faz distinção entre as diretas e as mediadas por signos:

Se olharmos para as formas de relações sociais, vemos que mesmo as relações entre as pessoas apresentam uma forma dual. Podem ocorrer relações diretas e relações mediadas. As diretas se baseiam nas formas instintivas de movimento e ações expressivas. [...] Em um nível superior de desenvolvimento, no entanto, aparecem as relações mediadas entre as pessoas; uma característica essencial de tal relação é a presença do signo por meio do qual o contato social é estabelecido. Entende-se que a forma superior de socialização mediada por um signo provém das formas naturais de socialização direta, no entanto, ambas diferem substancialmente entre si (VIGOTSKI, 2021c, p. 197).

A mediação, na perspectiva de Vigotski é um conceito que se refere ao papel de “interposição ou de entremeio” desempenhado pelos signos na relação dos seres humanos com os outros, provocando mudanças psíquicas nos sujeitos. Sendo assim, “Na apropriação dos mediadores culturais está a essência do processo de desenvolvimento psíquico” (SFORNI, 2008, p. 500).

Segundo Vigotski (2007),

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (p. 56).

Dessa forma, um dos pontos de destaque da teoria histórico-cultural é que as crianças não se desenvolvem apenas por linhas biológicas, mas vão também se constituindo pela mediação dos signos, a qual ocorre nas interações com outras pessoas no meio em que vivem, em um processo simultâneo:

O crescimento da criança normal na civilização geralmente representa um único processo misturado com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se misturam. Ambas as mudanças se interconectam e formam essencialmente uma única ordem de formação sociobiológica da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter único e incomparável, uma vez que ocorre simultaneamente com a maturação orgânica, pois o que conduz é o crescimento, a mudança, a maturação do organismo da criança (VIGOTSKI, 2021c, p. 37-38).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança nasce dispondo de funções psicológicas elementares, que são inatas ao ser humano – as ações reflexas e as associações simples –, num mundo onde existe um percurso histórico e culturas já determinadas. Se relacionando com outros indivíduos num meio com produtos culturais, ela adquire o conhecimento instrumental e simbólico da cultura existente, desenvolvendo funções internas mais complexas, as funções psicológicas superiores, como a articulação entre pensamento e linguagem, capacidade de planejamento, processos de imaginação, memória voluntária, atenção, ação intencional, representação simbólica, pensamento abstrato, capacidade de solucionar problemas, formação de conceitos, dentre outros.

Assim, de acordo com Vigotski (2007), todas as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível

individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapicológica). Ou ainda, segundo o autor (2021c), as funções psicológicas superiores que foram em algum momento relações coletivas entre as pessoas, como, por exemplo, o pensamento verbal que representa a internalização da linguagem, e a reflexão, passam a ser funções internas.

Segundo Leontiev (2004, p. 349-350),

A apropriação dos conceitos, das noções, dos conhecimentos, supõe, portanto, a formação na criança das operações mentais adequadas. E, para isso, elas devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida são transformadas em operações intelectuais interiores.

Nessa direção, o processo responsável pela transformação dos elementos da cultura em funções intrapsicológicas é o de internalização. Segundo Vigotski (2007, p. 58), “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

O conceito de internalização trazido pela teoria de Vigotski, traduz-se por se constituir no momento em que a criança reconstrói internamente – adota os significados dos produtos culturais a partir da interação com os pares. Ao internalizar os conhecimentos da cultura que mediarão a sua relação com o mundo, a criança se apropria do desenvolvimento intelectual que foi possível à humanidade até ali, e com isso, ela modifica sua forma de pensamento.

Segundo Sirgado (2000, p. 73):

[...] o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função do que o outro das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. [...] não são as ideias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos etc. do outro que são internalizados, mas a significação que eles têm para o eu, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico.

A internalização é, portanto, um processo de reinterpretação da atividade externa para uma interna, uma reinterpretação de algo interpessoal para o intrapessoal, uma nova significação, e não uma imitação do que o outro pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc. Segundo Vigotski (2021c, p. 201), “[...] podemos dizer que a natureza psicológica humana representa a totalidade das relações sociais internalizadas, realizadas em função do indivíduo e que formam sua estrutura”.

A internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa, portanto, está apoiada em interações nas quais o outro apresenta novos elementos culturais:

O adulto ensina a criança a utilizar os objetos — ele agita o chocalho diante dela, ajuda-a a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho, a vestir-se, a falar ao telefone. O adulto aponta, nomeia, destaca, indica os objetos do mundo para a criança, ao mesmo tempo que atribui significações aos seus comportamentos. Quem já viu um adulto lidando com um bebê, sabe que o adulto fala o tempo todo, dando nomes para os objetos, dirigindo a atenção da criança e interpretando tudo o que ela faz (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60).

Do processo de internalização, por exemplo, surgem a fala e o pensamento, sendo resultados de processos de mediação: a fala surge, inicialmente, no campo social a partir das relações entre as crianças e as pessoas à sua volta, sendo que posteriormente, transforma-se em fala interna (VIGOTSKI, 2021b). Já o desenvolvimento do pensamento depende que a linguagem social seja internalizada. Desse modo, a linguagem exerce tanto o papel de mediadora dos sujeitos, quanto de mediadora do pensamento. Ou seja, a partir da mediação dos signos e da apreensão de seu significado que passa por meio de outros sujeitos, desenvolve-se a linguagem, e por consequência, o pensamento.

Na teoria da relação do homem com o mundo por meio da mediação dos instrumentos e signos, onde ocorre a internalização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski dá ênfase ao processo de instrução (ensino), destacando dois conceitos essenciais para o desenvolvimento intelectual: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento iminente.

Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 114) compreendem que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, para o psicólogo o ensino que se faz baseado em aspectos do desenvolvimento já conquistados é ineficaz, e, ao contrário, aquele que prevê o que está emergente, que se antecipa ao que o/a estudante ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, mas que poderá aprender com a orientação de um adulto mais experiente e a colaboração de companheiros mais adiantados, é o que proporcionará a evolução cognitiva.

Assim, Vigotski (2021a) utiliza os conceitos de nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento iminente para explicar que, para que uma criança se desenvolva, a instrução não deve estar pautada no que ela sabe, não se deve ensinar o que já foi alcançado, o que a criança realiza autonomamente – nível de desenvolvimento atual - tampouco o que está muito aquém de suas potencialidades, mas sim o que está em vias de emergir, pois “[...] uma instrução muito fácil ou muito difícil é igualmente pouco efetiva” (VIGOTSKI, 2021a, p. 199-200).

A instrução que possibilita o desenvolvimento observa a zona de desenvolvimento iminente - “o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2021a, p. 191). A zona de desenvolvimento iminente, portanto, é definida como as funções que estão em processo de amadurecimento, “que ainda se encontram em processo embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, de flores, ou seja, o que está começando a amadurecer” (VIGOTSKI, 2021a, p. 190).

Desse modo, para Vigotski (2021a, p. 264), a instrução adequadamente organizada a partir do conhecimento sistematizado - a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas de símbolos algébricos, as obras de arte, da escrita, os esquemas, diagramas, mapas, e desenhos mecânicos, e todo tipo de sinais convencionais – “guia o desenvolvimento mental infantil, chama à vida uma série de processos de desenvolvimento que, fora da instrução, seriam impossíveis de ocorrer”.

O ensino, sob a ótica de Vigotski deve orientar-se em direção ao desenvolvimento, de forma intencional e corretamente estruturado, bem como num processo de inter-relações, em que a apropriação dos significados culturais pelas crianças, ocorrerá por meio de ações de pessoas mais experientes para tornarem-se suas próprias elaborações.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o processo educacional difere dos processos que ocorrem fora da escola, tanto pela natureza do conhecimento, quanto pelas ações necessárias à sua apropriação. A apropriação do conhecimento escolar requer uma dinâmica planejada para direcionar o desenvolvimento futuro da criança. Ao entrar na escola, por meio de ações intencionais e sistematizadas e dos conhecimentos científicos, dá-se continuidade ao processo de desenvolvimento intelectual da criança, levando-a em direção a formas mais elevadas de pensamento. Segundo Vigotski (2021a, p. 170), “[...] os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a eles”.

Corroborando Vigotski, Saviani (2016, p. 59) enfatiza a importância da educação escolar para o desenvolvimento da personalidade humana consciente, destacando que “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”. Segundo o autor, “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2016, p. 58).

2.2.2.1 Mediação da aprendizagem

A teoria histórico-cultural, ao explicar o desenvolvimento do psiquismo humano, introduz diversos conceitos. Destacamos aqui o conceito de mediação que está sempre presente nas obras de Vigotski e que se tornou bastante utilizado pelos/as professores/as em nosso país, devido à influência da teoria no campo da educação para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo relacionado aos processos de instrução escolar.

Mediação, na Teoria Histórico-Cultural, comporta o processo de apropriação dos mediadores culturais (produtos da experiência sócio histórica da humanidade). Quando apropriados pelo sujeito, os mediadores se convertem em meios internos de mediação desse sujeito com o mundo. Porém, o conceito de mediação em Vigotski também contém a ideia de “[...] ação compartilhada entre as pessoas com os elementos mediadores” (SFORNI, 2008, p. 501).

Para Sforni (2008),

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais (p. 501).

Para a autora, portanto, a mediação também ocorre durante as atividades em que pessoas que já se apropriaram dos significados de elementos culturais os compartilham durante as relações vivenciadas. Ao destacar a existência de “uma dupla mediação”, Sforni exemplifica a mediação que ocorre na escola: uma se refere à relação entre professor e estudantes e a outra à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar, sendo que “[...] a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes [...]” (SFORNI, 2008, p. 504), e a segunda, quando há a internalização desses conteúdos pelos estudantes – a cultura, os quais são transformados em processos internos de mediação do sujeito com o mundo.

Com relação à utilização do conceito no meio educacional, Sforni (2008) destaca que o termo utilizado, muitas vezes, não confere com a concepção proveniente da teoria histórico-cultural. Para a autora, dentre as principais ideias de Vigotski que circulam entre os/as professores/as está a que relaciona a mediação à ajuda empreendida pelo/a professor/a na interação com o aluno ou ainda à ideia de que o/a professor/a é um elemento mediador:

Entendida como sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno, muitas vezes, a mediação parece se confundir com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza. Essa é uma compreensão muito comum nos meios educacionais (SFORNI, 2008, p. 497).

Segundo a autora, a mediação não pode ser confundida com ajuda ou apoio que não contenha os mediadores culturais:

Ao se reconhecer que a mediação não se restringe à presença corpórea do professor junto ao estudante, que não se trata de ajuda aleatória ou de relações democráticas em sala de aula, e que o fundamental dessa relação entre pessoas é a ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno. Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (SFORNI, 2008, p. 505).

Para Sforini (2008), a mediação não pode estar relacionada à simples interação ou à ajuda do/a professor/a para ser denominada mediação, pois mediação, além de conter elementos mediadores, que no caso da educação é o conhecimento escolar, a ação, requer intencionalidade. Desse modo,

Se a compreensão de mediação permanece vinculada apenas à apoio ou ajuda do professor sem ser explicitada a direção dessa ajuda e qual o objeto central dessa interação, pode-se considerar que quando o aluno consulta o professor acerca da grafia de uma determinada palavra e ele o orienta a registrá-la "do seu jeito" ou, ainda, quando o professor escreve a palavra de forma correta para que aluno apenas a copie, podemos afirmar que há interação professor-aluno, todavia sem o elemento fundamental presente no conceito de mediação da abordagem Histórico-Cultural: o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação prática e verbal entre as pessoas (SFORNI, 2008, p. 504).

Segundo a autora, a mediação tem início já no planejamento das aulas, quando se definem os conteúdos a serem ensinados e as formas de levar os/as estudantes à sua apropriação. A teoria histórico-cultural, dessa forma, atribui relevada importância à interação e às operações com signos no processo educacional, entendendo que é com a atividade pedagógica intencional, em meio às mediações simbólicas, que ocorre o desenvolvimento humano.

Por sua vez, segundo Teixeira e Barca (2019), equivocadamente, atribuiu-se ao/a professor/a a função de mediador/a e de elo entre o/a aluno e o conhecimento. Para as autoras, essa designação não é encontrada nas obras de Vigotski, pois a expressão mediação faz referência à função dos instrumentos e signos na relação entre os seres humanos:

[...] o que vemos é uma compreensão generalizada de que para o autor, o professor seria o “mediador”, um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento. As publicações brasileiras destinadas à formação inicial de professores, geralmente, apresentam esse equívoco. Além disso, essa ideia é veiculada com muita frequência em cursos e em publicações destinadas à formação continuada de professores (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 74).

Para Teixeira e Barca (2019, p. 76), é equivocado dizer que o/a professor/a é mediador/a. O que é possível é dizer que o/a professor realiza “uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola”.

Para as autoras, o/a professor/a precisa ser compreendido como um ser humano dotado de conhecimentos da cultura e com a tarefa de organizar as situações pedagógicas de modo a impulsionar o desenvolvimento intelectual de seus/suas alunos/as. Para elas (TEIXEIRA; BARCA, 2019, p. 76), “ele não é um simples intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele é o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar”.

Ainda de acordo com Teixeira e Barca (2019), na obra “Psicologia Pedagógica”, publicada em 1924, Vigotski concebe o papel do/a professor/a como “o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando”, voltando a afirmar, em 1926, que “o professor é apenas o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno”.

Costa (2015, p. 108) compreende que a mediação docente, na teoria histórico-cultural,

[...] extrapola a intermediação, a negociação ou o auxílio técnico, tal como costuma ser entendida. Tal mediação não se resolve pela reunião de professores e alunos presentes no ambiente escolar e nem pela condução de atividades democráticas nesse ambiente. Ela também não se reduz a processos comunicativos, nem a práticas ligadas à monitoria, nem a meios e tecnologias de informação e comunicação, embora os inclua, de maneira integrativa. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a mediação didática tem como base a relação social entre aluno e professor e entre os alunos, mas não é uma interação passiva, no sentido de somente ser desencadeada a partir dos conflitos dos alunos. É o inverso. O professor tem uma intencionalidade prévia, que é a formação do pensamento teórico, e que vai direcionar as ações docentes. Então, o professor cria condições para a manifestação dos interesses e experiências dos alunos e utiliza tais informações para perseguir sua intenção, reorganizando dialeticamente seu sistema de atividades e práticas discursivas. Trata-se de não submeter a mediação docente somente às necessidades surgidas das interações, mas de submetê-la à busca pelo objetivo de formação integral dos alunos.

Costa (2015) assinala quatro abordagens que comumente são relacionadas à mediação de maneira equivocada: primeiro, fazer correspondência à ação de intermediar a relação entre

o/a estudante e o conhecimento; segundo, associar mediação com a presença física de alguém; terceiro, referir-se a que mediação é a postura democrática na sala de aula; por último, remeter a mediação à simples comunicação do/a professor/a ou dos recursos tecnológicos por ele utilizados para comunicar uma informação. Dessa forma, a autora apresenta dois novos elementos que se associam à concepção de mediação, além dos já apresentados por Sforni e por Teixeira e Barca: a postura democrática na sala de aula e a comunicação das informações.

Compreender a mediação a partir da ideia de relação democrática que é contrária às práticas tradicionais denota as confusões teóricas que vivenciam os/as professores/as. A concepção de relação democrática contém a preocupação com a interação dos/as estudantes durante seu processo de educação, com a participação em experiências e relações onde haja autonomia e o desenvolvimento da consciência crítica, o que é algo de indiscutível importância. Assim, embora a mediação possa estar presente na educação democrática, ela não se traduz como tal.

Na mesma linha de raciocínio, associar a mediação a apenas processos comunicativos de veiculação de elementos da cultura é outra forma errônea de se conceber a mediação. Muitas teorias não reconhecem que o desenvolvimento cognitivo é construído sócio historicamente e, conseqüentemente, muitos/as professores/as também não. Além disso, a orientação tradicional da aprendizagem pouco valoriza o conteúdo e a forma como ele é ensinado, ocorrendo apenas comunicações aos/às estudantes sobre os conceitos e não a sua participação ativa em situações de ensino devidamente planejadas e intencionais que promovam a interiorização dos signos.

Analisando as compreensões de Sforni, de Teixeira e Barca, e de Costa, e concebendo que, embora nas obras de Vigotski o conceito de mediação não seja sinônimo de práticas pedagógicas, de papel do professor, nem que na mediação o/a professor/a é elo, verifica-se que a mediação da aprendizagem não prescinde do/a professor/a no processo de instrução. A mediação tem relação com a prática pedagógica porque essa contempla os mediadores (os signos) e a relação entre aluno/a e professor/a para que haja sua apropriação e internalização.

Dessa forma, a mediação ocorre quando se organizam situações visando fornecer às crianças as condições para internalizarem e elaborarem os significados dos mediadores culturais – o conhecimento sistematizado -, conduzindo-se ações pedagógicas de maneira a potencializar seus processos internos de desenvolvimento, levando-as a evoluírem de seus estados iniciais.

2.2.3 A deficiência ao longo da história

As pessoas com deficiência sempre estiveram presentes na sociedade e cada período histórico é marcado por diferentes concepções. Um olhar rápido às denominações históricas atribuídas às pessoas que hoje são identificadas como pessoas com DI expressa algumas das formas como a deficiência foi concebida, mostrando também a progressão do conhecimento e as novas compreensões e designações mais inclusivas, como se pode ver em Sasaki (2005, s/p):

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos.

Presume-se que no período primitivo da história, marcado pela necessidade de sobrevivência, no qual as pessoas precisavam garantir sua subsistência por meio da colheita de frutos, de folhas e raízes, da pesca e da caça, as pessoas com deficiência tinham poucas chances de sobrevivência.

Segundo Silva (1987, s/p),

Cada povo ou cada tribo, por experiências acumuladas e por observações próprias, foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males. Por uma questão de sobrevivência da raça apenas, cuidados um pouco diferenciados podem ter sido dados às mães e aos recém-nascidos - desde que perfeitos e, conforme as circunstâncias, desde que do sexo masculino. É quase certo que uma criança nascida com aleijões ou aparentando fraqueza extrema terá sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários.

De acordo com Silva (1987), em diversas culturas a eliminação estava relacionada à pressão causada pelas dificuldades na obtenção de alimentos, pela falta de agilidade para o autossustento e para cuidar de si diante dos perigos, ou devido a questões de inutilidade no grupo. Além dessas, também ocorria a eliminação devido à crença de que as crianças que

nasciam com deficiências estavam em desarmonia com as forças da natureza ou tomadas por espíritos malignos.

Os relatos encontrados na literatura a respeito das condições de vida das pessoas com deficiência até o século XX, indicam um tempo muito longínquo de desumanidade, de indiferença e de negligência praticadas contra as pessoas com deficiência, por meio da condenação à morte, do abandono, da exclusão, do escárnio, da segregação.

No Egito Antigo, cerca de 5.000 antes da Era Cristã, os médicos consideravam que “as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos, por demônios ou por pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos” (SILVA, 1987, s/p). Para esse povo, nesses casos havia a possibilidade da intervenção dos deuses, ou dos médicos-sacerdotes, que às vezes tinham meios para chegar à cura. “Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias” (SILVA, 1987, s/p).

Já na Roma Antiga, era proibida a morte intencional de qualquer criança abaixo de três anos de idade, exceto no caso de nascimento de crianças mutiladas, ou se fossem consideradas monstruosas, ou seja, com características bem diferentes das normais, para as quais havia uma lei que previa a morte ao nascer (SILVA, 1987). No entanto, nem todas as crianças malformadas, doentias ou consideradas como anormais, eram mortas. Ocorria também de serem abandonadas em cestinhas enfeitadas com flores às margens do Tibre e acabavam sendo salvas por pessoas pobres para mais tarde servirem como meio de pedido de esmolas (SILVA, 1987).

Na Idade Média, diversas ordens religiosas passaram a atender em hospitais ou ainda em casas de abrigo, conventos ou mosteiros, tanto doentes quanto pessoas que não tinham condições de se sustentarem, entre as quais estavam pessoas com deficiências físicas e sensoriais, e com deficiências mais graves, iniciando um novo período e uma visão de que as pessoas com deficiência possuíam alma e que precisavam de cuidados (SILVA, 1987).

Sob a influência do Cristianismo se

[...] considerava o enfermo, o acidentado, a vítima da justiça, o portador de uma deficiência congênita ou adquirida, como "santos" em potencial. Para todos os que sofriam, o melhor e mais certo remédio era a oração orientada e dosada por sacerdotes; o melhor hospital que poderia haver deveria estar funcionando em ambiente da Igreja; o melhor e mais seguro "curativo" era o próprio Jesus Cristo (SILVA, 1987, s/p).

Por sua vez, no século XVII, na Alemanha e na França, os governos locais passaram a gradativamente coordenar os hospitais para “colaborar na solução ou pelo menos na diminuição dos sofrimentos e das dificuldades vividas pelos mendigos e pelos doentes pobres e incuráveis,

e no meio deles sempre inseridos por não terem outro destino os deficientes físicos e mentais” (SILVA, 1987, s/p). Especificamente em 1656, foram criados na França os Hospitais Gerais (Hôpitaux Généraux) onde havia serviços médicos constantes e a medicação era melhor controlada e administrada. Foi nesses Hospitais Gerais da França que as pessoas com deficiência começaram a ter assistência médica, pois até então apenas recebiam o abrigo e a alimentação.

Sequencialmente, no século XVIII, na Europa, verificam-se avanços no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência, embora ainda muito distantes de um tratamento baseado na igualdade:

No século XVIII, a Europa, não toda, organizava-se para continuar a dar cobertura cada vez melhor, pelo menos de abrigo e de alimentação mais humanos àqueles que não dispunham de meios para se manter vivos fora dos hospitais, e que não apresentavam mais problemas de natureza médica. Abrigos e asilos mais modernos foram organizados, alguns já com os primeiros indícios de valorização real do ser humano, a despeito das suas malformações, da sua aparência ou das deficiências que apresentavam (SILVA, 1987, s/p).

Foi somente no século XIX, no entanto, que se começa a pensar que os grupos vulneráveis em relação à idade avançada, à saúde e às deficiências necessitavam não apenas de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares (SILVA, 1987). Então, surgem as entidades especializadas em alguns países europeus, criadas quase que exclusivamente por iniciativa de particulares.

Ao se dar maior volume de atenção, por exemplo, aos cegos, aos velhos, aos surdos, aos mutilados de guerra, aos doentes crônicos e aos deficientes de um modo mais amplo, chegou-se a pensar que eles na verdade não precisavam tanto de hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso (SILVA, 1987, s/p).

Segundo Silva (1987, s/p), essas novas instituições “[...] não se destinavam apenas à assistência e à proteção desses grupos marginalizados, mas também para estudo de seus problemas e dificuldades, para o estabelecimento de algumas alternativas de atendimento e também para o tratamento de situações concretas”. Aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão das deficiências e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

Outrossim, o século XIX tem como marco relacionado à deficiência o trabalho do médico francês Jean Itard, que aparece como a primeira tentativa retratada de ensino no campo da Educação Especial. O Dr. Itard conduziu uma experiência educativa com o menino Victor

de Aveyron, encontrado numa floresta, na França, em 1799. Supunha-se que o menino, que aparentava ter entre 12 a 15 anos e não apresentava comportamento humano, fora abandonado por volta dos 4 ou 5 anos de idade e viveu isolado do convívio social até ser encontrado. Victor permaneceu sob os cuidados de Itard, no Instituto de Surdos-mudos, em Paris, por cerca de dez anos, tempo no qual o médico se dedicou à educação moral e intelectual do garoto. Itard defendeu que métodos apropriados poderiam torná-lo sociável. Assim, elaborou objetivos para sua educação. Apesar de algumas conquistas, o médico frustrado com o estágio estacionário desistiu desse trabalho e Victor passou a viver com a sua protetora, a mesma senhora a que foi destinado seus cuidados desde que chegou a Paris, vindo a falecer em 1828, com cerca de quarenta anos (BANKS-LEITE, GALVÃO, 2000).

No final do século XIX, apesar da relevância do estudo de Itard sobre Victor, que relacionava o comportamento dele à falta da convivência no mundo humano, ainda predominava a ideia de que a deficiência estava ligada a fatores orgânicos, derivados de uma concepção de patologia, que a assemelhava à doença, e cuja consequência era a incapacidade. A partir desse período, encontramos evidências do tratamento dado às pessoas com deficiência, voltadas às crianças e à sua educação. Na França houve uma grande preocupação com algumas crianças que não apresentavam o mesmo ritmo de aprendizagem das demais, não exatamente na questão de atenção ao seu desenvolvimento:

Em 1882 fora aprovada uma lei que instituía a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças de 6 a 14 anos, o que deu visibilidade pública as crianças com problemas mentais. Antes da lei, a maioria delas abandonava a escola logo nos primeiros anos ou nem chegava a frequentá-la. Agora eram obrigadas a frequentar a escola, mas como geralmente não acompanhavam o currículo regular, precisavam de atenção e escolas especiais. Em 1899, a *Société* pressiona o Ministério do Ensino Público da França a frequentar esse problema (SILVA, 2010, p. 51).

Para analisar o problema e encontrar uma forma de diagnosticar “crianças que, devido ao retardo mental ou outros atrasos no desenvolvimento, não conseguiam se beneficiar das classes regulares do sistema educacional público e necessitavam de educação especial” (URBINA, 2007, p. 22), uma comissão do Ministério do Ensino Público da França indicou Binet⁵, Doutor em Ciências pela Universidade de Paris. Assim, em 1905, Binet e seu colaborador Simon⁶ publicaram a primeira versão da Escala de Inteligência Binet-Simon para mensurar a inteligência ou a idade mental.

⁵ Alfred Binet (1857-1911), criador de um exame de diagnóstico, um teste para mensurar a inteligência – Escala Binet-Simon, juntamente com Théodore Simon (ZAZZO, 2010, p.13-14).

⁶ Théodore Simon: colaborador de Binet, interno (residente) da psiquiatria na colônia de Perray-Vaucluse, encarregado de crianças anormais (ZAZZO, 2010, p. 14).

De acordo com Urbina (2007, p. 22), a escala métrica de inteligência – Escala Binet-Simon –

[...] era uma série de 30 testes ou tarefas de conteúdo e dificuldade variados com o objetivo principal de avaliar o julgamento e a capacidade de raciocínio independentemente da aprendizagem escolar. Incluía perguntas ligadas a vocabulário, compreensão, diferenças entre pares de conceitos, etc., bem como tarefas que englobavam repetir séries de números, seguir instruções, completar passagens fragmentados de texto e desenhar (URBINA, 2007, p. 22).

A partir de Binet e Simon, portanto, é introduzida a noção de Quociente Intelectual (QI), propondo uma relação entre a idade cronológica e a “idade mental” identificada nos testes, ou seja, a forma de medir a inteligência. Os níveis da inteligência da escala de Binet e Simon, eram divididos entre maiores de 70 e menores de 70, sendo que os níveis menores que 70 indicavam deficiência.

Mas ao contrário do que ocorreu na França, a escala Binet-Simon passa a ser usada quase que imediatamente em vários países (EUA, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suíça). O objetivo de Binet era estabelecer um diagnóstico individual, como exigia o sistema francês, e seu interesse sempre foi compreender a mente humana e promover a educação. Mas o método que criou, com testes simples que exigiam pouco tempo de aplicação, vai ao encontro das demandas por um instrumento para testar a inteligência de uma grande população [...] (SILVA, 2010, p. 57).

Nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, diferentemente dos conceitos construídos ao longo da história sobre a deficiência, na Rússia, os estudos de Lev Semionovich Vigotski se opuseram “às explicações místicas e divinas da origem das deficiências e sua predeterminação fatalista por ser obra do ‘criador’” (VIGOTSKY, 2019, p. 24), além da visão puramente biológica das deficiências.

Vigotski (2021b) assinalou que até ali o desenvolvimento natural e o cultural, no caso da criança sem deficiência, eram considerados processos que se fundiam e que promoviam a formação da personalidade, enquanto que nas crianças com deficiência não era observada essa fusão, predominando a ideia do “defeito” orgânico. Sob uma nova forma de conceber a deficiência, Vigotski (2021b, p. 150) criticou as análises quantitativas com relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência, considerando que “nenhuma teoria é possível se parte, exclusivamente, de premissas negativas”, e defendeu a tese de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (2021b, p. 148).

A posição de Vigotski sobre a deficiência estava bem à frente de seu tempo, tendo repercussões apenas após sua morte, quando então foi considerada uma contribuição para o estudo da deficiência e do desenvolvimento dos sujeitos que a possuíam.

Na mesma perspectiva de Vigotski, na atualidade, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), entidade que tem influências nas classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em sua 11ª edição (2010) concebe a deficiência intelectual como “[...] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010). A AADID que anteriormente tinha a denominação de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), originou-se das pesquisas desenvolvidas por Séguin, seguidor de Itard, que criou a primeira escola para deficientes intelectuais, em 1876 (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013).

Assim, o século XXI inicia-se com o entendimento científico – ainda não generalizado pela população - de que

[...] o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas, com a interação social, a sua inserção na cultura e a intencionalidade dos processos de mediação, é capaz de superar funções meramente primárias ou elementares para o desenvolvimento de funções superiores, notadamente históricas e marcadas pela cultura (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p. 67).

Para Pletsch e Oliveira (2013, p. 64),

[...] é como se o homem tivesse dois nascimentos, o biológico e o cultural, compreendendo o cultural como o que nos diferencia de outras espécies e nos permite um estado permanente de evolução, possibilitando a superação de funções elementares ou primárias do desenvolvimento – o que se relaciona com a nossa biologia e percepções imediatas –, levando-nos ao alcance das funções psicológicas superiores.

A DI, portanto, atinge seu ponto máximo na história até aqui, como um processo dialético entre os aspectos biológico e o cultural. As concepções de DI mais aceitas nestes primeiros anos do século XXI não negam os padrões biológicos, porém enfatizam que a precariedade das relações entre as pessoas e do processo de mediação podem ser mais limitantes que o próprio aparato biológico.

2.2.3.1 *Concepção de deficiência intelectual a partir da teoria histórico-cultural*

Entre os anos 1920 a 1934, diversos estudos sobre a deficiência foram realizados por Vigotski (2022), aliás, Vigotski dedicou grande parte dos seus estudos à deficiência. Até ali, segundo o autor, havia-se apenas diferenciado os padrões de comportamento diferentes das crianças com DI das demais, os quais direcionavam o diagnóstico.

Para o autor (VIGOTSKI, 2022),

A clínica à qual devemos a diferenciação e o diagnóstico das crianças com atraso mental interessou-se muito pouco pelo desenvolvimento da criança acometida por esse atraso. Pela essência das tarefas práticas propostas à clínica médica, ela não pôde penetrar a fundo nos problemas do desenvolvimento infantil, já que o atraso infantil inclui-se entre as formas clínicas que são dificilmente acessíveis ou não são flexíveis em absoluto com respeito à influência terapêutica. Essas formas de desenvolvimento incompleto não chegaram a ser objeto de profunda investigação pela clínica; para isso, não houve motivações práticas, nem tendência de uma ou outra vertente do pensamento clínico. A clínica interessou-se principalmente pela possibilidade de diferenciar as particularidades mediante as quais se pode reconhecer o atraso intelectual, determinar essa forma de anormalidade e diferenciá-la de outro quadro semelhante, e nada mais (p. 179).

A forma que Vigotski compreendeu a deficiência intelectual se opôs à concepção quantitativa do desenvolvimento, a qual limitava-se a identificar e medir o nível de inteligência. Para Vigotski, os testes de inteligência apenas mediam a inteligência a partir do que as crianças conseguiam resolver sozinhas, sem atentar ao fato de que havia muito nelas a desenvolver. Além disso, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre biologicamente e socialmente, o autor mostra a confusão quanto à compreensão do desenvolvimento da criança com DI até à época:

Supunha-se que, no caso da existência de defeitos biológicos, as crianças desenvolvem-se “conforme as linhas biológicas”, e, para elas, pode ser anulada a lei do desenvolvimento e da formação social que determina o desenvolvimento de qualquer criança normal. Essa ideia mecânica é infundada do ponto de vista metodológico. Desde o início, é necessário estar de acordo em relação à adoção do postulado fundamental, sem o qual todos os demais pontos deixariam de ter fundamento do ponto de vista teórico. Esse é o postulado geral sobre a correlação entre as regularidades sociais e as biológicas no desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 2022, p. 182).

A deficiência intelectual foi, então, caracterizada por Vigotski (2022), como atraso no desenvolvimento de nível médio da criança, ocasionando a incapacidade de seguir o mesmo ritmo das demais crianças no processo de aprendizagem escolar, ocasionada por uma deficiência orgânica, em primeira ordem. Ou seja, ao se referir a atraso no desenvolvimento, a

DI é apenas uma limitação no funcionamento intelectual, mas não a falta dele, sendo o seu ritmo que diferencia substancialmente as aprendizagens.

Segundo o autor, a DI afeta o desenvolvimento cerebral, que por sua vez afeta o desenvolvimento cultural e, por consequência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor,

[...] o insuficiente desenvolvimento das funções elementares é, com frequência, uma consequência direta de algum defeito (por exemplo, o insuficiente desenvolvimento da capacidade motora no caso da cegueira, a falta de desenvolvimento da linguagem no caso da surdez, a falta de desenvolvimento do pensamento no caso do atraso mental etc.), o insuficiente desenvolvimento das funções superiores na criança anormal apresenta-se, geralmente, como um fenômeno secundário, suplementar, que se superestrutura sobre as bases de suas particularidades primárias (VIGOTSKI, 2022, p. 294).

Para Vigotski, a pessoa com DI apresenta-se limitada em seu desenvolvimento intelectual e natural, no desenvolvimento de seu cérebro e, em consequência, somente por caminhos alternativos torna-se possível o seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2021c). Assim, na DI tem-se um fenômeno secundário à causa orgânica da DI: o desenvolvimento limitado das funções psicológicas superiores da criança com DI:

O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da “nutrição” do meio. Devido à insuficiência, essa criança não experimentou oportunamente as influências do meio circundante. Como consequência, seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, resulta frequentemente na falta de educação. Nessa situação em que ela se desenvolve, apropriou-se menos do que aquilo que podia; nada tem oportunizado vinculá-la ao meio; e, se a criança esteve pouco vinculada e de um modo pobre com o coletivo infantil, podem surgir complicações secundárias (p. 197-198).

Para o psicólogo, todavia, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças com DI apresenta-se com possibilidades imensuráveis, diferindo-se do que se acreditava até então:

[...] a esfera das funções psicológicas superiores era considerada, para sempre, fechada e inacessível à criança anormal, e todas as aspirações pedagógicas se orientavam para o aperfeiçoamento e avanço dos processos elementares, inferiores. Essa doutrina se expressou com maior clareza na teoria e na prática da educação sensório-motriz, no adestramento e educação de sensações isoladas, de movimentos singulares, de processos elementares singulares. Não se ensinava à criança com retardo mental a pensar, mas diferenciar odores, matizes das cores, sons etc. Não apenas a cultura sensório-motriz, mas toda a educação da criança anormal estava

impregnada da ideia de nivelamento com o elementar e o inferior (VIGOTSKI, 2021b, p. 214).

Nessa direção, Vigotski (2022, p. 252) afirmou: “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural. Compreendendo a importância da interação da criança com deficiência intelectual com outras crianças e outras pessoas, o autor considerava que “[...] privar a criança com atraso mental da colaboração coletiva e da relação com as demais crianças que se encontram em um nível superior ao seu, aprofundamos e não atenuamos a causa mais imediata que condiciona a falta de desenvolvimento de suas funções superiores (VIGOTSKI, 2022, p. 299-300).

Vigotski percebeu a unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança com DI, compreendendo que o desenvolvimento da criança com DI é qualitativamente peculiar. Seus estudos assinalaram novos pontos de vista com relação ao desenvolvimento das crianças com DI: não se deve considerar somente as características negativas da criança, seus defeitos e dificuldades, mas também o que é positivo em sua personalidade; por meio do desenvolvimento cultural, seja pelo domínio dos meios externos da cultura – linguagem, escrita, aritmética, etc. -, seja pelo aperfeiçoamento e domínio das funções psíquicas (internas) – atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre-arbítrio, etc. – é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o desenvolvimento superior não depende diretamente da deficiência orgânica da criança (VIGOTSKI, 2021c).

Para Vigotski (2022, p. 183), tanto nas crianças com DI, como em qualquer criança com outra deficiência

[...] existem os processos que surgem pelo fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem ante as dificuldades com as quais se deparam, reagem ante sua própria deficiência e, no processo do desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, formam uma série de funções com cuja ajuda compensam, nivelam e suprem as deficiências.

Sob essa forma de compreender a deficiência, Vigotski considera que a criança com DI não está condicionada aos aspectos limitantes da deficiência, pois seu organismo reorganiza-se e sua personalidade equilibra-se por meio da compensação. Assim, na dinâmica do desenvolvimento da criança com DI, a deficiência provoca duas operações:

Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2022, p. 251).

No sentido de que o próprio organismo da pessoa com deficiência luta contra as limitações impostas pela deficiência, um aspecto considerado por Vigotski (2022) é que “[...] o desenvolvimento das formas superiores da conduta realiza-se sob pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará” (p. 246).

A teoria de Vigotski sobre a compensação considera que a participação da criança com DI no meio social e a convivência com outras pessoas provocam dificuldades e que diante delas a criança buscará formas de vencê-las. A superação das dificuldades, portanto, é o fator que vai empurrar o surgimento do processo compensatório.

Os estudos de Vigotski sobre a deficiência também estavam fortemente relacionados à educação que lhes era possibilitada. O autor atentou para a negligência pedagógica e às formas nada educativas que eram utilizadas na educação de crianças com DI, que em nada modificavam o seu desenvolvimento, e preconizou a necessidade de uma nova pedagogia com “consideração rigorosa, lúcida e consciente das tarefas reais da educação social” (VIGOTSKI, 2021b, p. 46) dessas crianças.

Segundo o autor (VIGOTSKI, 2022, p. 205-206), o entendimento à época de que as crianças com DI eram incapazes de ter pensamento abstrato, levou à utilização de métodos educacionais baseados em situações concretas:

A escola auxiliar tradicional segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança com atraso chega a dominar, com enormes dificuldades, o pensamento abstrato; por isso, a escola exclui de seu material tudo o que exige o esforço do pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização. O princípio do domínio absoluto da visualização sofre, atualmente, uma séria crise, análoga à crise pela qual passa esse mesmo princípio na escola geral. Na realidade, deve a escola seguir a linha da menor resistência e só adaptar-se ao atraso da criança? Não deve, pelo contrário, lutar contra o atraso, encaminhar o trabalho pela linha da maior resistência, isto é, em direção à superação das dificuldades no desenvolvimento da criança criadas pelo defeito? Eliasberg, que estudou a psicologia e a patologia da abstração, previne justamente contra o domínio absoluto da visualização na escola auxiliar. Ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum “procedimento visual”. Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os germens

do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de proporcionar à criança com atraso mental uma concepção científica do mundo, de revelar a ela as relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica.

Segundo Vigotski, o erro da prática baseada no concreto foi descoberto na própria prática:

[...] O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar crianças retardadas a superar suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 101-102).

Os estudos de Vigotski sobre a DI, orientaram a necessidade de serem criados caminhos indiretos semelhantes aos empregados pelas pessoas com deficiência visual e auditiva:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.). [...] Apenas nos resta agregar que, no aspecto do desenvolvimento cultural dos meios internos da conduta (da atenção voluntária, do pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica das vias indiretas que existe também no aspecto do desenvolvimento dos meios externos da conduta cultural. Para uma criança com atraso mental, com relação ao desenvolvimento de suas funções superiores da atenção e do pensamento, deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a criança surda –, quer dizer, um sistema de vias indiretas do desenvolvimento cultural no ponto em que as vias diretas foram interrompidas por causa do defeito (VIGOTSKI, 2022, p. 252).

Os estudos de Vigotski, dessa forma, direcionaram uma nova perspectiva de compreensão do desenvolvimento da deficiência intelectual: orientam para a importância da aprendizagem escolar e da participação da criança com DI em um coletivo educacional; para que a escola não se detenha às limitações da criança com DI, mas que tenha em vista a sua capacidade de aprender; argumentam a favor da compensação, e da condução do desenvolvimento cultural por vias indiretas.

2.2.3.2 Do silêncio sobre educação de pessoas com deficiência intelectual à escolarização na perspectiva inclusiva: marcos históricos e normativos relacionados à educação de pessoas com deficiência ou com deficiência intelectual

A primeira escola fundada no Brasil data de 1549. Nesse período, havia dois tipos de educação: a educação escolarizada para a elite, formada pela nobreza e descendentes, e a catequese para índios e filhos de colonos (CASTANHA, 2006).

Gatti *et al.* (2019, p. 20-21) revelam que, em termos de Governo, nessa época, não se tinha como prioridade a educação dos habitantes da colônia portuguesa em terras brasileiras, mas sim a exploração de riquezas:

Das escolas jesuíticas, logo após o estabelecimento dos portugueses no Brasil, em que religiosos eram os mestres, às poucas ações das Províncias para o oferecimento de formação nas primeiras letras, o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os habitantes do Brasil, a preocupação maior do governo no período sendo a econômica e a da exploração das riquezas naturais da “nova terra”.

A educação descrita foi comandada pela Companhia de Jesus até 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas de Portugal, ficando a educação a cargo do Estado e não mais da Igreja. Tal acontecimento teve repercussão também aqui no Brasil.

Segundo Ribeiro (1993, p. 15),

O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.

No período em que os jesuítas deixaram o ensino no Brasil, o país tinha cerca de 200.000 habitantes. “Lentamente se foram inaugurando, então, as escolas menores, de grau elementar, leigas e públicas. Eram apenas 42, em 1777” (BITTENCOURT, 1953, p. 41).

Segundo Cury (2002), as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses e não com um projeto nacional que possibilitasse condições de cidadania para todos:

A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores”, determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil (CURY, 2002, p. 257).

Com a declaração da independência do país, em 1822, marca-se o encerramento de uma fase no país e o início de outra. Com a emancipação do país em relação à Portugal, D. Pedro, trouxe a preocupação com a necessidade de se ter uma Constituição. Na promulgação da primeira Constituição do Brasil, em 1824, com readequações em oposição à apresentada em 1823, consta a instrução referente à garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (art. 179, XXXII), e a garantia de Colégios, e Universidades, nos quais seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Ressalta-se que o documento que garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, no seu artigo 6º, excluía os escravos, pois esses não eram considerados cidadãos (BRASIL, 1824).

Da mesma maneira, Oliveira e Santelli (2020) destacam que, quanto ao ensino, o Poder Público “[...] não empreendeu esforços a fim de torná-lo acessível enquanto uma política”, e que “[...] a abrangência do conceito de cidadão era demasiada restrita, visto que a maioria da população brasileira se constituía de escravos. Por consequência, o acesso à escola e os beneficiários do direito à educação restou prejudicado durante o período imperial” (p. 4-5).

Posteriormente, em 1827, pela Lei de 15 de outubro de 1827, D. Pedro I, organizou a educação, orientando questões relativas a: abertura de escolas em todos os lugares populosos, os salários dos professores, determinação do ensino mútuo, os conhecimentos que seriam ensinados, entre outras (BRASIL, 1827). De acordo com Aranha (1996), essa lei fracassou por vários motivos. Um deles se referia a questões econômicas: com a descentralização de 1834, as províncias não possuíam condições financeiras de construir e manter essas escolas e nem de remunerar os professores, no mínimo de forma satisfatória. Dessa forma, a elite educava seus filhos em casa, contratando preceptores. As poucas escolas existentes ensinavam somente ler, escrever e contar e serviam aos demais grupos sociais.

A primeira alteração da Constituição ocorreu em 1834, a partir da Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional à Constituição de 1834. Por meio dessa lei, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, possibilitando mais autonomia às províncias, ao descentralizar o poder. A Constituição indicava que, dentre outros assuntos, às

Assembleias cabia organizar e promover o ensino público, ficando ao Império a responsabilidade pelo ensino superior (BRASIL, 1834, art. 10, § 2º).

De acordo com Castanha (2008, p. 105), antes do Ato Adicional, “para criar uma escolinha no mais distante arraial do Império, era necessária uma resolução da Assembleia Geral, com aval do Ministério dos Negócios do Império”. Para o autor, a descentralização veio para facilitar a criação de escolas e colocar o governo mais perto do povo.

Para Castanha (2006, p. 191),

No Brasil do século XIX não havia condições históricas para resolver o problema da escola pública. Não havia condições econômicas, políticas, sociais, materiais e humanas para difundir escolas por todo o território habitado. Além disso, o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural, a população estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.

Ainda no período do Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, os quais eram mantidos e administrados pelo poder central (JANNUZZI, 2012).

Segundo Jannuzzi (2012, p. 13), “[...] essas duas instituições foram intermediadas por vultos importantes da época que procuraram transmitir ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, e ficaram diretamente ligadas à administração pública”. Isso deveria ocorrer “[...] sob a manutenção e administração do poder central” (JANNUZZI, 2012, p. 10).

Para a autora (JANNUZZI, 2012, p. 7), nesse período “[...] a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação”. A autora também pontua que “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 13).

Ainda conforme Jannuzzi, tanto a educação da camada mais pobre como a das pessoas com deficiência não chamavam a atenção. Conseqüentemente, a escola não evidenciou as deficiências nessa época, como se pode verificar no excerto a seguir:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como patenteação

das deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Durante a monarquia o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada (JANNUZZI, 2012), e apesar do oferecimento de educação gratuita e da criação das escolas de primeiras letras, em 1878, apenas 2% da população estava escolarizada (JANNUZZI, 2012). Do mesmo modo, a educação das pessoas com deficiência não chamou a atenção do Governo Central, assim como a educação “primária”, que passou ao comando das províncias e de seus poucos recursos, provocando os baixos índices de aproveitamento.

Sequencialmente a isso, adentrando nos tempos de República, temos a Constituição de 1891. O documento não contém intenções expressas quanto à garantia de educação para todos, como também não contemplou a questão da gratuidade do ensino. Em alguns dispositivos o documento atribuiu à União os ensinos secundário e superior, não se referindo à formação educacional primária que estava delegada aos Estados:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Como aos Estados estava possibilitada certa independência, isso resultou que a eles cabia a organização de suas próprias leis e administração (JANNUZZI, 2012). Para Oliveira e Santelli (2020, p. 5), a Constituição de 1891

[...] não afirmou que a educação seria obrigatória a todos. Desse modo, as Constituições de 1824 e 1891, embora tenham abarcado a educação em seu texto, não a definiram como uma obrigação a ser cumprido pelo estado, qualificando o acesso à educação elementar como um direito individual do cidadão.

Já em 1931, Helena Antipoff⁷, elaborou o “sistema” de classes homogêneas no primeiro ano primário, dentro da escola comum, no Estado de Minas Gerais, e fez uma experiência

⁷ Helena Wladimirna Antipoff nasceu na Rússia, em 1892. Aos 16 anos mudou-se para Paris. cursou Psicologia, com especialização em Psicologia em Educação, no *Institut de Sciences de l'Education* da Universidade de Genebra, de 1912 a 1916. Veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para lecionar na recém criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Essa escola visava contribuir com a implantação da Reforma iniciada por Francisco Campos, em 1927, em formar professores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na psicologia. Seu contrato previa também, a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência, com os quais se organizaram, conseqüentemente, as classes homogêneas por nível intelectual, e as classes especiais. Para as classes especiais, Antipoff sugeriu “programas de ortopedia mental” para melhorar o desempenho dos estudantes com dificuldades. Essas classes especiais

agrupando os/as estudantes em 7 (sete) classes: 1 - Crianças que pela primeira vez entravam no primeiro ano: A, crianças com QI mais elevado; B, com QI médio; C, com QI inferior; D, crianças retardadas e anormais; 2 – Repetentes: B, crianças alfabetizadas; C, crianças retardadas e de inteligência tardia; E, crianças com anomalia de caráter (JANNUZZI, 2012), sugerindo que as “classes especiais”, ou seja, aquelas que eram compostas por crianças com defasagens na aprendizagem, deficiências, problemas psiquiátricos ou outros, se especializassem.

Percebendo que mesmo a organização de classes especiais nas escolas comuns não era suficiente para atender às necessidades e particularidades de todo aquele público, sendo que alguns deles apresentavam maiores “comprometimentos” decorrentes das deficiências, numa iniciativa particular de Antipoff e de um grupo de intelectuais, professores e religiosos, em 1932, criou-se a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, para atender essas crianças. Antipoff “chamou a atenção das elites de Belo Horizonte para a necessidade de providenciar instituições para o diagnóstico, tratamento e educação dos excepcionais, tanto os portadores de distúrbios orgânicos quanto dos “excepcionais sociais”, oriundos de famílias de baixa renda” (CAMPOS, 2018, p. 97).

Diante disso, de acordo com Campos (2018), a Sociedade Pestalozzi foi responsável pela criação de instituições como o Instituto Pestalozzi e a Fazenda do Rosário, destinadas ao cuidado médico, psicológico e pedagógico dos denominados à época como excepcionais. O Instituto Pestalozzi foi criado em 1935, em Belo Horizonte, como uma escola especial, funcionando como internato (BORGES; BARBOSA, 2019), enquanto a Fazenda do Rosário, fundada em 1940, tratava-se de um complexo educacional para a educação e profissionalização dos “excepcionais” e para a formação e especialização de educadores (CAMPOS, 2018).

Um documento que trata especificamente da educação de pessoas com deficiência, no início do século XX, é o Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934, pelo qual é criada a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

O texto inicial do documento justifica a criação do decreto, abordando a necessidade de ensino especializado para os “anormais”⁸, afirmando que, por meio da educação, eles poderiam se adaptar ao meio social, bem como se refere às vantagens do ensino a eles, como explicitamos abaixo parte do escrito:

passaram a receber um número excessivo de alunos. Na década de 1930, juntamente com religiosos, psiquiatras, educadores e intelectuais, fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, instituição especializada em atender e orientar crianças excepcionais. Helena Antipoff faleceu em 1974 (CAMPOS, 2002).

⁸ Termo original do texto (BRASIL, 1934).

Considerando que o ensino de anormais é, por sua natureza, especializado, obedecendo a exigências de ordem técnica, médico-pedagógicas e que é urgente sistematizá-lo dentro de um plano mais ou menos uniforme e desdobrado de acordo com as respectivas especialidades; Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes; Considerando que é de toda vantagem a coordenação dos diferentes processos educativos destinados a esses anormais, por meio de um órgão técnico de orientação geral, que funcione em colaboração com os órgãos especializados já existentes e bem assim como os demais que venham a ser criados pela administração pública ou por iniciativa particular [...] (BRASIL, 1934).

Por outro lado, a terceira Carta Constituinte, de 1934, previu que competia à União, privativamente, “traçar as diretrizes da educação nacional” (Art. 5º), além de, juntamente com os Estados “difundir a instrução pública em todos os seus graus” (Art. 10, VI). Nesse documento, foi dedicado um capítulo à educação e à cultura, expressando, pela primeira vez, a educação como direito de todos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Dois pontos de destaque do texto constitucional são: a organização educacional, materializada sob forma de norma, com a instituição de sistemas educativos, com a previsão da manutenção por meio de verbas a serem aplicadas para no ensino, bem como a assistência aos “alunos necessitados”; e participação ampliada da sociedade nas discussões educacionais, com a instituição de um órgão específico para cuidar da educação – o Conselho Nacional da Educação. Todavia, Ribeiro (1993) aponta que apesar da evolução, as diretrizes estabelecidas acabaram “ficando no papel”.

Em 1937, a Constituição de 1934 foi revogada, tendo sido outorgada ao país uma nova Carta Constitucional. Na nova diretriz, o poder político do Governo Federal fora centralizado, indicando, no artigo 9º, que “o Governo Federal intervirá nos Estados” (BRASIL, 1937), quanto à nomeação do Interventor o qual teria funções atribuídas pelo Presidente da República.

No texto, a educação primária permaneceu como obrigatória e gratuita, entretanto, fora tornada livre à iniciativa privada:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado

contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1937 manteve um capítulo dedicado à educação, incluindo a garantia de acesso ao ensino em todos os seus níveis, à infância e à juventude. Porém, apesar da manutenção da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário, é possível perceber um afastamento do Governo no que se refere às responsabilidades educacionais, ao exigir uma contribuição daqueles que não declarassem escassez de recursos financeiros (Art. 130), e ao encarregar às famílias o dever pela educação (Art. 125):

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Em 1946, o país tem a promulgação de uma nova Constituição. O documento incorpora a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, atribuindo a responsabilidade ao governo também, além da família, e a liberdade à iniciativa privada:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (BRASIL, 1946).

A Constituição promulgada em 1946 previu: a educação como direito de todos (art. 166), o ensino primário obrigatório (art. 168, I); a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e aos níveis superiores para quantos provassem falta ou insuficiência de meios (art. 168, II); a aplicação de percentuais de renda resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 169); e a assistência educacional aos estudantes necessitados (art. 172) (BRASIL, 1946).

O documento também citava que à União competia, dentre outros, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo novamente para si essa responsabilidade (Art. 5º, XV, d).

Para Oliveira e Penin (1986), o debate para a construção dos dispositivos educacionais da constituinte se pautou em alinhamentos ideológicos e não exatamente na reflexão dos problemas educacionais, postergando para as discussões da Lei de Diretrizes e Bases as definições de uma política pública educacional.

Num contexto em que a educação era precária, em que o analfabetismo já apresentava altos índices e em que havia a preocupação com as classes homogêneas, considerando-se “a necessidade e as condições básicas para a organização de sociedades específicas de pais de excepcionais” (BEZERRA, 2020), em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro – capital da república até então -, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (JANNUZZI, 2012). A chegada do casal americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), em uma das missões de seu país, foi determinante para esse processo.

De acordo com Bezerra (2020), com uma filha com síndrome de Down, ao chegar ao Brasil o casal norte-americano teria se preocupado por não existir, ainda, uma associação de pais de “excepcionais” para a ajuda mútua e defesa de direitos desse segmento. Diante disso, iniciaram as providências para a organização de uma instituição que veio a ser a primeira APAE.

Bezerra (2020, p. 109), pontua que o surgimento das APAEs é decorrente

[...] da organização e dos anseios de pais e amigos de excepcionais, englobando pessoas que, não necessariamente, tivessem formação especializada na área, embora tenham congregado, também, desde sua origem, médicos, professores, psicólogos e demais profissionais ligados aos campos da habilitação, reabilitação, assistência e saúde do excepcional retardado mental. Tratou-se, desde o princípio, de uma associação privada e filantrópica para advogar pela causa do excepcional, haja vista a desatenção das autoridades nacionais em torno do assunto e as reivindicações dos pais, que pleiteavam orientações sobre como educar e integrar socialmente seus filhos excepcionais.

A partir de 1958, o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência, dentre as quais, em 1960, difunde-se a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME) (MENDES, 2010). Essa campanha – CADEME - foi lançada pelo decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960, e era subordinada ao Ministro da Educação e Cultura.

O artigo 3º do referido decreto apresentava a finalidade da CADEME: “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” [...] (BRASIL, 1961a). À CADEME cabia, ainda: cooperar técnica e financeiramente com entidades públicas e privadas que atendiam crianças com deficiência intelectual; incentivar a formação de professores e técnicos especializados na área; incentivar a instituição de consultórios especializados, classes especiais, assistência domiciliar, direta ou por correspondência, centros de pesquisas e aplicação, oficinas e granjas, internatos e semi-internatos, destinados à educação e reabilitação das crianças com deficiência intelectual; estimular a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças com deficiência intelectual; estimular a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as “causas do mal” e meios de combate; incentivar, promover e auxiliar a publicação de estudos, técnicos e de divulgação: a organização de congressos, conferências, seminários exposições e reuniões destinadas a estudar e divulgar o assunto; manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao “problema”; promover e auxiliar a “integração” das crianças com deficiência intelectual nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas (BRASIL, 1961a).

De acordo com o decreto que deu origem à CADEME, as atividades de âmbito da Campanha seriam custeadas por donativos, contribuições e legados de particulares, contribuições de entidades públicas e privadas nacionais e estrangeiras, dotações e contribuições orçamentárias da União (BRASIL, 1961a). Segundo Jannuzzi (2012, p. 77), as referidas campanhas eram convenientes para o governo minimizar os custos com a educação de crianças com deficiência, pois “aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento” (JANNUZZI, 2012, p. 77).

Analisando as Constituições de 1824, e sua adição de 1834, e a de 1891, no que se refere à educação para a população, percebe-se a pouca relevância que lhe foi dada à época, embora elas constassem das intenções constitucionais. Segundo Teixeira (1969, p. 295), em relação ao tratamento dispensado à educação no início da República,

[...] apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas

oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.

Já nas demais Cartas (1934, 1937, 1946), o emprego de artigos relativos à educação evoluiu a cada proclamação do documento.

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis (CURY, 2002, p. 248-249).

Apesar do direito à educação a todo cidadão, até os anos 1960, em termos de educação de pessoas com deficiência, no entanto, houve omissão do Poder Público, havendo apenas algumas iniciativas e apoios financeiros a instituições filantrópicas, prevalecendo a educação desse público a cargo das associações privadas e filantrópicas.

Com a promulgação da LDBEN n.º 4.024/1961, o Poder Público apresentou o primeiro passo para a educação de pessoas com deficiência, dando início a uma concepção de integração das pessoas com deficiência. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), decorrente de um projeto que demorou 13 anos para ser transformado em lei - de 1948 a 1961 – (MENDES, 2010), por conta de diferentes interesses em pauta das instituições de educação especial que já vinham se organizando, principalmente os das Sociedades Pestalozzi (RAFANTE, 2011, p. 254), apresentou um título específico para a educação de pessoas com deficiência, chamado “Da Educação de Excepcionais”, composto por dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A LDBEN 4.024/61, utilizando a expressão “educação dos excepcionais” em vez de ensino emendativo, desde então, as políticas públicas se posicionaram em relação à “[...] preferência pelo ensino das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, visando à integração desses alunos na comunidade e prevendo apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade” (GARCIA; KUHLEN, 2020, p. 75).

A lei de 1961 deu início ao processo de integração⁹ de crianças com deficiência à escola regular, porém previa a escolarização na iniciativa privada em entidades específicas – especializadas. Nessa época, as instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos começaram a se expandir, devido à mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema público em relação à escolarização das pessoas com deficiência, e pela parceria do governo quanto à destinação de recursos financeiros provenientes da área de assistência social (MENDES, 2010).

Já em 1962, foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para um período de oito anos (1963 a 1970), de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Contudo, o documento apresentava apenas um “[...] conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas no seu período de vigência” (Brasil, 2000, p. 6).

No PNE/62, havia previsão de recursos financeiros para a educação dos estudantes com deficiência que não se enquadrassem ao ensino comum. De acordo com o item 10 do Plano, que tratava das “Normas reguladoras da aplicação dos recursos do fundo nacional de ensino primário”, foram previstos recursos financeiros para a educação primária, destinados “[...] a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais ou exijam internato” (BRASIL, 1962, p. 37).

Em 1967, o Poder Executivo encaminhou ao Congresso uma nova proposta de Constituição. Essa Constituição foi aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967.

O artigo 168 da Constituição de 1967 manteve o direito à educação, a obrigatoriedade e a gratuidade, indicando a idade de 7 a 14 anos para a frequência ao ensino primário:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1967).

⁹ Integração tem o sentido de inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, ou melhor, dos alunos considerados aptos à inserção. Na integração há “individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, 16).

A Constituição Federal do Brasil de 1967 não mencionou a educação de pessoas com deficiência, sendo somente em 1969, que a Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro, acrescentou no parágrafo 4º, do artigo 175, referência à “educação de excepcionais” (BRASIL, 1969), declarando: “Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”. Dessa forma, aparece a responsabilidade do Estado com a Educação no que se refere à assistência educacional às pessoas com deficiência.

Em 1971, com a aprovação da Lei n.º 5.692/71 alterou-se a LDBEN anterior. A LDBEN n.º 5.692 modificou a estrutura do ensino criando novos níveis: o ensino de 1º grau (8 séries anuais obrigatórias dos 7 aos 14 anos), trazendo a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos e em oito séries, e o ensino de 2º grau com a duração de 3 a 4 anos (BRASIL, 1971a). Em relação à Educação Especial, a LDB n.º 5.692/71 explicitou a educação das crianças com deficiência, alterando a forma de se referir ao seu público, dentro do capítulo “Do Ensino de 1º e 2º graus”. A Lei, no Artigo 9º, caracterizou as especificidades do público que atenderia, e apresentou a orientação de “tratamento especial” a essa clientela:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971a).

Ao se referir a “tratamento especial” para o grupo de estudantes em questão, na época, a Lei vinculou ao ensino regular a escolarização das crianças com deficiência. No entanto, remeteu o encaminhamento dos estudantes com deficiência também para as classes e escolas especiais. A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas regulares.

Na década de 60, um artigo da Lei 4024/61 sugeria que a educação dos sujeitos considerados deficientes fosse enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Na década seguinte, a Lei 5692/71 previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados, também em um único artigo. Até este momento o que a legislação explicitava era a necessidade de atender esta parcela da população, no sentido de uma integração social, mas não através da integração escolar. A partir da década seguinte, em nível mundial, pode-se observar a presença de situações de integração escolar (MICHELS, GARCIA, 1999, p. 31).

De acordo com Rafante (2015), no contexto da Lei n.º 5692/71, a educação especial no país teve forte influência da política internacionalizada, representada pelos acordos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency International for

Development (USAID), e pelas determinações da Organização das Nações Unidas (ONU). A meta do Governo era universalizar o ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos, inclusive para estudantes com deficiências. Assim, passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos.

Ainda em 1971, em 4 de novembro, o Governo aprovou a Lei n.º 5.727, que estabelecia as diretrizes do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1972-1974). O I PND intencionava “realizações nacionais”, as quais permitiriam manter o Brasil na lista dos 10 países de maior nível global do Produto Interno Bruto (PIB), no mundo ocidental, passar da posição de nono para oitavo colocado, nessa categoria, além de ultrapassar os 500 dólares de renda per capita até o final do período de vigência do plano (BRASIL, 1971b).

Tal plano tinha também, dentre outros objetivos, estabelecer prioridades sociais para o período como: “agricultura, programas de saúde, educação, saneamento básico e incremento à pesquisa técnico-científica”. Para a área da educação, as realizações compreendiam: programa de alfabetização em massa, para reduzir o número de analfabetos de 15 a 35 anos; implantação de Ensino de Primeiro Grau, integrando o primário e o ginásio, e a universalização progressiva desses níveis de ensino; centros regionais de Pós-graduação, além da continuidade da Reforma Universitária.

Em face aos objetivos e metas nacionais do PND (1972-1974), o Ministro da Educação e Cultura aprovou o Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 72/74. O I Plano Setorial, além de estratégia e objetivos permanentes e conjunturais, continha os projetos prioritários. “Inicialmente foi estabelecido um elenco de 33 projetos prioritários que vieram compor o Plano Setorial da Educação e Cultura para o triênio 72/74. Por diretriz ministerial para 1973/74, outros três projetos foram incorporados ao Plano” (BRASIL, 1973, p. 22). Dentre esses três últimos, estava o Projeto Prioritário “Educação Especial”, de número 35, de 1972, que compôs o quadro dos destinados ao setor de ensino de 1º grau. Tal projeto tinha como objetivo “promover a expansão e melhoria do ensino aos excepcionais” (BRASIL, 1973).

Das atividades desenvolvidas pelo projeto, resultou o Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e que também extinguiu as Campanhas Nacionais, das quais fazia parte a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), cujo acervo financeiro e patrimonial foi transferido para o CENESP.

Com a “finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1974, p. 30), em 1974, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão Central de Direção Superior do Ministério da

Educação e Cultura. Os trabalhos desse novo centro abrangiam todas as deficiências, cabendo-lhe a responsabilidade pela educação especial no Brasil, conforme descrito em seu artigo 2º:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1974).

Segundo Rafante (2015), o CENESP surgiu de determinações internacionais, a partir das quais a educação do “excepcional” deveria se organizar de forma integrada ao ensino comum. No entanto, isso não excluía as instituições especializadas, encaminhando a elas aqueles estudantes que tivessem condições de estar no ensino comum.

A esse respeito, para Garcia e Kuhnen (2020), a criação do CENESP representa o marco da institucionalização da educação especial como política pública no Brasil, por meio do qual o governo federal articulou ações conjuntas com a iniciativa privada, com a proposição de auxiliar “[...] as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando toda assistência técnica e financeira quando necessário” (BRASIL, 1974).

Para Kassir (2011), com a criação do CENESP a educação voltada às pessoas com deficiência adquire um caráter de política pública, apesar de estar fundamentada na Teoria do Capital Humano e nos princípios de normalização e integração:

Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época. Para a sua concepção, foram convidados como assessores técnicos os professores James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte e David M. Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos da América. A Educação Especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração, estes últimos difundidos desde o final da década de 1950 (p. 45).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura, criado para o período 1975/1979, resultava na tentativa de concretizar a Política Nacional Integrada da Educação, a Política Nacional de Educação Física e Desportos e a Política Nacional de Cultura. O documento era constituído por objetivos, metas e estratégias para o quinquênio. Nesse plano, a Educação Especial compunha “o conjunto de atividades voltadas à educação do homem brasileiro” (BRASIL, 1976),

constando como integrante do sistema educacional e sendo caracterizada como ação conjugada dos poderes públicos e da iniciativa particular.

O objetivo geral traçado para a área era “assegurar igualdade de oportunidades aos educandos que apresentam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico” (BRASIL, 1976, p. 37). Já como objetivo específico, visava-se “integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, sempre que for possível, proporcionando-lhe condições de acompanhar o processo educativo” (BRASIL, 1976, p. 37). Por sua vez, as metas traçadas se configuravam em: “ampliar a capacidade de atendimento escolar aos excepcionais. Especializar, aperfeiçoar e atualizar cerca de 21.500 técnicos e docentes. Implantar 40 cursos de licenciatura na área de educação especial” (BRASIL, 1976, p. 41).

De acordo com esse II Plano, no que cabia à Educação Especial as ações que deveriam ser desenvolvidas a partir de três grandes áreas eram: Inovação e renovação do ensino, Recursos Humanos, Planejamento e administração:

[...] desenvolver pesquisas para identificar necessidades e formas de atendimento ao excepcional; elaborar propostas curriculares adaptadas às diferentes categorias de excepcionais; desenvolver métodos e técnicas de ensino individualizado que possibilitem a adaptação do processo de aprendizagem do excepcional ao plano de currículo da escola regular (p.55). [...] habilitar o pessoal docente e técnico necessário ao atendimento de portadores de deficiências físicas ou mentais, bem como dos superdotados; treinar o pessoal docente das escolas regulares que devam receber, para integração, os alunos subdotados (p.56). [...] assegurar a progressiva articulação de ações das áreas de saúde, assistência social e emprego com as da educação, visando à prevenção, ao atendimento e à integração do excepcional; prover assistência técnica e financeira às instituições que se dedicam aos alunos excepcionais (BRASIL, 1976, p. 58).

Para Kassar (2011), apesar dos esforços para a educação pública, o fracasso dos estudantes era demasiado, necessitando a implantação de diversas classes especiais:

Apesar dos esforços para expansão da educação pública, um relatório elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura que avaliou a efetividade da escola brasileira na década de 1970 mostrou que “apenas 13,8% dos que iniciaram a 1ª série em 1972 conseguiram terminar a 8ª série em 1979”. (BRASIL, s/d). É nesse contexto escolar que a Educação Especial foi aos poucos tomando corpo como ação do poder público, de modo que durante essa década diversas classes especiais foram implantadas em todo o país, sendo que o setor público chegou a atender 97,8% dos alunos em situação de “integração”, ou seja, matriculados em estabelecimentos de ensino regular no início dos anos de 1980 (BRASIL, 1984). No entanto, até finais da década de 1980, o setor público atendeu, em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira descrita no relatório acima, em classes especiais. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais (p. 46).

Posteriormente, em 1978, a Emenda Constitucional n.º 12, em artigo único, assegurou a melhoria da condição social e econômica das pessoas com deficiência, mediante educação especial, proibição à discriminação, entre outros direitos, mesmo que de uma maneira ainda tímida. A Lei, que representou o maior avanço legal de até então, ampliou os direitos das pessoas com deficiência dispendo:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I – educação especial e gratuita; II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Sequencialmente, em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) publicou o documento denominado “Portaria CENESP/MEC n.º 69 de 1986”, o qual estabelecia normas para oferecer apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino do país, incluindo as instituições públicas e particulares (BRASIL, 1986a). A partir dessa portaria, teve início uma mudança na Educação Especial, pois essa se tornara parte integrante da educação nacional e com objetivos que ampliavam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Art. 1º. A Educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto realização, qualificação para o trabalho e integração social (BRASIL, 1986, p. 7).

A referida portaria trazia, ainda, os termos “atendimento educacional especializado”, e “alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1986a). O texto caracterizou o atendimento educacional especializado no Art. 6º, como: “O atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986, p. 8). Já no Art. 7º, estão discriminadas as modalidades do atendimento educacional: (a) classe comum; (b) classe comum com apoio da sala de recursos; (c) classe comum com apoio de professor itinerante; (d) classe especial; (e) escola especial; (f) centro de educação precoce; (g) serviço de atendimento psicopedagógico; (h) oficina pedagógica; (i) escola empresa. Por seu turno, no Art. 9º, o *locus* do AEE é assim determinado: “O atendimento educacional especializado é prestado por escolas regulares ou por instituições especializadas, públicas ou particulares, abrangendo as diferentes modalidades de atendimento educacional” (BRASIL, 1986, p. 8).

Em 4 de novembro do mesmo ano, por meio do Decreto n.º 91.872 (BRASIL, 1986b), o Presidente da República, instituiu um comitê para aprimorar a educação especial e integrar as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotadas, na sociedade. O comitê recebeu um prazo de 180 dias para apresentar um plano de ação conjunta. Na composição do comitê haviam representantes dos Ministérios da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas dos grupos em questão, das classes empresarial e trabalhadoras, das lideranças comunitárias, pessoas com deficiência credenciadas, além de especialistas. O comitê lançou o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituiu a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispoendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concernia às pessoas com deficiência (BRASIL, 1986c).

Ainda nesse ano, o Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro, transformou o CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESPE), “mantida a sua competência e estrutura” no Ministério da Educação (BRASIL, 1986d).

Outro marco importante para as pessoas com deficiência foi a Constituição Federal, promulgada em 1988. A atual Carta Magna do país trouxe a ampliação do direito à educação para as pessoas com deficiência, que já constava em 1978. A Constituição de 1988 estabeleceu que na criação e aplicação do direito todos devem ser tratados de forma igual, sem qualquer privilégio, garantindo-se à igualdade (BRASIL, 1988).

O novo texto postulou a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola – artigo 206 -, além de introduzir um serviço, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como um serviço complementar, não substituindo o ensino ministrado na rede regular.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ~~I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~ I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (nova redação dada pela Emenda Constitucional n° 59, de 2009); III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o documento constitucional, a centralidade da educação de pessoas com deficiência é nas escolas comuns. Todavia, ao se referir a “atendimento educacional especializado” prestado “preferencialmente” na rede regular de ensino, dispôs-se o fato de que, exclusivamente, esse público pudesse ser atendido em instituições especializadas.

Um ano após a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi sancionada a Lei n.º 7.853/1989, que

[...] dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).

Essa lei se propôs a assegurar “[...] o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social [...]” (BRASIL, 1989). De acordo com o texto desse documento, ao Poder Público e a seus órgãos coube “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade [...]”. Assim, deveria ser dispensado tratamento prioritário e adequado para viabilizar medidas nas áreas de educação, saúde, na área da formação profissional e do trabalho, na área de recursos humanos e na área das edificações.

Em relação ao direito à educação da pessoa com deficiência, a Lei n.º 7.853/1989 previu as seguintes medidas:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Já na década de 1990, foram desencadeados diversos movimentos internacionais e nacionais e criada uma série de documentos em favor da educação de pessoas com deficiência. Dentre eles, destacam-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Nacional (LDBEN) (1996), o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (1998), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), o Decreto n.º 3.298 que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/90, em seu artigo 54, veio reforçar os dispositivos da Constituição de 1988 no que diz respeito à educação, inclusive o atendimento especializado para crianças e adolescentes com deficiência:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 1990).

As duas grandes Conferências Internacionais e seus respectivos documentos - a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, que gerou a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Práticas, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva aqui no Brasil.

De acordo com Mazzotta e Souza (2000, p. 98), a Declaração de Salamanca tem sido o referencial básico para o debate “sobre Educação para Todos com a denominação ‘Educação Inclusiva’, em razão de firmar posição consensual comprometida com o ‘ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais’”.

No ano de 1993, por meio do Decreto n.º 914, é instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O documento consistia num “conjunto de orientações normativas, que objetivavam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1993). Nessa política, constavam diretrizes voltadas a favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência e incluí-las em todas as instâncias governamentais, ou seja, relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer,

qualificação e inserção profissional, criação de medidas para a abertura de vagas de emprego (BRASIL, 1993). Não se tratava de um documento especificamente para a educação, porém essa era uma das áreas contempladas. Mais especificamente em seu artigo 3º, o decreto caracterizava a pessoa portadora de deficiência (expressão própria do texto) da seguinte forma:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1993).

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, tendo sido coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), no decorrer de 1993. O documento descreve logo no início quem é o público da Educação Especial:

É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

Quanto à DI, apresenta o conceito da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1992):

Esse tipo de deficiência caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Por sua vez, a definição de Educação Especial é descrita como

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p. 17).

O documento orienta o processo de “integração” de crianças com deficiência às classes comuns do ensino regular, porém enfatiza que serão aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, p. 19), mantendo a responsabilidade da educação daqueles que não acompanhassem, exclusivamente no âmbito da educação especial.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Nacional (LDBEN) 9.394/1996, a partir de 1996, a educação brasileira ganha um novo contorno. A LDBEN 9.394/96, apresenta as concepções de educação e educação escolar, nas quais se compreende que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, sendo que a educação escolar “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

No que concerne à educação de estudantes com deficiência, o artigo 4º previu “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Esse artigo foi alterado em 2013, passando a constar, desde então, como “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). A referência às demais condições especiais ampliou o dispositivo constitucional de 1988, que se referia apenas aos “portadores de deficiência”.

O capítulo V da referida lei veio tratar especificamente da Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização

das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Segundo a LDBEN, a Educação Especial deixava de ser considerada uma escolarização à parte do sistema educacional comum, substitutivo a ele, e passava a ser considerada uma modalidade de ensino. No entanto, devido ao texto confuso, a lei possibilitou interpretações diferentes por muitos anos, mantendo a educação das pessoas com DI, em instituições especializadas de forma paralela ao ensino escolar.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, compondo o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Ao analisar o documento, observa-se que são utilizadas expressões como inclusão escolar, educação inclusiva, escola inclusiva, além de explicitar a posição de que pessoas com deficiência têm o direito de acesso e permanência no sistema educacional, e que esse direito deve responder às suas necessidades especiais.

Quanto ao modo de referir-se às crianças e adolescentes com deficiência, os PCNs optam pelo uso da expressão “necessidades especiais”, compreendendo ser decorrentes da elevada capacidade ou das dificuldades para aprender. A expressão necessidades especiais está associada, portanto, “a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s)” (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros voltados às adaptações curriculares visaram, ainda, subsidiar a prática dos professores do seguinte modo:

[...] propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998, p. 13).

Em outro momento histórico relevante, a Convenção da Guatemala de 1999, sob o título “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (1999), aprovou o documento resultante, no qual se afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e que discriminar com base na deficiência fere os princípios de dignidade e igualdade que são inerentes a todo o ser humano (BRASIL, 2001). O texto da convenção utiliza

a expressão “portador de deficiência” e afirma que os Estados-Partes deveriam se comprometer a tomar as medidas que fossem necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas “portadoras de deficiência” e proporcionar a sua plena “integração” à sociedade.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação da Pessoa Portadora de Deficiência, foi ratificada e promulgada no Brasil por meio do Decreto n.º 3.956/2001, apresentando como objetivo “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”, proibindo qualquer distinção que acarrete exclusão ou restrição de acesso a direitos fundamentais, o que inclui a educação (BRASIL, 2001).

Esse decreto provocou o sistema de ensino a reinterpretar o entendimento de educação especial, ao trazer a seguinte definição:

Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2001).

Ainda em 1999, o Decreto n.º 3.298 regulamentou e reforçou a Lei n.º 7.853/89, dez anos depois. O decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Art. 5º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios; I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural; II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 1999).

No artigo 24 da seção II, que trata da Educação, recomenda que os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal responsáveis pela educação dispensem tratamento prioritário e adequado aos assuntos do decreto e viabilizem as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência. § 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. § 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano. § 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas [...] (BRASIL, 1999).

Por sua vez, adentrando o século XXI, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE – 2001 a 2011), aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresentava como objetivos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No documento, é dedicado um capítulo à educação especial. Apresentando, inicialmente, uma contextualização da situação da educação especial na época, o texto do plano revelava que o conhecimento da realidade da educação especial brasileira era, ainda, bastante precário. Estimava-se que o número de matrícula nos estabelecimentos escolares eram muitos baixos em relação à estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS) de que, aproximadamente, 10% da população têm necessidades especiais. Além disso, anunciava que “dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998” (BRASIL, 2001). Quanto às matrículas de estudantes com deficiência, em 1998, destacava que: 53,1% era na iniciativa privada (incluído o oferecido por entidades filantrópicas); 31,3%, na estadual; 15,2%, na municipal; e 0,3%, nas federais. Em relação à formação dos professores que atuavam nos estabelecimentos de educação especial em 1988: 3,2% dos professores

(melhor dito, das funções docentes)¹⁰, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima; 51% eram formados em nível médio e, em nível superior, 45,7% (BRAIL, 2001). Outra informação apresentada se referia ao fato de que 62% do atendimento a estudantes com deficiência registrado era realizado em escolas especiais.

De acordo com o documento, duas das tendências dos sistemas de ensino eram “a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”, e “melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela” (BRASIL, 2001).

Após cinco anos da LDB de 1996, são instituídas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

O documento, composto por 22 artigos, nos três primeiros indica o público que será abrangido pelas Diretrizes, nomeado de “alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”. Ademais, define que o atendimento desses alunos será desde a educação infantil, tanto nas pré-escolas como nas creches e orienta os sistemas de ensino a matricular todas as crianças e as escolas a organizarem-se para tal.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliaram o público da educação especial, considerando educandos com necessidades educacionais especiais

[...] os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

¹⁰ Grifo do documento original (BRAIL, 2001).

Além de ampliar o público, as Diretrizes de 2001 admitiram a possibilidade da substituição do ensino regular:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Da mesma forma, as Diretrizes admitem, como apresentado no artigo 9º, que as escolas possam criar, extraordinariamente, classes especiais para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. Além disso, no artigo 10º, destaca-se que os alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas (BRASIL, 2001).

Em 2003, o Governo Federal lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, sendo promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). O objetivo do Programa era formar gestores e educadores visando, dessa forma, “efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2005).

De acordo com Caiado e Laplane (2009), a formação pelo programa era realizada em seminários nacionais, com a participação de representantes dos municípios-polo e esses, numa ação multiplicadora de cada município-polo, organizava cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade incluía a disponibilização de “equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2005, p. 9), para apoiar o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino.

Com a instituição do referido Programa, a formação continuada foi desenvolvida em municípios-polo do país, de 2003 a 2007. A partir de 2007, o programa passou a desenvolver o

Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado, articulado ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC criou e divulgou o documento intitulado “Documento subsidiário à política de inclusão”. O objetivo era oferecer subsídios aos sistemas educacionais, visando à construção de escolas públicas inclusivas e de qualidade. Para tanto, são apresentadas reflexões sobre os referenciais que fundamentaram a educação especial na perspectiva da integração e sobre o conceito de deficiência mental¹¹. Também consta uma análise sobre a importância da formação de educadores, no sentido da articulação entre os conceitos e as situações vividas em cada realidade escolar, e sobre as práticas escolares a partir da evolução da concepção sob o novo paradigma no contexto da educação inclusiva (BRASIL, 2005).

A respeito da formação dos educadores, o documento é contundente ao mencionar que “não bastam informações e imperativos, mas verdadeiros processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática”, pois não sendo assim, “os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo” (BRASIL, 2011, p. 21-22). Ademais,

[...] ao reconhecer que faz parte de um sistema regulado por algumas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer, ressignificando as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens e criando novas práticas inclusivas. Dessa forma, cada contexto escolar deveria se situar como autor de seu projeto pedagógico, levando em conta as suas experiências. Para tanto, é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar (BRASIL, 2011, p. 22).

Já em relação à proposta pedagógica para a escola inclusiva, são apontadas as flexibilizações curriculares a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno:

Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade” (BRASIL, 2011, p. 29).

¹¹ Termo utilizado no documento (BRASIL, 2005).

Em 2006, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) aprovou o documento decorrente da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Brasil, sendo signatário, em 2008, confirmou o compromisso perante a comunidade internacional de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2006). Isso ocorreu por meio da publicação do Decreto n.º 186/2008, o qual foi incorporado à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional.

O texto da convenção chama a atenção sobre a definição de pessoa com deficiência já no primeiro artigo: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

Outro ponto de destaque foi a superação das vertentes médica e psicológica para a explicação da deficiência, pelo entendimento de que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Preâmbulo, letra e).

Como diz Caiado (2009, p. 333),

[...] o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social. Ou seja, a criança surda não se alfabetizou porque a escola não proporcionou as condições necessárias para ensiná-la; a pessoa cega vive da assistência, porque não houve preocupação social em prepará-la para o mundo do trabalho.

Outro conceito apresentado pela convenção é o de Acessibilidade, definido como a garantia de:

[...] acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2008).

De acordo com o documento, a acessibilidade deve ser garantida não apenas em relação a espaços, mas também aos meios de informação e de comunicação. Como trata-se de um direito, será considerada discriminação por motivo de deficiência a ausência de adaptações que promovam a acessibilidade (CAIADO, 2009).

Especificamente sobre a educação, o documento trouxe o Artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2008).

O artigo 24 legitima o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como prevê o aprendizado ao longo da vida.

Diante dos movimentos nacionais e internacionais em favor da educação inclusiva, em 2008, o governo brasileiro instituiu, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse foi o grande marco legal na história da inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira, assegurando o direito à educação a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino regular (BRASIL, 2008). O texto de apresentação da Política aponta que o movimento pela inclusão é

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, s/p).

Da mesma maneira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta como seu objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

O documento define, ainda, a educação especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, s/p).

As ações do atendimento educacional especializado apresentadas por essa política são: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, além de deixar claro que ele não substitui a escolarização, mas sim complementa ou suplementa a formação dos alunos. De acordo com o documento, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, mas o atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, s/p).

Como diretriz, o documento também aponta a formação dos professores para atuar na educação especial, sendo que “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, s/p). No entanto, o referido documento não traça ações que garantam a materialidade do que é apresentado.

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado, foi publicado o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. O documento assegurava que à União caberia o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de:

[...] ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Especificamente acerca dos objetivos do atendimento educacional especializado, esses foram definidos como:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo o decreto, os alunos com deficiência poderiam receber o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos (BRASIL, 2008). Ao Ministério da Educação, caberia prestar apoio técnico e financeiro ao atendimento educacional especializado, na forma de: implantação de salas de recursos multifuncionais, que seriam ambientes específicos, compostos por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE; formação continuada de professores para o AEE; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo); e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Essa resolução organiza o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, explicita o seu funcionamento, ou seja, a sua operacionalização e normatiza o trabalho efetuado nas salas de recursos multifuncionais. Para tanto, a resolução esclarece que o AEE deve ser realizado,

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O texto detalha que, para o funcionamento do atendimento educacional especializado, as escolas precisam prever: a sala de recursos multifuncionais; a elaboração do plano de AEE e de sua execução por professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das

famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento; a matrícula; professores e outros profissionais; cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE com: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

Posteriormente, o Decreto n.º 7611, de 2011, veio reafirmar o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, a partir das seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

O decreto apresenta como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Além disso, atribui ao Estado o dever para com a educação e estabelece que a educação especial “[...] deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização [...] destes estudantes” (BRASIL, 2011).

Ao referir-se a serviços de apoio especializado, o documento chama a atenção para a sua denominação, isto é, atendimento educacional especializado, o qual envolveria um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, para complementar à formação dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Outro documento importante foi a Lei n.º 13.005, de 2014, que aprovou o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos (2014-2024). O instrumento, que determina as diretrizes da educação para o decênio, estabelece, em seu anexo, vinte metas e duzentas e cinquenta e três estratégias. Dentre as 20 metas, a de número 4 trata exclusivamente dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com o seguinte texto:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Acerca disso, Garcia e Michels (2014, p. 405) consideram que

Embora a educação especial esteja amplamente contemplada em meta específica e em diversas outras metas e apesar de o direito à educação dos estudantes da modalidade ter sido reconhecido, o desafio de uma educação especial pública, gratuita e de qualidade continua no horizonte das lutas que precisamos travar no Brasil.

Da mesma forma, de acordo com as autoras, o PNE não aponta o atendimento de educação especial às crianças com menos de quatro anos, como o faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), “que referenda o atendimento de educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil” (GARCIA, MICHELS, 2014, p. 399). Outro ponto de discussão referente ao plano é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Por outro lado, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º).

O documento traz o conceito de deficiência presente na Convenção da ONU (2006), caracterizada por impedimentos “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” (BRASIL, 2015, art. 2º). No que se refere ao direito à educação, o artigo 27 descreve:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Mais recentemente, no ano de 2018, o governo brasileiro lançou a “Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida”. No entanto, ela permaneceu em

trâmite até ser promulgada pelo Decreto n.º 10.502, de 2020. Especificamente, o artigo 2º do referido decreto estabelece:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...] VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (BRASIL, 2020).

Entretanto, no mês de dezembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, como consequência de manifestações que criticam a nova PNEE por discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao incentivar a criação de escolas e classes especializadas.

Em 2021, a Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida foi tema de audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF). Na ocasião, representantes favoráveis ao documento orientador defenderam que ele amplia direitos, respeita a liberdade de escolha das famílias e colabora para a diversidade pedagógica. Por outro lado, para outros segmentos contrários ao documento, os direitos das pessoas com deficiência são afetados, impedindo experiências importantes vividas no ambiente escolar inclusivo.

O direito de todos à educação e a introdução de uma política de educação inclusiva em 2008 garantiram os meios para a concretização do direito à educação das pessoas com deficiência que foram durante muito tempo excluídos da escola. Assim, após um longo período de silêncio sobre a educação de pessoas com deficiência, estas passaram a ser consideradas na educação escolar, exigindo após a conquista de seu acesso, um ensino de qualidade, norteado pelo princípio da igualdade.

Agora, vive-se um novo impasse: diante do modelo de escola que temos – que trabalha com base na homogeneidade - e das orientações legais para que a escola seja inclusiva, faz-se necessário reconhecer e valorizar as diferenças e garantir que todos/as os/as estudantes aprendam, buscando-se formas para eliminar as barreiras no aprendizado dos conteúdos acadêmicos.

2.2.4 Alfabetização e letramento

A alfabetização, em seu caráter próprio e específico, se caracteriza como um processo de aquisição da língua oral e escrita, com a qual se desenvolvem as habilidades de ler e escrever (SOARES, 2020).

Até os anos 1980, o objetivo maior da escolarização era a alfabetização, ou seja, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do então denominado código de escrita como condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de leitura e de escrita. Para o alcance desse propósito, o uso de diferentes métodos de alfabetização alternou-se, ora optando-se pelos sintéticos que partiam dos fonemas, para as sílabas, as palavras, as frases, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelos métodos analíticos, pelos quais a alfabetização se dava a partir das palavras, frases, e texto, que proporcionariam a compreensão das unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2004). Entretanto, em meados dos anos 1980, a concepção de alfabetização adotada no país passou a compreendê-la como dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento.

De acordo com Soares (2020, p. 10), “[...] a alfabetização era considerada a decifração e a cifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação que precisa ser compreendido”. No decorrer dos anos, passou-se para a ideia da aprendizagem de um sistema de representação composto por signos (grafemas), os quais em vez de codificar os sons da fala (fonemas), a representavam (SOARES, 2020). Nessa fase, também iniciaram-se discussões sobre as funções e os fins sociais desse processo.

Ainda para Soares (2020, p. 27), por alfabetização se entende:

Processo de apropriação da ‘tecnologia escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades, necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética, e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Assim, considera-se alfabetizado o indivíduo que domina o sistema de representação da escrita alfabética e de suas normas, além de possuir habilidades inerentes a esse processo. Segundo Soares (2020, p. 16), no entanto, o termo alfabetização “não ultrapassa o significado

de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, de ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”, e para além de alfabetizar-se considera-se importante que os sujeitos sejam letrados.

Como já mencionamos, foi nos anos de 1980 que surgiu a palavra e o conceito “letramento”. Seu surgimento está relacionado à necessidade de “configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2020, p. 63), numa sociedade em que apenas alfabetizar – codificar e decodificar, não atendia às novas situações de uso da escrita na vida social e nas práticas profissionais. Do mesmo modo,

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem (sic) livros, jornais, revistas, não sabe redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabe preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do alfabetismo-analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2009, p. 45-46).

Decorre, portanto, das circunstâncias em que ser alfabetizado – aquele/a que apenas compreende o sistema de escrita – não era mais suficiente, o surgimento do conceito de letramento para configurar o saber usar a leitura e a escrita nas práticas.

De acordo com Soares (2020, p. 27), por letramento se compreende:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a linguagem escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos: para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo prazer e interesse em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Como é possível perceber, a concepção de letrado é a de alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura para usá-las com desenvoltura e com propriedade, no contato com práticas sociais letradas ou que, mesmo se não aprendeu a ler e escrever, exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (SOARES, 2009, p. 47).

Assim, tem-se que se alfabetizar é compreender o sistema de representação da escrita, decodificando e codificando letras, é usar adequadamente os instrumentos da escrita, apropriar-se das convenções do sistema como, por exemplo, a direção da escrita. Em síntese, é um conjunto de habilidades. Já letrar-se consiste em saber utilizar as técnicas de leitura e escrita no dia a dia, empregando-as na vida social, interpretando diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e produzindo-os. A partir disso,

[...] o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo, tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (SOARES, 2009, p. 17-18).

Diferentemente da alfabetização, em que se pode reconhecer o momento no qual o indivíduo está alfabetizado, o letramento é um processo, em permanente construção, que se inicia quando a criança se depara com um ambiente cercado de escrita e passa a conviver com

peças que fazem uso da língua escrita, conseguindo identificar as práticas de leitura e de escrita e a fazer uso delas.

A partir dos novos conceitos, a aprendizagem da escrita e da leitura, em sua forma mecânica, não transforma a realidade das pessoas, pois, ao ser alfabetizado, saber-se-á apenas utilizar a escrita e a leitura de forma elementar, enquanto que o letramento possibilitará a utilização de seu uso de forma competente nas situações em que são necessárias (SOARES; BATISTA, 2005). Porém, segundo Soares e Batista (2005, p. 50), “[...] para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas”.

3 METODOLOGIA

Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica. Assim, o pesquisador não deve ser um formalista que se apague à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, "a olho nu", ou seja, sem o auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade (MINAYO, 2009, p. 62).

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa em relação à análise de dados, pois seu intuito é analisar os significados, ou seja, os aspectos qualitativos do tema em questão. A abordagem qualitativa está centrada na compreensão de um fenômeno que ocorre num determinado contexto, de modo a buscar a sua compreensão e o seu aprofundamento, a partir da interação com os sujeitos participantes.

[...] a pesquisa qualitativa é a pesquisa não quantitativa ou não padronizada, ou algo assim, e sim dispõe de várias características próprias. Sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Segundo Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais:

[...] Você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa nem, tampouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. Em vez disso, os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente, havendo um uso maior de questões abertas. Espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras (FLICK, 2013, p. 23).

Ainda de acordo com Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa lida com as questões de uma das seguintes abordagens: visa a captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes; é mais relevante escrever ou reconstruir a complexidade das situações do que estudar uma causa e o seu efeito; as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos.

Numa pesquisa qualitativa, “o objetivo é menos testar o que é conhecido (p. ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo

estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas” (FLICK, 2013, p. 23-24). Em aproximação a isso, para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Vale ressaltar, no entanto, que ao trilhar o caminho metodológico, recorreremos também, quando necessário, a alguns dados quantitativos.

A seção intitulada “Metodologia” está dividida em cinco subseções: a primeira caracteriza o *locus* da pesquisa; a segunda exhibe e diferencia os instrumentos de coleta de dados que nortearam a pesquisa; a terceira expõe as considerações a respeito das questões éticas e dos procedimentos de coleta de dados; a quarta retrata o processo de seleção das professoras que fizeram parte do estudo e o perfil delas; e a quinta descreve os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos aliar a teoria e a metodologia, por considerá-las inseparáveis e imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer trabalho científico, pois “[...] a metodologia é muito mais do que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica, e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2009, p. 15). Assim, a fundamentação teórica e o percurso investigativo visaram se complementar, pois, à medida que a pesquisa ia se desenrolando, buscamos na teoria as explicações sobre os dados da realidade que foram se revelando.

3.1 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Curitibanos – SC. O município de Curitibanos está localizado no Centro do Estado de Santa Catarina. De acordo com dados históricos, o “território onde se localiza Curitibanos era povoado pelos índios Botocudos” (GUMBOWSKY, 2020, p. 16). A partir de 1700, os tropeiros que saíam do Rio Grande do Sul para levar gado para as capitâneas do centro do país, passaram a fazer pouso nessa região. Sendo assim, a partir de 1800, estabeleceu-se no lugar um povoado.

O município apresenta, na constituição de sua cultura, aspectos dos imigrantes portugueses, alemães, italianos e japoneses. No que se refere aos serviços e à economia do município, ressalta-se que

A administração pública, comércio e atividades imobiliárias são os mais relevantes no setor de serviços do município. A indústria de transformação é o principal componente da economia. Ainda, compõe a economia municipal a produção agropecuária diversificada, com destaque para lavouras temporárias (soja, milho, feijão, alho, cebola), fruticultura, especialmente maçã, caqui e pêssego; silvicultura e extração vegetal; e, criação de suínos e bovinos (2020, p. 16)

De acordo com senso demográfico do IBGE do ano de 2010, a população de Curitiba é de 37.748 habitantes.

Figura 3 – Localização do município onde foi realizada a pesquisa.



Fonte: Plano Municipal de Saúde de Curitiba (2018-2021).

Os dados relacionados à educação no município, no ano de 2017, foram sintetizados por Gumbowsky *et al.* (2020, p. 36) e assim apresentados:

Em 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública de Curitiba obtiveram nota média de 5,5 no IDEB, conforme demonstrado pelo Quadro 14. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,8. Na comparação com outros municípios catarinenses, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava Curitiba na posição 261 de 295. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 169 de 295. A taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos foi de 97,7 em 2010. Isso posicionava Curitiba na posição 203 de 295 dentre os demais do Estado catarinense e na posição 2.574 de 5.570 dentre os municípios do Brasil (IBGE).

No município de Curitiba há um total de 12 (doze) escolas públicas, sendo 7 (sete) da rede estadual e 5 (cinco) da rede municipal. Desse total, 11 (onze) escolas ofertam os anos iniciais do ensino fundamental: 6 (seis) estaduais e 5 (cinco) municipais.

De acordo com dados levantados junto aos/às diretores/as quando da apresentação da proposta de pesquisa, o quadro de professoras nas turmas de 1º e 2º anos estava constituído por 38 (trinta e oito) professoras, distribuídas nas escolas da forma como apresentamos abaixo. Se faz conveniente esclarecer que consideramos o número de professoras, e não de turmas, uma vez que algumas professoras que trabalhavam 40 horas/s nessas turmas.

Quadro 3 – Quantidade de professoras de 1º e 2º nas escolas do município – março/2021.

Rede pública	Identificação da Escola	Quantidade de professoras do 1º e 2º ano das séries iniciais
Estadual	Escola Estadual A	3
	Escola Estadual B	4
	Escola Estadual C	2
	Escola Estadual D	2
	Escola Estadual E	2
	Escola Estadual F	4
Municipal	Núcleo Municipal G	4
	Núcleo Municipal H	6
	Núcleo Municipal I	3
	Núcleo Municipal J	6
	Núcleo Municipal K	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O aspecto metodológico de nossa pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados o questionário, aplicado à população-alvo para realizar a seleção da amostra, e a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção de dados.

Considerando que no período da pesquisa, no ano 2021, vivíamos a pandemia de COVID-19 e as atividades educacionais estavam com restrições e com regramentos, principalmente quanto ao distanciamento entre pessoas e ao desenvolvimento de projetos externos, foi necessário realizar a etapa de coleta de dados para a pesquisa adaptando os instrumentos tradicionais – questionário e entrevista semiestruturada, para o formato *online*, por meio da *internet*. Nesse modelo, dispúnhamos de ferramentas assíncronas e síncronas, no entanto, a nossa opção foi pelo modelo assíncrono – *Google Forms* e *e-mail*.

Segundo Flick (2013), a forma assíncrona permite que o pesquisador envie suas perguntas aos participantes e eles enviem suas respostas após algum tempo, não necessitando

que ambos estejam *online* ao mesmo tempo, diferentemente da forma síncrona, que ocorre quando entrevistador e entrevistado estão *online* ao mesmo tempo, trocando perguntas e respostas, simultaneamente.

Flick (2009, 2013) destaca o uso das tecnologias da comunicação e da informação na pesquisa social, principalmente da internet, para entrevistar pessoas de lugares distantes, afirmando que a internet se tornou um instrumento importante de pesquisa, por meio da qual se adaptam os métodos tradicionais.

A respeito dos instrumentos utilizados – o questionário e a entrevista semiestruturada, Flick (2013, p. 110) pontua as principais diferenças:

[...] representam formas contrastantes de indagar às pessoas sobre sua situação. A principal diferença está no grau de padronização do procedimento: o questionário surge com uma lista pré-definida de perguntas e respostas, enquanto a entrevista é mais aberta. Na entrevista, as perguntas podem ser variadas em sua sequência e os entrevistados podem usar suas palavras e decidir a que querem se referir em suas respostas.

Especificamente em relação ao questionário, Flick (2013, p. 110) expõe que “[...] uma característica dos questionários é a sua extensiva padronização” e que os pesquisadores determinam a formulação e a sequenciação das perguntas. De acordo com o autor, os questionários podem conter algumas questões abertas ou livres, nas quais os respondentes se utilizam de suas próprias palavras para responder.

O questionário (APÊNDICE D) nos possibilitou três situações: a) traçar um panorama do perfil das professoras alfabetizadoras da rede pública do município; b) levantar dados referentes ao número aproximado de estudantes com DI ou com suspeita de DI nas salas de alfabetização das escolas do município; c) extrair a amostra, ou seja, realizar a seleção dos sujeitos da pesquisa.

Valemo-nos da ferramenta *Google Forms*¹² para reproduzir o questionário no ambiente virtual. A opção por questionário no *Google Forms* – *online* e de forma assíncrona –, não exigia que as entrevistadas e a pesquisadora estivessem conectadas ao mesmo tempo.

O questionário, como pode ser visto abaixo, continha 17 questões fechadas, sendo que, em algumas delas, solicitava-se o complemento da resposta do tipo “justifique a resposta” (resposta aberta).

¹² Serviço do *Google* que possibilita criar formulários *online*. Nele o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, entre outras.

Figura 4 – Questões do Questionário

QUESTÃO 1: GÊNERO	QUESTÃO 2: IDADE	QUESTÃO 3: EM QUAL REDE DE ENSINO ESTÁ ATUANDO?
QUESTÃO 4: NOME DA ESCOLA EM QUE LECIONA:	QUESTÃO 5: HÁ QUANTO TEMPO CONCLUIU O MAGISTÉRIO?	QUESTÃO 6: NÍVEL DE INSTRUÇÃO:
QUESTÃO 7: TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM TURMAS DE 1º E/OU 2º ANO:	QUESTÃO 8: JORNADA DE TRABALHO ATUAL (CARGA HORÁRIA) COM TURMAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (1º E/OU 2º ANOS):	QUESTÃO 9: ESTÁ ATUANDO COM CRIANÇAS COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL (SEM DIAGNÓSTICO MÉDICO OU DE EQUIPE ESPECIALIZADA)?
QUESTÃO 10: ESTÁ ATUANDO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL QUE POSSUEM DIAGNÓSTICO MÉDICO OU DE EQUIPE ESPECIALIZADA?	QUESTÃO 11: HÁ QUANTO TEMPO PARTICIPOU DO ÚLTIMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PROMOVIDOS PELA REDE OU PELA ESCOLA?	QUESTÃO 12: O (S) CURSO (S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (A) DA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO DE QUE PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS 5 ANOS, OFERECERAM CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO?
QUESTÃO 13: OS CONHECIMENTOS QUE APROPRIOU NO (S) CURSO (S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA FORAM SUFICIENTES PARA APERFEIÇOAR SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A)?	QUESTÃO 14: NA FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ TEVE COMO PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A), FORAM ABORDADAS AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM QUE AS CRIANÇAS (DADAS AS SUAS DIVERSIDADES), POSSAM APRESENTAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, BEM COMO, AS POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER ADOTADAS?	QUESTÃO 15: ASSINALE QUAIS DOS ESTUDIOSOS ABAIXO FORAM ABORDADOS NOS (S) CURSO (S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE PARTICIPOU:
QUESTÃO 16: A TEMÁTICA "MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM" FOI ABORDADA DE ALGUMA FORMA NO (S) CURSO (S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA?		QUESTÃO 17: QUAL SEU NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE OS PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL (VIGOTSKY, LEONTIV E LURIA), MAIS ESPECIFICAMENTE SOBRE "MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM":

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Por sua vez, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E), posteriormente, possibilitou a produção das informações pretendidas, pela visão das entrevistadas.

Para Minayo (2009), a entrevista é uma conversa realizada por iniciativa do entrevistador, com uma finalidade. A autora nos diz que a entrevista “[..] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2009, p. 64). Ademais,

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros; b) os segundos - que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados "subjetivos" pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2009, p. 65).

Em se tratando de entrevista semiestruturada, ela “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64).

Já quanto ao objetivo da entrevista semiestruturada, segundo Flick (2013, p. 115), é “obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Para o autor (2013), numa entrevista semiestruturada, é fundamental elaborar previamente um roteiro de perguntas, para servir de guia para o entrevistador. As questões devem dar início a um diálogo entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, compreendendo-se que as perguntas não necessariamente precisam ser feitas na sequência que foram planejadas. Nesse tipo de procedimento, espera-se que os/as entrevistados/as respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem.

A partir disso, o roteiro da entrevista foi composto de perguntas que visavam levantar informações sobre as formações continuadas realizadas nas/pelas escolas; conhecimentos sobre mediação da aprendizagem que embasam o fazer docente atual; e as estratégias utilizadas na alfabetização de estudantes com DI. O roteiro da entrevista foi elaborado, ainda, de forma a privilegiar questões de resposta aberta, que possibilitassem a obtenção de informações mais ricas e detalhadas. As perguntas contidas no instrumento visaram proporcionar às entrevistadas reflexões que contribuíssem para que as respostas viessem a contemplar os objetivos do trabalho.

A forma que melhor se adequou para a realização das entrevistas foi a assíncrona, sendo utilizado o *e-mail* para o envio das perguntas da entrevista, de modo que as entrevistadas registrassem as respostas de forma escrita, de maneira mais aprofundada. Tínhamos também a opção de, caso necessário, buscar as complementações de respostas por meio de chamadas de vídeo pela plataforma *Google Meet*. Se assim fosse, elas seriam gravadas em áudio ou vídeo, com a devida autorização das entrevistadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –, sendo, posteriormente, transcritas as respostas para a categorização e a análise. No entanto, não nos utilizamos dessa estratégia.

O roteiro da entrevista continha 13 perguntas abertas, o qual foi planejado para ocorrer de forma *online*, conforme já mencionado, no modo assíncrono, de acordo com a disponibilidade das professoras. Essa opção se devia ao fato de que presumimos que alcançaríamos mais respostas dessa forma do que realizando um encontro virtual, utilizando-nos de chamada de vídeo. Apesar de ter se alastrado o uso de plataformas para a realização de chamadas de vídeo durante a pandemia, compreendemos que, de modo geral, parecia haver um certo desconforto dos usuários em se expor diante das câmeras e isso poderia comprometer o número de entrevistas. Além disso, o fator tempo, num período que exigiu esforços demasiados

dos/as professores/as para dar continuidade à sua função, também foi considerado, uma vez que as questões escritas poderiam ser respondidas em diversos momentos “livres”, não exigindo um único momento, como ocorre em entrevistas presenciais.

As questões da entrevista estão dispostas na figura a seguir.

Figura 5 – Questões da Entrevista Semiestruturada.

QUESTÃO 1:		
Como é realizada a formação continuada de professores (as) da área de alfabetização na rede em que atua (qual a periodicidade, o que tem sido abordado e qual (is) a (as) estratégia (s) utilizada (as) nos encontros)?		
QUESTÃO 2: Os aspectos teóricos abordados na formação continuada de professores (as) da área de alfabetização de que participou nos últimos cinco anos, estavam relacionados à sua prática em sala de aula e às suas necessidades? Cite 3 exemplos de assuntos abordados na formação continuada de professores (as) que se relacionavam à sua prática.	QUESTÃO 3: Os cursos de formação continuada de professores (as) da área de alfabetização de que participou nos últimos cinco anos, proporcionaram mudança na sua atuação? Eles contribuíram para seu desenvolvimento como professor (a) alfabetizador (a)? Cite ao menos três transformações que percebe em sua prática pedagógica após a formação continuada de professores (as)?	QUESTÃO 4: . Na formação continuada de professores (as) foram abordadas as dificuldades do processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual no processo de alfabetização? Por meio da formação continuada você consegue identificar as possíveis formas de contribuir com a aprendizagem destes (as) alunos (as) em suas aulas? Se a resposta for sim, conte-nos quais são elas.
QUESTÃO 5: A partir do processo de formação continuada, foi possível refletir e identificar as principais características de um (a) professor (a) alfabetizador (a) e de suas ações pedagógicas que fazem o seu trabalho ser mais efetivo? Se a resposta for sim, conte-nos quais são elas.	QUESTÃO 6: Qual sua concepção sobre mediação da aprendizagem e de onde vem o seu conhecimento sobre ela?	QUESTÃO 7: Você sabe o que faz do professor um mediador ou o que caracteriza a prática de um professor mediador? Comente.
QUESTÃO 8: Durante o processo de formação continuada de professores (as) foram abordados os conceitos de mediação da aprendizagem e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)? Comente.	QUESTÃO 9: O que deve existir na interação entre o (a) professor (a) e o (a) aluno para facilitar a aprendizagem?	QUESTÃO 10: Como você conduz o processo de alfabetização e letramento dos (as) estudantes com deficiência intelectual? Que estratégias utiliza?
QUESTÃO 11: Destaque alguns aspectos que considera relevantes no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual, no que se refere aos itens indicados abaixo: -maiores dificuldades dos alunos com DI: -suas dificuldades enquanto professora: -estratégias que estão dando certo: -outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento:	QUESTÃO 12: Em relação ao atendimento aos alunos com deficiência intelectual neste período de distanciamento social provocado pela Pandemia de Covid-19, cite aspectos que você observou que foram considerados na orientação das atividades escolares remotas.	QUESTÃO 13: Considerando-se o período de pandemia e, segundo sua experiência no atendimento às crianças com deficiência intelectual, o que acha que pode ser feito no sentido de minimizar os impactos na aprendizagem desses alunos?

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2021).

É importante ressaltar que a aplicação do questionário ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2021 e a coleta de dados, por meio da entrevista semiestruturada, foi realizada no segundo semestre do mesmo ano.

3.3 QUESTÕES ÉTICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Iniciamos a pesquisa de campo a partir da submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, localizada no município de Lages/SC, via Plataforma Brasil, seguindo os pressupostos previstos na Resolução n.º 510/2016 do Plenário do Conselho

Nacional de Saúde. A aprovação do projeto de pesquisa ocorreu em 26 de dezembro de 2020, sob o número 4.484.816.

Devido ao envio ao CEP e a aprovação terem ocorrido no período de final de ano e de férias escolares, a fase de coleta de dados começou a ser desenvolvida apenas no mês de março do ano seguinte, mais precisamente na segunda semana de aulas presenciais. Aguardamos o primeiro momento do retorno às aulas, em que as escolas realizavam o acolhimento aos alunos e a adaptação às medidas de mitigação do contágio da COVID-19 contidas nos seus Planos de Contingência, depois de cerca de 10 (dez) meses sem aulas presenciais. Optamos por iniciar a pesquisa apenas no mês março, presumindo que passados os primeiros dias de aula – que ocorreram entre 18 e 22 de fevereiro, já haveria uma dinâmica de funcionamento mais estável e que, dessa forma, poderíamos ter melhor aceitação e maior adesão das professoras à nossa pesquisa.

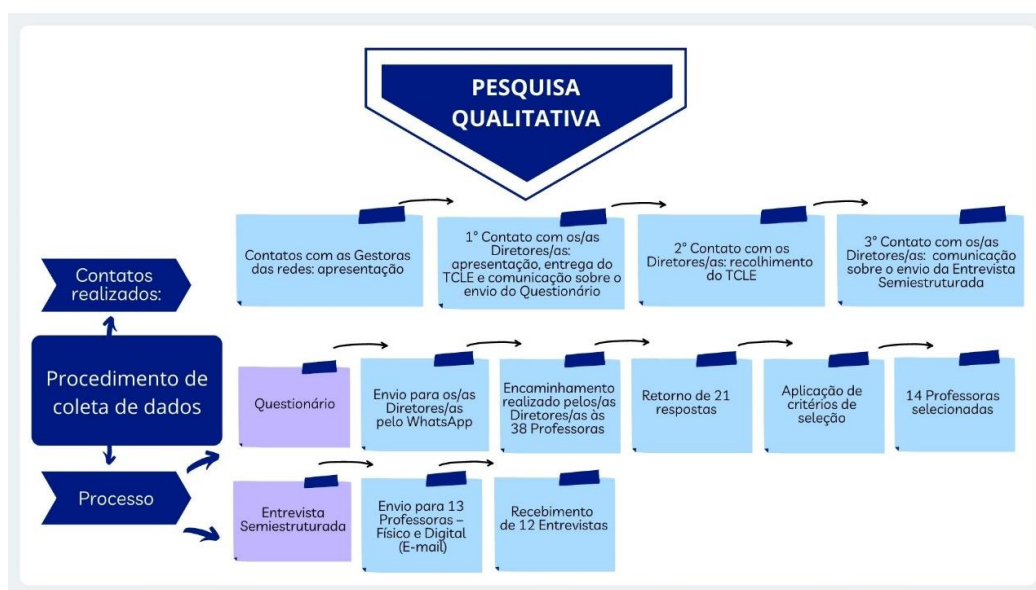
Assim, planejamos o processo de coleta de dados de modo a evitar ao máximo o contato presencial com as pessoas que estariam envolvidas de alguma forma com a pesquisa. Durante todo o processo de contatos para a busca da amostra e da realização da entrevista com as participantes selecionadas, houve uma preocupação constante em adotar as medidas de prevenção ao contágio por Coronavírus, bem como em estabelecer uma relação de colaboração, de respeito pelo trabalho desenvolvido pelos/as professores/as, pelas escolas, pelas redes de ensino e pelo interesse em contribuir com possíveis sugestões que decorressem da finalização da pesquisa.

Considerando o conceito de ética de Schnell e Heinritz *apud* Flick (2013), a dimensão ética procurou ser parte intrínseca desta pesquisa, no que concerne à preocupação quanto às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos.

A ética na pesquisa trata da questão de quais problemas eticamente relevantes causados pela intervenção de pesquisadores pode-se esperar que causem impacto nas pessoas com as quais ou sobre as quais eles pesquisam. Ela também está preocupada com os passos tomados para proteger àqueles que participam da pesquisa, se isto for necessário.

A figura a seguir visa ilustrar o processo de desenvolvimento da coleta de dados da pesquisa.

Figura 6 – Esquema dos procedimentos de coleta de dados.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Pretendendo não realizar um estudo localizado com um número muito pequeno de sujeitos, preocupadas com a aceitação da pesquisa, e por abranger um grupo de, no mínimo, 10 (dez) professoras para a amostra, realizamos alguns contatos presenciais para apresentar a proposta da pesquisa e para convidar os (as) envolvidos (as). Isso ocorreu pois André (2010) nos alerta sobre a importância do adensamento do número de sujeitos e das análises:

Há, entretanto, alguns alertas. Na análise das pesquisas dos pós-graduandos observou-se, como nas metanálises anteriores que o tipo de metodologia mais frequente é o micro-estudo, ou seja, estudos de situações muito particulares, abrangendo um número pequeno de sujeitos (de 3 a 15 em média), referindo-se a uma porção muito restrita da realidade (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Assim, em quatro momentos realizamos contatos presenciais breves: 1º) contato com as gestoras da rede municipal e estadual para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para aplicação nas redes; 2º) primeiro encontro com Diretores/as para apresentar a pesquisa, entregar o TCLE e para oficializar a entrega do questionário *online*; 3º) segundo encontro com Diretores/as para recebimento do TCLE; 4º) terceiro encontro com Diretores para oficializar a entrega das entrevistas.

O primeiro momento de contato presencial ocorreu junto às responsáveis pela gestão da educação nos âmbitos municipal e estadual – Secretária Municipal de Educação e Coordenadora Regional de Educação, quando da solicitação de sua assinatura na “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas”, oriunda da UNIPLAC, da apresentação do projeto

de pesquisa, da entrega da “Carta Solicitação de Autorização à Secretária Municipal de Educação e à Coordenadora Regional de Educação para Aplicação do Questionário”, e da solicitação dos números dos telefones dos/as diretores/as.

O segundo momento em que houve contato foi quando ocorreu a procura pelos/as diretores/as, tendo a finalidade de explicar as intenções da pesquisa, apresentar a forma como ela seria realizada e os instrumentos que utilizaríamos. Além disso, solicitou-se auxílio para o envio do *link* do questionário *online* pelo aplicativo *WhatsApp* às professoras e para a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Entendíamos que ao fazermos a exposição frente a frente aos/às diretores/as, poderíamos conseguir o seu apoio e que, com isso, eles/as incentivariam as professoras a participarem. Entendíamos também que nos apresentando pessoalmente a eles/as, muito provavelmente, teríamos mais êxito na quantidade de questionários preenchidos. Além desses motivos, preferimos entregar na forma impressa os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos/as diretores/as para que os repassassem em mãos aos/as professores/as, objetivando facilitar a leitura deles/as, o aceite e a devolução, pois entendíamos que se os enviássemos pelo aplicativo *WhatsApp*, junto do questionário ou pelo correio eletrônico, os/as professores/as precisariam imprimir o documento do arquivo, fazer a leitura, assiná-lo, digitalizá-lo e anexá-lo em alguma ferramenta *online* para nos enviar, podendo dificultar a continuidade da pesquisa.

Dessa forma, deixamos alguns termos de consentimento nas escolas, de acordo com a quantidade de professores/as indicados pelos/as diretores/as, para que eles/as os entregassem aos/às professoras e explicassem sobre a pesquisa e enviamos-lhe o *link* do questionário por *WhatsApp* para que repassassem aos/às professoras, da mesma forma.

A efetivação da primeira etapa de coleta de dados se deu com o envio do questionário aos/às professores/as. Esse instrumento nos possibilitou fazer a seleção da amostra, auxiliando-nos a identificar os/as professores/as que atendiam aos pré-requisitos necessários para atingir os objetivos da pesquisa.

A amostra desse estudo foi constituída, portanto, após a aplicação do questionário *online* enviado para todas as professoras que atuam como regentes em classes de alfabetização, mais precisamente com classes de primeiros e segundos anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes municipal e estadual do município de Curitiba – SC. O questionário foi enviado pela pesquisadora, por meio do aplicativo *WhatsApp*, via aparelho celular, ao público previamente selecionado (38 professoras de 1º e 2º anos), por intermédio dos/as diretores/as, para ser respondido de forma assíncrona.

O terceiro contato ocorreu novamente com os/as diretores/as, em um outro dia, para buscar os Termos de Consentimento.

Prosseguimos, então, com a investigação, por meio do segundo instrumento - entrevista semiestruturada, para identificar como são realizadas as formações continuadas na rede em que atuam, as visões das professoras frente às relações que elas estabelecem entre o conceito de mediação da aprendizagem e às suas práticas pedagógicas, e as contribuições das formações continuadas para a apropriação de saberes que subsidiassem a mediação da aprendizagem e letramento dos estudantes com DI.

Para a segunda etapa de coleta de dados da pesquisa – entrevista semiestruturada, mais uma vez, fomos às escolas e realizamos o contato presencial com os/as diretores/as. Nesse encontro, solicitamos a eles/as que entregassem o documento físico da entrevista para as professoras selecionadas, comunicando-as que a entrevista também estava em seus *e-mails*.

Ressaltamos que ao público selecionado para participar das etapas foi dada a garantia de que a participação seria livre, sendo possível negar-se a participar da pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isso lhe acarretasse qualquer prejuízo. Além disso, foi-lhes assegurado que sua participação teria risco mínimo, porém ocorrendo algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos e ocasionando abalo físico e emocional, a pesquisadora as encaminharia ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC, sendo esse de forma gratuita, inclusive com o direito de buscar indenização.

Os encontros com os/as diretores/as nas escolas ocorreram com o mínimo de pessoas possíveis, tendo em vista a preocupação com a COVID-19, por tempo bem curto e tomando os cuidados considerados preventivos estipulados pelos protocolos de saúde, como o uso de máscaras, o distanciamento físico e o uso do álcool 70% nas mãos.

Por motivos éticos e de compromisso assumido junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNIPLAC) e às entrevistadas, manteremos o sigilo referente à identidade das participantes da pesquisa (professoras), identificando-as pela letra P, inicial da palavra que designa sua função – “Professora”, seguida de numeração arábica na sequência de 1 a 21 (P1, P2 etc.), estando a sequência da numeração relacionada com a ordem de recebimento das respostas, por ocasião do questionário. A mesma identificação foi mantida durante todas as fases do estudo.

3.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA E O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste estudo, trabalhamos com amostragem de indivíduos, os quais representaram a população escolhida. A amostragem caracteriza-se como o estudo de apenas uma parte dos elementos. Sua finalidade é fazer generalizações sem precisar examinar todos os elementos de um dado grupo. Acerca disso, Flick (2013, p. 82) enfatiza que:

A amostragem refere-se a estratégias para garantir que você tem os casos certos no seu estudo. Certo significa que eles permitem generalizações da mostra para a população por esta ser representativa dela. [...] Certo também pode significar que você encontrou e incluiu os casos mais instrutivos nas suas entrevistas.

A constituição da amostra da pesquisa foi realizada a partir da aplicação do questionário (APÊNDICE D) junto às 38 (trinta e oito) professoras da rede pública e da análise dos dados obtidos por ele, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios iniciais para a inclusão das entrevistadas (amostra) consideravam que as professoras deveriam: a) estar atuando em classes de alfabetização, no mínimo há cinco anos; b) estar atuando com crianças com deficiência intelectual; c) ser professor/a regente de turma; d) ter participado de processos de formação continuada de professores/as na área de alfabetização na rede pública de ensino. Dessa forma, as professoras que não atendessem ao conjunto desses critérios seriam excluídas da pesquisa.

Ao recebermos as devolutivas do questionário – vinte e uma respostas – e realizarmos a análise dos dados, entretanto, identificamos um problema: um de nossos critérios para inclusão/exclusão das participantes era o tempo de atuação em turmas de alfabetização. O questionário trazia opções para assinalar o tempo de atuação da seguinte forma: entre 1-3 anos, 4-6 anos, 7-9 anos etc., não contemplando a opção menos de 5 (cinco) anos e mais de 5 (cinco) anos como previmos nos critérios de inclusão/exclusão definidos no projeto de pesquisa.

A falta de relação entre os critérios de inclusão/exclusão de participantes e as opções de respostas do questionário e, ainda, tendo em vista que grande parte das professoras estava atuando há menos de 4 (quatro) anos em classes de alfabetização, implicou na alternativa de não aplicar o critério de tempo mínimo de experiência em classes de alfabetização. Assim, foram considerados os seguintes critérios para a inclusão das entrevistadas (amostra): a) estar atuando em classes de alfabetização; b) estar atuando com crianças com deficiência intelectual;

c) ser professor/a regente de turma; d) ter participado de processos de formação continuada de professores/as na área de alfabetização na rede pública de ensino.

Atenderam, portanto, aos critérios iniciais de inclusão da pesquisa 6 (seis) professoras – P1, P9, P15, P16, P18 e P19, como demonstramos no Quadro 5.

Acusamos a utilização das cores nos quadros (Quadro 5, Quadro 6, Quadro 7, Quadro 9), a seguir para discriminar os diferentes perfis que compuseram o grupo de professoras alfabetizadoras, de 1º e 2º ano, respondentes do questionário: a) cor amarela: professoras que atuam na alfabetização entre 1-3 anos e, neste ano têm alunos com DI em suas salas de aula; b) cor salmão: professoras que atuam na alfabetização entre 4-6 anos e têm com crianças com DI em suas salas de aula; c) cor verde: professoras que possuem menos de 4 (quatro) anos de experiência com alfabetização, que estavam atuando com crianças com suspeita de DI; d) cor cinza: professoras que, apesar de não estarem atuando com estudantes com DI, possuem experiência em turmas de alfabetização de mais de 4 (quatro) anos e poderiam trazer contribuições à nossa pesquisa.

Quadro 4 – Professoras que atenderam aos critérios de inclusão.

IDENT.	GÊNERO	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	Nº DE ALUNOS COM DI
P1	Fem.	36-45	Especialização	1-3	03
P9	Fem.	36-45	Especialização	4-6	01
P15	Fem.	até 25	Graduação em curso	1-3	03
P16	Fem.	26-35	Graduação	4-6	01
P18	Fem.	36-45	Especialização	1-3	01
P19	Fem.	36-45	Especialização	16-18	01

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mas, além destas, também optamos por incluir na investigação da pesquisa outras 8 (oito) professoras, sendo: 2 (duas) professoras que possuíam menos de 4 (quatro) anos de experiência com alfabetização, mas que estavam atuando com crianças com suspeita de DI (cor verde); e outras 6 (seis) professoras que apesar de não estarem atuando com estudantes com DI, possuíam experiência em turmas de alfabetização de mais de 4 (quatro) anos e poderiam trazer contribuições à nossa pesquisa (cor cinza). As outras 7 (sete) professoras não atendiam aos critérios de inclusão, portanto, foram excluídas. Assim, totalizamos 14 (catorze) professoras participantes da pesquisa.

Os Quadros (Quadro 7 e 8) abaixo ilustram o perfil das 8 (oito) professoras que também foram selecionadas para fazer parte da pesquisa.

Quadro 5 – Professoras que têm menos de 4 anos de atuação em classe de alfabetização, que atuam com estudantes com suspeita de DI.

IDENT.	GÊNERO	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	ALUNOS COM SUSPEITA DE DI
P13	Fem.	26-35	Especialização	1-3	Sim
P14	Fem.	36-45	Especialização	1-3	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 6 – Professoras que têm mais anos de atuação em classe de alfabetização, mas que não atuam, no momento, com estudantes com DI.

IDENT.	GÊNERO	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	Nº DE ALUNOS COM DI
P3	Fem.	36-45	Especialização	10-12	0
P4	Fem.	46-55	Especialização	mais de 25 anos	0
P6	Fem.	36-45	Especialização	4-6	0
P7	Fem.	mais de 55	Graduação	4-6	0
P8	Fem.	26-35	Especialização	4-6	0
P21	Fem.	36-45	Especialização	19-21	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Se faz conveniente informar que, ao sugerirmos que as professoras P3, P4, P6, P7, P8 e P21 fizessem parte da amostra por possuírem uma trajetória de atuação de mais de quatro anos em turmas de alfabetização e que poderiam contribuir com nossa pesquisa, enviamos-lhe duas outras perguntas, quais sejam: “Você já trabalhou com crianças com DI em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental”, e “Em que ano ou quanto tempo faz que lecionou para crianças com DI em classes de 1º ou 2º ano?”.

O resultado dessas questões indicou que 5 (cinco) professoras já atuaram com crianças com DI em classes de alfabetização, e que a P6 não estava mais atuando em classe de alfabetização. Com essas respostas incluímos as cinco professoras na amostra, compreendendo que poderiam contribuir com nossa pesquisa.

Para a segunda etapa da pesquisa – levantamento de dados por meio de entrevista semiestruturada –, foram selecionadas 13 professoras alfabetizadoras, quais sejam: P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P21. No entanto, a P14 não respondeu à entrevista. Cerramos, portanto, a etapa de coleta de dados com 12 professoras alfabetizadoras, contemplando visões de diferentes realidades, isto é, de 8 (oito) escolas das 11 (onze) que fazem parte da rede pública do município e que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 5 (cinco) professoras da rede municipal, representando 3 (três) escolas – os Núcleos

Municipais 2, 3 e 4, e 7 (sete) professoras da rede estadual, representando 5 (cinco) escolas – as Escolas 1, 2, 3, 4 e 6.

Abaixo apresentamos uma síntese da origem das participantes.

Quadro 7 – Síntese da origem das participantes

Rede pública	Identificação das Escolas	Quantidade de professoras do 1º e 2º ano das séries iniciais	Quantidade de respostas ao questionário	Quantidade de professoras selecionadas	Quantidade de respostas à entrevista e identificação das entrevistadas
Estadual	Escola Estadual A	3	1	1	1 – P4
	Escola Estadual B	4	3	2	2 – P13 e P21
	Escola Estadual C	2	2	1	1 – P9
	Escola Estadual D	2	1	1	1 – P18
	Escola Estadual E	2	1	-	-
	Escola Estadual F	4	3	3	2 – P7 e P8
Municipal	Núcleo Municipal G	4	2	1	-
	Núcleo Municipal H	6	1	1	1 – P19
	Núcleo Municipal I	3	2	1	1 – P16
	Núcleo Municipal J	6	4	3	3 – P1, P3 e P15
	Núcleo Municipal K	2	1	-	-
TOTAL		38	21	14	12

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Alguns dados elementares da identidade profissional do grupo das 12 entrevistadas são apresentados na sequência:

Quadro 8 – Perfil traçado das 12 entrevistadas

Id.	Idade	Grau de Form.	Rede	Vínculo	C.H.	Experiência em Alfabetização	Tempo decorrido da conclusão do magistério
P1	36-45	Especialização	Municipal	ACT	20h	1-3 anos	11-15
P3	36-45	Especialização	Municipal	Efetivo	40h	10-12 anos	Mais de 20
P4	46-55	Especialização	Estadual	ACT	20h	Mais de 25	Mais de 20
P7	Mais de 55	Graduação	Estadual	ACT	20h	4-6 anos	16-20
P8	26-35	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	4-6 anos	11-15
P9	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	4-6 anos	16-20
P13	26-35	Especialização	Estadual	ACT	20h	1-3 anos	6-10
P15	Até 25	Graduação em curso	Municipal	Efetivo	40h	1-3 anos	1-5
P16	26-35	Graduação	Municipal	ACT	20h	4-6 anos	6-10
P18	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	1-3 anos	Mais de 20
P19	36-45	Especialização	Municipal	Efetivo	20h	16-18 anos	16-20
P21	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	19-21 anos	16-20

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as informações obtidas, todas as pessoas envolvidas na pesquisa são do sexo feminino. Quanto à idade, apenas 01 (uma) têm menos de 25 anos de idade, 01 (uma) tem mais de 55 anos, e as demais têm entre 26 e 55 anos. Já quanto ao grau de formação, a maioria possui Especialização. Em relação ao vínculo com as escolas, 7 (sete) professoras são Efetivas e 5 (cinco) são Admitidas em Caráter Temporário – ACTs. Referente à carga horária em turmas de 1º ou 2º ano do ensino fundamental, 6 (seis) professoras atuam 20h e as outras 6 (seis), 40h. A experiência de docência em classes de alfabetização se constitui da seguinte forma: quatro professoras têm entre 1-3 anos, quatro entre 4-6 anos, e 4, mais de 10 anos. Por sua vez, quanto ao tempo decorrido do término do magistério, ressalta-se que uma professora encontra-se a menos de 5 anos da conclusão, duas professoras entre 5 e 10 anos, e nove professoras há mais de 10 anos. Todas as professoras mencionam ter participado de formações continuadas sobre alfabetização, sendo que 8 (oito) professoras se referem à participação no PNAIC.

A partir dessas considerações, observa-se um construto geral aponta que a maioria das professoras, têm sua vida profissional alicerçada pela formação em nível de Especialização - Pós Graduação, e com mais de dez anos tendo concluído o Magistério. O grupo é composto por uma pequena maioria de professoras efetivas, sendo que seis delas atua 40h semanais em classes de alfabetização, ou seja, têm dedicação exclusiva à alfabetização, e 01 (uma) atua 20h semanais. As 05 (cinco) professoras ACTs, atuam 20h semanais em classes de alfabetização. São educadoras cuja experiência em classes de alfabetização varia entre menos de três anos, entre 4-6 anos, e mais de 10 anos. Evidencia-se, por fim, o fato de que todas as professoras possuem também formação específica para atuar com alfabetização, tendo participado de formações da área.

3.5 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A fase de tratamento e análise de dados dessa pesquisa ocorreu em dois momentos: no primeiro momento analisamos as respostas do questionário, o qual fora utilizado para selecionar as participantes e, no segundo, houve a análise das entrevistas que traziam os dados.

Oportuno se faz esclarecer, que essa pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou-se também de aspectos quantitativos ao identificar os fatores comuns ou não no perfil das professoras que responderam ao questionário. No entanto, o interesse estava em compreender o contexto de formação continuada e sua implicação na prática de professores/as alfabetizadores e na alfabetização e letramento de estudantes com DI. Para tanto, os dados coletados por meio

da entrevista é que nos possibilitaram enxergar o “fenômeno” em estudo, ao permitir a interpretação a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas.

Os dados do questionário foram submetidos à análise estatística, com a ajuda de ferramenta de cálculo de percentagens e de significâncias de correlações – *Google Forms*, os quais foram instantaneamente transformados em dados passíveis de serem visualizados e comparados – gráficos e cálculo das frequências pela porcentagem, isto é, foram generalizados.

Após a tabulação, o passo seguinte compreendeu a interpretação das generalizações obtidas a partir das respostas do questionário, com discussões à luz de autores que dão sustentação ao aporte teórico da pesquisa. Esse primeiro momento de análise, procurou identificar os elementos comuns ou não do perfil e da formação das entrevistadas.

Para o processo de tratamento de dados das entrevistas, entre as diferentes e possíveis formas de fazê-lo, optamos pelo método da análise de conteúdo e pela técnica de análise temática ou categorial, a partir da proposta de Laurence Bardin (2016).

Por meio desses procedimentos, a análise desenvolve-se partindo do reconhecimento de temas presentes nas comunicações, isolando-os para reduzir a informação e também para permitir a sua interpretação, visando obter um saber que não está na superfície e captar as subjetividades.

A análise de conteúdo consiste numa forma de examinar mensagens, que tem o objetivo de compreender, de forma aprofundada, o sentido delas a partir do que fora indagado. A análise de conteúdo preza pelo rigor metodológico, sendo desenvolvida de maneira sistemática, e vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas qualitativas de diversas áreas, inclusive da educação.

A análise de conteúdo é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, pelo latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de 'desocultação', responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma 2ª leitura se substitui a leitura 'normal' do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... Daí a investir-se o instrumento técnico enquanto tal e a adorá-lo como um ídolo capaz de todas as magias, fazer-se dele o pretexto ou o álibi que caucione vãos procedimentos, a transformá-lo em gadget inexpugnável do seu pedestal, vai um passo... que é preferível não transpor (BARDIN, 2016, PREFÁCIO).

De acordo com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Ela tem a “[...] finalidade de efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (p. 48). A análise de conteúdo “[...] fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem” (p. 48).

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano (BARDIN, 2016, p. 48).

Por outro lado, de acordo com Flick (2013, p. 134), a “Análise de Conteúdo é um procedimento clássico [...]” que se destina a categorizar qualquer tipo de mensagem a elementos-chave, reduzindo o material empírico.

Por sua vez, para Bardin (2016), o procedimento de análise de conteúdo não é obrigatoriamente quantitativo.

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição (BARDIN, 2016, p. 144).

Desse modo, apesar de usarmos a frequência de aparições nesta investigação, a pesquisa não se pauta nela, mas sim na subjetividade dos dados, independentemente das frequências. A recorrência e também a aparição mínima – uma única vez – são consideradas em nossa análise, pois a quantificação pretende dar rigor à subjetividade, mas não será a quantidade que definirá a análise.

A abordagem quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise, é no entanto, útil nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (BARDIN, 2016, p. 145).

Enquanto a pesquisa quantitativa enfoca aquilo que é recorrente, na abordagem qualitativa, foca-se na compreensão do objeto pesquisado, bem como em interpretar o que está por trás da mensagem que foi dita. Nessa última, não é o percentual ou o número que são levados em conta, é o dado para a interpretação.

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem impossíveis (BARDIN, 2016, p. 145).

Para Flick (2013), o procedimento de análise de conteúdo considera a totalidade de um texto, passando por uma espécie de triagem e classificação, segundo a frequência de presença ou de ausência de itens de sentido. Segundo o autor,

[...] O método é baseado no uso de categorias derivadas de modelos teóricos. Normalmente, se aplica essas categorias aos textos, em vez de desenvolvê-las a partir do próprio material – embora evidentemente se possa examinar as categorias à luz dos textos em análise. A análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias (FLICK, 2013, p. 134).

O processo de análise inicia-se com a busca das partes relevantes dos dados, depois faz-se a análise e comparação, realizam-se as classificações, e por último dá-se nome a elas. Através desse processo, os textos são (re)construídos, permitindo uma visão mais abrangente do tema (FLICK, 2009).

Segundo Bardin (2016), a partir da coleta de dados, a Análise de Conteúdo organiza-se em torno das seguintes etapas: Pré-análise, Exploração do material, e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, como ilustra a figura abaixo.

Figura 7 – Etapas da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016).



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

A primeira etapa da análise de conteúdo denominada como “Pré-análise”, consiste na organização do material. Nessa fase, são selecionados os materiais que serão analisados, são elaboradas as hipóteses e os objetivos e também os indicadores. Ela é constituída das seguintes fases: leitura flutuante; escolha dos documentos e constituição do *corp*us; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; preparação do material (BARDIN, 2016).

A leitura flutuante é a primeira ação da etapa de pré-análise. Ela consiste no contato com o material a ser analisado e em conhecer o texto, buscando-se as primeiras impressões.

A escolha dos documentos é outra ação e refere-se à delimitação daquilo que será analisado, sendo que, geralmente, faz-se necessário delimitar o *corp*us, isto é, o que realmente será submetido à análise, o que é pertinente, definindo o que efetivamente servirá para responder à questão da pesquisa e atender aos objetivos.

A formulação das hipóteses e objetivos é o momento de rever os objetivos e hipóteses definidos anteriormente, sendo possível cristalizá-los ou alterá-los, visto que os dados podem trazer necessidades de adaptações.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (o que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados (BARDIN, 2016, p. 128).

Já no que se refere às hipóteses “nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter como guia um *corp*us de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se “às cegas” e sem ideias preconcebidas.

A referenciação dos índices diz respeito às palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para a pré-análise, e a elaboração dos indicadores, à quantidade de vezes que aparecem esses elementos.

[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros (BARDIN, 2016, p. 130).

A última ação da pré-análise é preparação do material. De acordo com Bardin (2016, p. 130) “A preparação formal - ou edição - dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para

padronização e classificação por equivalência”. Nela é realizada a organização de todo o material que envolve a adequação dos textos das entrevistas (ortografia, gramática, entre outros aspectos) para deixá-los formais.

A segunda etapa, denominada “Exploração do material”, é o momento de tratar o material coletado na fase anterior, transformando-o em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação, decomposição ou enumeração. Em outras palavras, é a aplicação das decisões tomadas na fase anterior (BARDIN, 2016).

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2016, p. 133).

A codificação se refere à extração dos excertos e das expressões que na leitura minuciosa são identificados. É o momento dos recortes, isto é, da identificação e separação das partes da mensagem que são importantes para a análise, daquilo que expressa a mensagem da comunicação. A codificação inclui, ainda, a identificação das unidades de contexto e de registro (BARDIN, 2016). Por unidade de registro se compreende:

A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, 'o tema', enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a 'palavra' ou a 'frase' (BARDIN, 2016, p. 134).

Referente às unidades de contexto, Bardin (2016, p. 137), esclarece que:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da Unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

A partir da escolha pela codificação do material, surge a necessidade de categorizar os dados. Categorizar é outro processo da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016, p. 147),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da

análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas, por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria 'ansiedade', enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual 'descontração'), sintático (os verbos, os adjetivos), léxicos (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos), e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros (BARDIN, 2016, p. 148). A categorização contém duas fases: o inventário, que se dá ao isolar os elementos, e a classificação, pela qual se repartem os elementos, organizando-os (BARDIN, 2016). É um processo de decomposição-composição, que envolve a abstração que envolve a composição das unidades que foram fragmentadas em categorias que façam sentido.

As Categorias de Análise são configuradas por meio de um movimento denominado por Bardin (2016) de processo de categorização, que consiste no desmembramento dos elementos constitutivos de um conjunto e seu posterior reagrupamento por critérios definidos, onde a repetição de palavras e/ou termos pode ser uma das estratégias adotadas no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise. Ademais, “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa), no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 149).

A última etapa corresponde ao “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação” e consiste em, a partir do resultado do processo de categorização, produzir um texto dialógico, com base no referencial teórico para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. A partir das percepções é que se fará a interpretação, com vistas a conceder uma significação nova a essas características. Bardin (2016) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito.

Na interpretação, “[...] procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica” (GIL, 2008, p. 75).

A última etapa “Tratamento dos resultados obtidos e interpretação” consiste em, a partir do resultado do processo de categorização, produzir um texto dialógico, com base no referencial

teórico para cada uma das categorias, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. A partir das percepções, se faz a interpretação, concedendo uma significação nova às características. Bardin (2016), esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito.

Assim, o processo final se concretiza com o que dará sentido a todo trabalho realizado, é o produto final. É o momento de usar a intuição, de realizar a análise reflexiva e crítica para perceber significação às mensagens, ou, como nas palavras de Gil (2008, p. 75): “[...] procura-se estabelecer relação entre o conteúdo das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica”.

3.6 MOVIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

No primeiro momento do processo da análise de conteúdo, de posse dos dados coletados (as respostas das entrevistas), realizamos a leitura flutuante do material. Tendo conhecido o teor das comunicações, definimos que todo ele constituiria o *corpus*. A partir de então, sua leitura se deu de forma exaustiva na tentativa de compreender de forma mais apurada possível, cada palavra escrita pelas professoras.

Posteriormente, elaboramos uma tabela onde anexamos cada pergunta e a sequência de respostas de cada entrevistada. Essa tabela continha além das colunas das perguntas e das respostas, a identificação de cada participante, e uma coluna voltada para a separação das palavras-chave – as palavras ou expressões potencialmente importantes, para os objetivos do presente estudo.

O passo seguinte foi grifar as partes, frases ou os parágrafos que para nós faziam sentido em relação à questão norteadora e aos objetivos da pesquisa e captar as palavras-chave, ou ainda, os elementos que se apresentavam emergentes em cada resposta (Figura 6), e transcrevê-los na devida coluna. Esses processos demandaram um mergulho profundo nos textos para encontrar com precisão, as ideias emergentes, as quais possibilitariam, ao final, trazer à tona uma nova compreensão do fenômeno investigado.

Figura 8 – Identificação dos elementos emergentes.

PERGUNTA:		
6- Por meio da formação continuada você consegue identificar as possíveis formas de contribuir com a aprendizagem destes/as alunos/as em suas aulas? Se a resposta for sim, contem-nos quais são elas.	P 1 (xxxxxxxx) - Sim. Através de estratégias diversificadas, de acordo com a necessidade de cada aluno, observando o seu desenvolvimento e habilidades.	Sim. -Estratégias diversificadas; -De acordo com a necessidade de cada aluno; -Observando o seu desenvolvimento e habilidades.
	P 3 (xxxxxxxx) - Transformando a sala de aula em um ambiente em que o aluno é e sempre será o protagonista. Ou seja, o professor será o mediador, o qual irá oferecer motivação na aprendizagem e diante das dificuldades "daquele momento", em forma de atividades, brincadeiras, jogos, oralidade, interpretação, avaliação diagnóstica, escrita espontânea, leitura e outros.	-Aluno protagonista -Professor mediador - irá oferecer motivação
	P 4 (xxxxxxxx) - Sim, certamente. Para mim o que faz com que eles sejam valorizados e integrados ao ambiente é a interatividade.	Sim. -Interatividade.
	P 7 (xxxxxxxx) - Infelizmente não.	Não.
	P 8 (xxxxxxxx) - Acredito que uma criança com deficiência intelectual necessita de um segundo professor para lhe orientar mais de perto.	-Segundo professor.
	P 9 (xxxxxxxx) - Ensinar abrange a observação desse aluno, conhecer antes de planejar estratégias, baseados em seu potencial, naquilo que ele é capaz de realizar com ou sem ajuda, toda criança é capaz de aprender no seu ritmo.	-A observação do aluno; -Conhecer antes de planejar estratégias; -Potencial; -Toda criança é capaz de aprender no seu ritmo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Na etapa seguinte, elaboramos uma nova tabela para cada pergunta, e nela delimitamos uma coluna à esquerda para os elementos emergentes que constituíram-se como os índices, totalizando 340 registros (APÊNDICE F), e uma coluna delimitada para cada uma das participantes. Num novo processo de leitura, analisamos cada resposta e sinalizamos um “X” na linha dos elementos-chave e na coluna das participantes conforme os encontrávamos. Esse trabalho nos permitiu visualizar os elementos emergentes que eram recorrentes nas respostas de cada pergunta dada pelas participantes, nos proporcionando a identificação das frequências de aparição, como também possibilitou a identificação dos conteúdos significativos que se repetiam ou não, e quem os trazia.

Figura 9 – Identificação dos índices e indicadores I.

	P1	P3	P4	P7	P8	P9	P13	P15	P16	P18	P19	P21
ESTRATÉGIAS DIVERSIFICADAS DE ACORDO COM AS NECESSIDADES	X											X
OFERECENDO MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM INTERATIVIDADE		X										X
NÃO ELA NECESSITA DE 2º PROFESSOR CONHECER O ALUNO E O SEU POTENCIAL ANTES DE PLANEJAR				X		X						
BNOC-EU, O OUTRO, E OS NÓS PODEMOS PERCEBER O QUE ESTAMOS ERRANDO E EVOLUINDO							X		X			
NÃO ME RECORDO COM ROTINA										X		X
COM TROCAS DE SABERES ENTRE OS PARES												X
PANEJAR AULAS DE ACORDO COM AS NECESSIDADES												X

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Visando evidenciar os elementos e as suas frequências de forma mais objetiva, elaboramos uma lista com os elementos emergentes e acrescentamos o numeral que representava a frequência com que cada um foi citado, como apresentamos na figura abaixo:

Figura 10 – Identificação dos índices e indicadores II.

ELEMENTOS	F	ELEMENTOS	F
Ocorre trimestralmente	1	Colabora ativamente para o aluno aprender	2
Durante o ano são oferecidos vários cursos	2	Fazer com que o aluno pense, opine, argumente	1
Acontece de forma continua	1	O professor é o elo entre o aluno e o conhecimento	2
De quatro em quatro meses	1	A compreensão da atividade	1
Não há uma periodicidade específica	1	Interação entre professor e aluno	1
É realizada periodicamente	1	Facilita, incentiva, motiva, colabora,	5
Recorrente (com regularidade)	1	Media o conhecimento para os alunos - orienta	1
Esse ano não tivemos curso de alfabetização	1	Provoca o aprender, colabora ativamente para os alunos atingirem objetivos	5
Ocorre nas paradas que antecedem as férias	1	Mediação: Aquisição de conhecimento por meio de um elo	1
Utilização de teoria		ZDP: a esfera da quase aprendizagem	4
Com todos os professores e depois em grupos ou grupos por área	1	Afinidade	9
		Afetividade, empatia	
		Carinho, companheirismo, encorajamento	
		Respeito, elogios	
		Afetividade, confiança,	
		Cooperação, respeito e de crescimento	
		Empatia e compreensão	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Tendo conhecido os índices e suas frequências, passamos à segunda etapa do processo de análise de conteúdo, a exploração do material. Seguindo o passo-a-passo indicado por Bardin

(2016), fizemos a transformação dos dados brutos em unidades de análise, de modo a representar o conteúdo encontrado no *corpus* por meio de unidades com significados completos em si mesmos. Tomamos como unidades de registro os elementos que se apresentaram com maior frequência. Isolar as unidades de registro a partir das unidades de contexto constituiu a codificação.

Após o processo de codificação dos dados, categorizamos as unidades de registro, procurando agrupar o maior número de informações numa mesma classe por suas correlações. Deste processo, resultaram as seguintes categorias: 1) Os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as da rede pública do município de Curitiba; 2) A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização; 3) A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI.

A organização dos dados da pesquisa foi disposta no Quadro abaixo, conforme as categorias, de forma a possibilitar a identificação das correspondências com as categorias.

Quadro 9 – Categorias de análise

CATEGORIA 1: Os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as da rede pública do município de Curitiba
UNIDADES DE REGISTRO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontros contínuos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palestras ▪ Trocas de experiências ▪ Atividades práticas e teóricas
Categoria 2: A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização
Unidades de registro
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar, incentivar, motivar, orientar, Ajudar ▪ Ser elo ▪ Atuar próximo ao aluno ▪ Ter intencionalidade
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afetividade ▪ Respeito ▪ Conhecimento ▪ Técnicas de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o/a estudante ▪ Atividades adaptadas ▪ Atividades diversificadas ▪ Uso de material concreto
Categoria 3: A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI

Continua...

Unidades de registro
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos da alfabetização ▪ Habilidades e competências - Base Nacional Comum Curricular ▪ Inclusão escolar ▪ Ensino na pandemia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novas práticas ▪ Reflexão sobre a prática pedagógica ▪ Proporcionou atualização ▪ Trouxe mais ideias para os planejamentos ▪ Oportunidade de tirar dúvidas ▪ Proporcionou segurança para alfabetizar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Novas estratégias ▪ Respeito ao desenvolvimento individual do aluno ▪ Explorar os sons das letras
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dedicção, paciência ▪ Amor à profissão ▪ Fazer planejamento ▪ Ser pesquisador ▪ Saber como os alunos aprendem ▪ Utilizar diferentes estratégias

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Após a análise e tratamento dos dados que resultou nas categorias referidas acima, fizemos a edição dos textos, organizando-os de acordo com as normas.

Tendo esclarecido o método de análise de dados utilizado, e formado o conjunto de categorias de análise, passaremos às interpretações e discussões, preocupando-nos em descrever e interpretar as falas, em busca da compreensão das respostas que visamos encontrar por meio desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM OS DADOS DA PESQUISA

Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos que nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham com os temas que nos preocupam, inclusive, com os que desenvolvem ou abraçam teorias com as quais ideologicamente não concordamos. O bom pesquisador é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores, que é crítico frente ao que lê, e que elabora sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa (MINAYO, 2009, p. 19).

É chegada a etapa da interpretação. Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados, a partir dos dados já tratados. Procedemos, inicialmente, à interpretação dos dados dos questionários e, posteriormente, aos das entrevistas, buscando, consecutivamente, exibir um panorama do perfil das professoras alfabetizadoras do município, contextualizando-o à realidade do país, e responder aos objetivos e à questão da pesquisa.

4.1 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

O texto a seguir apresenta os dados do questionário. Nele, revelamos o perfil das 21 (vinte e uma) professoras alfabetizadoras que participaram da primeira etapa da pesquisa, apresentando algumas características do seu trabalho, da sua formação inicial e continuada, e dos seus conhecimentos sobre os pressupostos da teoria histórico-cultural. A partir das respostas extraímos as participantes que se enquadraram e/ou que se aproximaram de nossos critérios de inclusão.

Do total de 38 (trinta e oito) professoras que receberam o questionário, configurando o todo de professoras de primeiros e segundos anos das redes estadual e municipal, 21 (vinte e uma) o preencheram e nos enviaram. Com esse resultado, a taxa de retorno desta pesquisa foi de 55%, considerado como um percentual significativo para o trabalho com os dados, já que extrapolam o percentual de retorno apontado por Marconi e Lakatos (2003, p. 201), os quais apontam que “[...] em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”.

Na sequência realizamos a interpretação dos dados do questionário, utilizando-nos de quadros e gráficos e de autores que discutem temas que decorreram da análise. Por meio de Flick (2013), fundamentamos o uso de quadros e gráficos no tratamento dos dados, pois o autor nos remete a pensar numa estrutura de elaboração e apresentação dos resultados. De acordo

com Flick (2013), os achados podem ser analisados e apresentados em gráficos e tabelas, uma vez que estes instrumentos permitem mais clareza para os leitores “à primeira vista”¹³.

Abaixo estão apresentados, nos Quadros 4 e 5, os dados referentes às características do grupo das 21 participantes que responderam ao questionário. No primeiro quadro, foram agrupadas as respostas das questões 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12 e 13 (Apêndice D), que são referentes a: gênero, idade, nível de instrução, rede que atua, vínculo, carga horária semanal com turmas de 1º e 2º anos, tempo de experiência em 1º ou 2º ano, se está atuando com estudantes com suspeita de DI, se está atuando com estudantes com DI e quantos são. Já no segundo quadro, é apresentada a síntese das respostas das questões 8, 14, 16, 17, 19 e 20 (Apêndice D), que abordaram questões referentes: ao tempo de conclusão do magistério, tempo decorrido do último curso de formação continuada sobre alfabetização e letramento, se os conhecimentos dos cursos foram suficientes para aperfeiçoar sua prática, se nos cursos de formação continuada foram abordadas as dificuldades de aprendizagem e a mediação nos cursos de formação continuada, e por, último, o nível de conhecimento sobre a abordagem Histórico-Cultural.

Convém explicitar que o uso das cores utilizadas nos quadros a seguir (Quadro 12 e Quadro 13), nos permitiu visualizar as similaridades entre os perfis e formar grupos da seguinte forma: a) cor amarela: professoras que atuam na alfabetização entre 1-3 anos e, neste ano têm alunos com DI em suas salas de aula; b) cor salmão: professoras que atuam na alfabetização entre 4-6 anos e têm com crianças com DI em suas salas de aula; c) professoras que possuem menos de 4 (quatro) anos de experiência com alfabetização, mas que estavam atuando com crianças com suspeita de DI (cor verde); d) cor cinza: professoras que apesar de não estarem atuando com estudantes com DI, possuem experiência em turmas de alfabetização de mais de 4 (quatro) anos e poderiam trazer contribuições à nossa pesquisa; e) cor branca: professoras que não atendiam aos critérios de inclusão, portanto, excluídas.

O quadro a seguir indica os resultados obtidos com base nas questões 3, 4 e 5 do questionário (apêndice I) que explicita o gênero, idade, nível de instrução, rede em que atua, carga horária atual na alfabetização, tempo de experiência em 1º ou 2º ano, se está atuando com criança com DI ou com suspeita de DI.

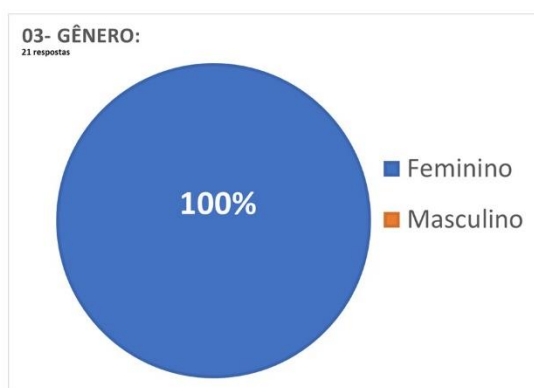
¹³ Expressão do autor.

Quadro 10 – Perfil das professoras participantes do questionário.

Ident.	Gênero	Idade	Nível de instrução	Rede em que atua	Vínculo	C.H. com turmas de 1º ou 2º ano	Tempo de experiência em 1º ou 2º ano	Está atuando com estudantes com suspeita de DI	Está atuando com estudantes com DI
Questão	3	4	9	6	5	11	10	12	13
P1	Fem.	36-45	Especialização	Municipal	ACT	20h	1-3 anos	Sim	Sim - 3
P2	Fem.	46-55	Especialização	Municipal	Efetivo	20h	1-3 anos	Não	Não
P3	Fem.	36-45	Especialização	Municipal	Efetivo	40h	10-12 anos	Não	Não
P4	Fem.	46-55	Especialização	Estadual	ACT	20h	Mais de 25 anos	Não	Não
P5	Fem.	46-55	Especialização	Municipal	Efetivo	20h	1-3 anos	Não	Não
P6	Fem.	36-45	Especialização	Municipal	ACT	20h	4-6 anos	Não	Não
P7	Fem.	Mais de 55	Graduação	Estadual	ACT	20h	4-6 anos	Não	Não
P8	Fem.	26-35	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	4-6 anos	Não	Não
P9	Fem.	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	4-6 anos	Sim	Sim - 1
P10	Fem.	36-45	Graduação	Municipal	ACT	20h	1-3 anos	Não	Não - 1
P11	Fem.	até 25	Graduação	Estadual	ACT	40h	1-3 anos	Não	Não - 1
P12	Fem.	36-45	Graduação	Estadual	ACT	40h	1-3 anos	Não	Não
P13	Fem.	26-35	Especialização	Estadual	ACT	20h	1-3 anos	Sim	Não
P14	Fem.	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	1-3 anos	Sim	Não
P15	Fem.	Até 25	Graduação em curso	Municipal	Efetivo	40h	1-3 anos	Sim	Sim - 3
P16	Fem.	26-35	Graduação	Municipal	ACT	20h	4-6 anos	Sim	Sim - 1
P17	Fem.	26-35	Graduação	Estadual	ACT	20h	1-3 anos	Não	Não
P18	Fem.	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	1-3 anos	Não	Sim - 1
P19	Fem.	36-45	Especialização	Municipal	Efetivo	20h	16-18 anos	Não	Sim - 1
P20	Fem.	46-55	Especialização	Municipal	ACT	20h	1-3 anos	Não	Não
P21	Fem.	36-45	Especialização	Estadual	Efetivo	40h	19-21 anos	Não	Não

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

No Gráfico 1, observamos que com relação à questão sobre o gênero, as respostas indicam que 100% das participantes são do gênero feminino.

Gráfico 1 – Gênero das participantes do questionário.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

A preponderância das mulheres na docência encontrada no contexto pesquisado é um dado que se repete ao se tratar de pesquisa da área da educação em âmbito nacional.

O ingresso das mulheres na docência é um tema pesquisado e debatido com muita frequência nas últimas décadas, na tentativa de se compreender como ocorreu a feminização da docência, uma vez que até dado momento só os homens podiam lecionar, como encontramos, inclusive em estudos referentes ao Brasil Colônia, que demonstram que a educação era praticada pelos jesuítas. Concomitante a essa questão, também se pesquisam os fatores que podem estar envolvidos na desvalorização da profissão.

As mulheres que até o século XX tiveram sua educação fortemente marcada para serem mães e cuidadoras do lar, no final do século XIX começaram a marcar presença na profissão docente.

A formação de professores para a escola primária ou elementar, como também era chamada, passou a ser feita no Brasil, a partir do final do século XIX, em escolas normais. Estas admitiam homens e mulheres, mas as mulheres se tornaram maioria ao longo da expansão da escolaridade já na primeira metade do século XX. Inicialmente como complementação dos cursos primários e depois como escolas normais, os cursos de formação docente foram responsáveis pela própria ampliação da escolarização da mulher em nível médio, permeados pela representação do ofício docente como prerrogativa das funções maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação, conforme atesta abundante literatura a respeito (BARRETO, 2010, p. 292).

A incorporação da mulher à atividade laboral fora de seu domicílio reflete a luta das mulheres pela conquista de sua emancipação. Contudo, os estereótipos e padrões sociais definem o que são atribuições femininas e masculinas, influenciando a mulher na escolha pelo magistério, prevalecendo o viés de gênero nessa opção. De acordo com Carvalho (2018, p. 16).

Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2014a) aponta que, entre 2002 e 2013, apesar de ter havido um crescimento de 64,4% na quantidade de homens no magistério, as mulheres ainda correspondiam a 83,1% dos docentes, indicando que a função de magistério ainda é um fator arraigado socioculturalmente na parcela feminina da população.

Nesse sentido, na tabela abaixo é possível verificar os números de professores/as em relação ao gênero nas diferentes etapas de ensino, nos anos de 2009, 2013 e 2017. Nela, se percebe a maior proporção de mulheres em relação aos homens.

Figura 11 – Tabela Constituição do gênero dos Professores por etapa de ensino no Brasil - 2009/2013/2017.

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Extraído do caderno “Perfil do professor da educação básica” (CARVALHO, 2018, p. 18).

Diante disso, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 159), a presença das mulheres em cursos de licenciatura é alta, entretanto

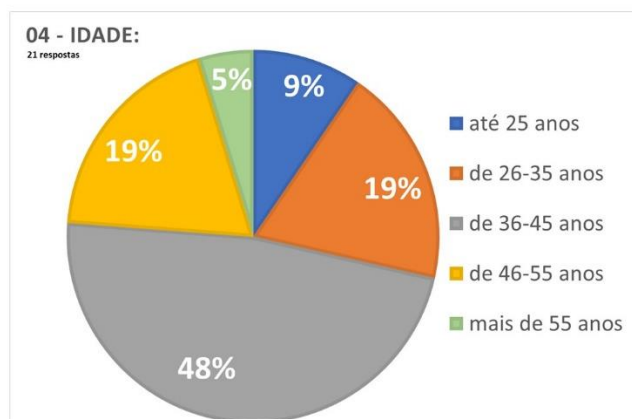
[...] tem sido acentuadamente maior nos cursos de menor prestígio, que conduzem a carreiras menos valorizadas socialmente e de mais baixa remuneração, do mesmo modo que também se observa segmentação interna com viés de gênero no interior dos cursos de cada área. As posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino.

A perspectiva de gênero é aspecto importante que deve ser considerado na reflexão e na compreensão das características das relações que se constituem no contexto escolar, e é aspecto importante também nas definições de políticas para carreira docente.

Já ao analisarmos a faixa etária das professoras respondentes (Gráfico 2) encontramos os seguintes dados: 2 (duas) apresentam faixa etária de até 25 anos (9%), 4 (quatro) de 26 a 35 anos (19%), 10 (dez) de 36 a 45 anos (48%), 4 (quatro) de 46 a 55 anos (19%), e 1 (uma) com mais de 55 (5%). Ficou evidenciado, portanto, que mais de 70% das professoras que responderam ao questionário têm mais de 36 anos.

O dado mais significativo referente à faixa etária foi o de docentes com idade entre 36 e 45 anos (47,6%), como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Faixa etária das participantes do questionário

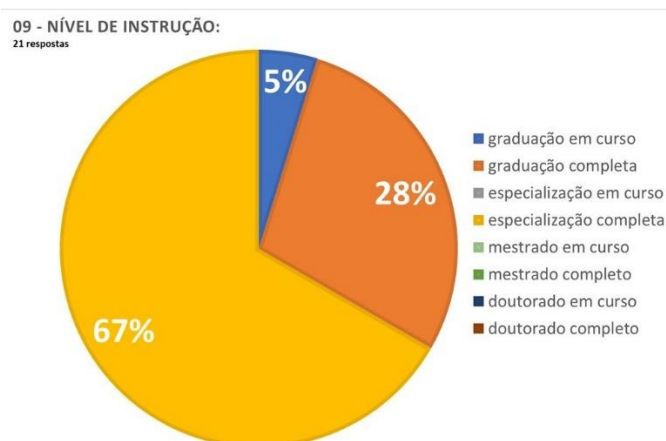


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Gatti e Barretto (2009) fazem uma análise considerando as faixas etárias: até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais. Afirmam que a maior parte dos docentes mais jovens (até 29 anos) leciona na educação infantil; no ensino fundamental, a distribuição por faixas etárias é mais equilibrada; já para o nível médio, o estudo apontou prevalência de professores acima de 30 anos.

O dado relativo à faixa etária encontrado em nossa pesquisa se assemelha aos dados de Gatti e Barreto (2009), uma vez que encontramos apenas duas professoras com idade até 25 anos e a maior parte delas entre 26 e 45 anos, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, no que se refere ao nível de instrução das professoras (Gráfico 3), identificamos que 14 professoras (67%) declararam ter Especialização – Pós Graduação *Latu Sensu*, que é o maior nível de instrução alcançado pelas docentes deste grupo, 6 professoras (28%), têm graduação completa, e 1 professora (5%) está cursando a graduação, como se pode verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Nível de instrução das participantes do questionário.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

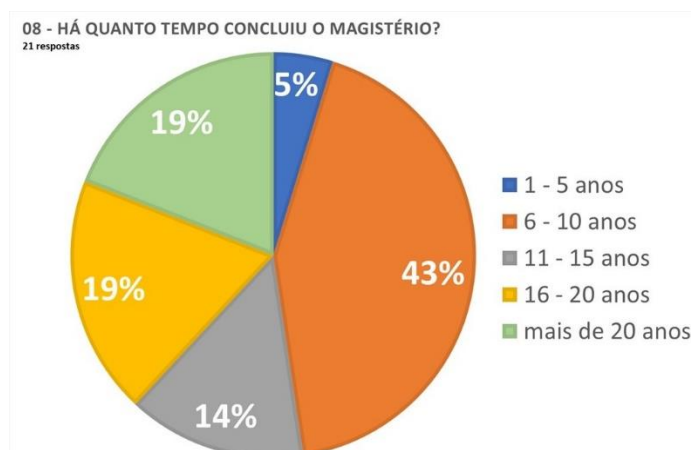
De acordo com Carvalho (2018, p. 35), a “[...] LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação”. A qualificação de que trata a referida lei é a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A formação superior é a mais frequente em todas as etapas de ensino, percentuais que vêm crescendo ao longo dos anos. Essa tendência também está em conformidade com a LDB e com a Meta 15 do PNE, ao estabelecerem, com a exceção descrita para o nível médio, que o requisito mínimo para o professor atuar na educação básica é a qualificação em nível superior (CARVALHO, 2018, p. 39).

Os dados obtidos confirmam que as professoras participantes do questionário atenderam às exigências estabelecidas pela legislação referente à formação em ensino superior. Além disso, verifica-se que a Meta 16 do último Plano Nacional de Educação (2014), que tem validade de 2014 a 2024, e que estabelece que até o seu último ano de vigência ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, foi atingida. As escolas do município pesquisado contam com 66,7% das professoras formadas em nível de pós-graduação.

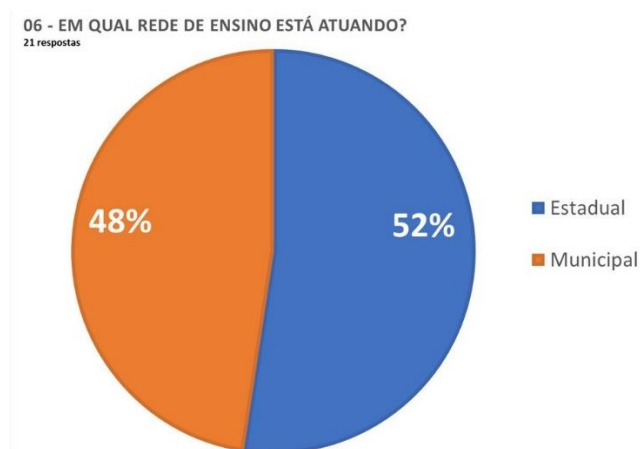
Como nos dados apresentados por Gatti e Barretto (2009), o perfil das entrevistadas constitui-se de uma maioria que, antes de ingressar na Pedagogia, passou pela experiência do curso de Magistério.

Indagadas sobre a quanto tempo haviam concluído o magistério (Gráfico 4), obtivemos as seguintes respostas: 1 (uma) de 1-5 anos (5%); 9 (nove) entre 6-10 anos (43%); 3 (três) de 11-15 (14%); 4 (quatro) de 16-20 (19%); 4 (quatro) com mais de 20 anos (19%).

Gráfico 4 – Tempo de conclusão do Magistério.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Referente à rede em que atuam (Gráfico 5), 48%, ou seja, 10 (dez) professoras que responderam ao questionário trabalham na rede municipal de ensino de Curitiba e 52%, em número de 11 (onze), trabalham na rede estadual.

Gráfico 5 – Rede de ensino em que atua.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

O dado encontrado nas respostas, no entanto, não traduz a realidade nacional e estadual, pois na rede municipal há 21 (vinte e uma) professoras de 1º e 2º ano, o que representa 55%, e na rede estadual 17 (dezesete) professoras, representando 45%.

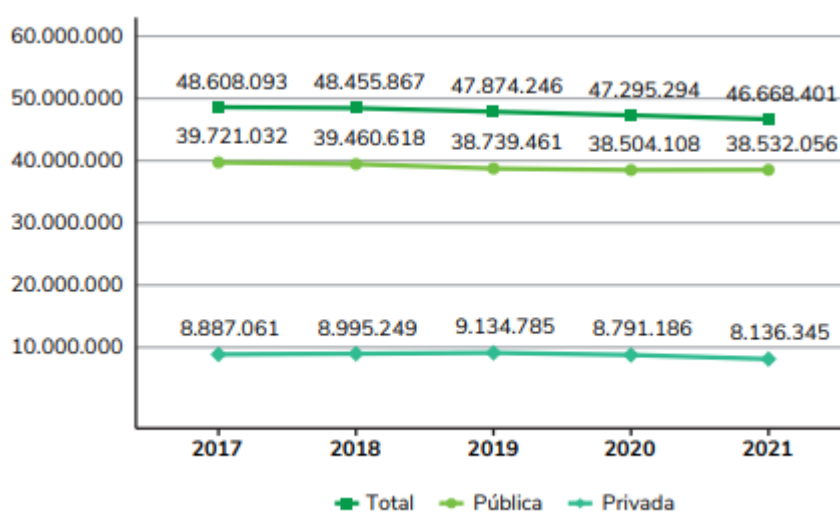
Esse dado nos mostra que, embora o processo de municipalização da educação, desencadeado nas últimas décadas, amparado legalmente pela Constituição de 1988 e pela LDBEN N° 9.394/96, tenha levado os municípios a assumirem a educação infantil e os anos iniciais, no município pesquisado ainda se encontra um número elevado de professores de primeiros e segundos anos na rede estadual.

Dados referentes à distribuição de matrículas no Brasil no ano de 2021, é revelado pelo Censo Escolar – 2021 e divulgado pelo INEP, como se vê abaixo:

No ano de 2021, registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total [...]. Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se maior dominância da rede municipal, que detém 49,6% das matrículas na educação básica, 1,2 ponto percentual (p.p.) a mais do que em 2020. A rede estadual, responsável por 32,2% das matrículas da educação básica em 2021, é a segunda maior. A rede privada conta com 17,4% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas. (BRASIL, 2021, p. 16-17)

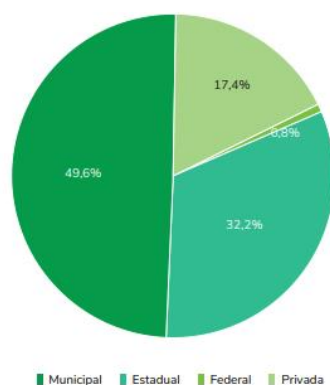
Com relação às matrículas dos anos iniciais no Estado de Santa Catarina (Gráfico 6), é possível identificarmos 62,0% de matrículas na rede municipal e 23,7% de matrículas na rede estadual. Já no que se refere às matrículas dos anos finais (Gráfico 7), 48,6% são da rede estadual, enquanto 42,3% são da rede municipal como se pode constatar nos gráficos a seguir.

Gráfico 6 – Número de matrículas na Educação Básica, segundo a rede de ensino – Brasil – 2017-2021



Fonte: Inep (2019).

Gráfico 7 – Percentual de matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021



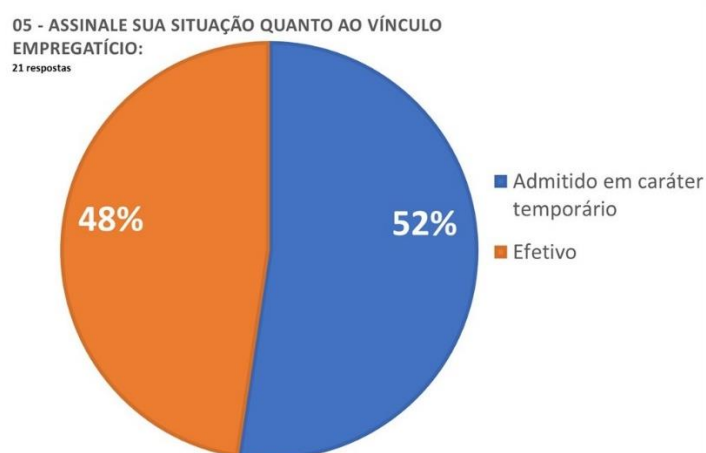
Fonte: Inep (2019).

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, definiram o papel do município como ente federativo autônomo na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a criação do seu próprio sistema de ensino.

Também consultamos as professoras participantes da pesquisa em relação ao tipo de vínculo que têm com as escolas. As respostas se apresentaram da seguinte forma (Gráfico 8): 11 (onze) professoras (52,%) são ACTs e 10 (dez) professoras (48%) são efetivas.

De acordo com o que se evidencia, o resultado apresenta um equilíbrio entre os dois vínculos, o que representa que praticamente a metade das professoras são dispensadas ao final de cada ano. Esse dado expressa a possível rotatividade das professoras em diferentes séries/anos e a descontinuidade do trabalho.

Gráfico 8 – Tipo de vínculo das professoras com a escola.

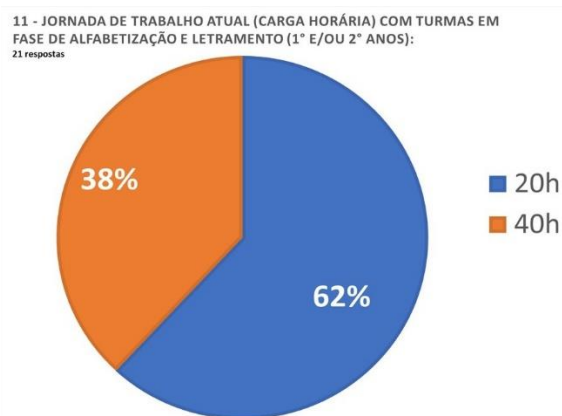


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

O vínculo está diretamente relacionado à valorização da carreira do docente. Os profissionais com vínculo temporário são contratados, a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Ocorre, no entanto, que esse tipo de vínculo não possibilita ao/a professor/a continuidade de sua contratação nos períodos de férias escolares e, dessa forma, nem ao salário pelo período que não está trabalhando. A contratação temporária ainda provoca inseguranças e preocupação aos/as professores/as no que se refere à questão da contratação, ou não, para o próximo ano. Já a carreira como servidor efetivo no setor público, por outro lado, está associada a algumas vantagens como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa e carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional desses docentes (GATTI; BARRETTO, 2009).

Um dado curioso é a carga horária das professoras, no que se refere ao tempo de atuação semanal em turmas de 1º ou 2º ano (Gráfico 9): 13 (treze) professoras (62%), trabalham 20 horas em turmas de 1º ou 2º ano, e 8 (oito) professoras (38%), trabalham nessas turmas por 40 horas.

Gráfico 9 – Jornada de trabalho atual com turmas em fase de alfabetização e letramento.

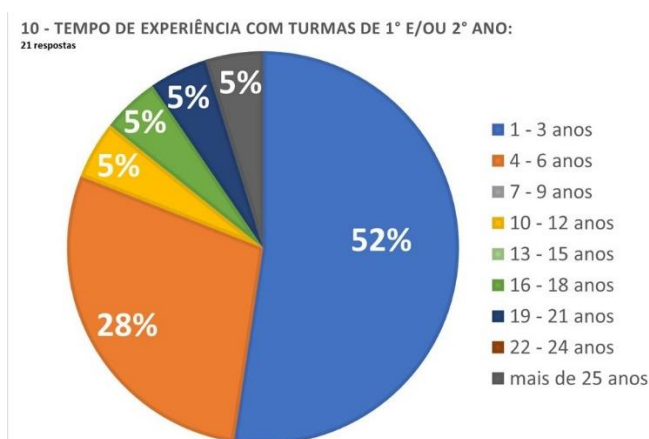


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Ao analisarmos as respostas dessa questão, verificamos que das 21 professoras, 8 (oito) têm dedicação exclusiva ao trabalho com alfabetização e 13 (treze) professoras trabalham apenas 20 horas semanais com alfabetização. Embora no momento de elaboração do questionário não tenha sido proposta uma questão que possibilitasse às participantes que indicaram lecionar apenas 20 horas em turmas de alfabetização especificarem se atuam, além das 20 horas semanais, é possível considerar que algumas delas, senão todas, atuam em anos/séries diferentes no turno contrário.

O dado que mais nos chamou a atenção, no entanto, foi referente ao tempo em que as professoras atuam com turmas de 1º e 2º anos, ou seja, a experiência. O resultado (Gráfico 10) evidencia a pouca experiência da maioria das professoras: 11 (doze) professoras estão como docentes de turmas de alfabetização a apenas 1 e 3 anos, representando 52%; 6 (seis) professoras lecionam nestas turmas de 4 a 6 anos, representando 28%; 1 (uma) professora atua entre 10 e 12 anos, representando 5%; 1(uma) professora já tem de 16-18 anos, sendo 5%; 1 (uma) tem de 19 a 21, também representando 5%; e 1(uma) está a mais de 25 anos, também representando 5%.

Gráfico 10 – Tempo de experiência em turmas de 1º e 2º ano.



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

O fator tempo, mais especificamente o pouco tempo de atuação e, conseqüentemente, de experiência da maioria das professoras nessas turmas é um ponto importante a ser analisado. Isso decorre do fato de que os/as professores/as sofrem com novas adaptações (o ciclo profissional do/a professor/a é, geralmente, marcado pelo experimento em diversas turmas até conseguir uma identidade e a estabilização) e os desafios específicos da alfabetização. Tais desafios envolvem desde a compreensão do conjunto de técnicas necessárias para a aprendizagem da escrita, até a compreensão de que os alunos aprendem de formas diferentes, e que no grupo das salas de aula há vários níveis de aprendizagem.

Para Tardif e Raimond (2000) é com o passar do tempo que o profissional aprende a trabalhar e que, aos poucos, dominará os saberes necessários para a realização do seu trabalho.

Na sequência, ao serem perguntadas se estão atuando com crianças com suspeita de DI, encontramos os seguintes resultados: 6 (seis) professoras (29%) trabalham com estudantes com suspeita de DI e 15 (quinze) professoras (71%), não. No gráfico abaixo, ilustramos a resposta.

Gráfico 11 – Atuação com crianças com suspeita de DI.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

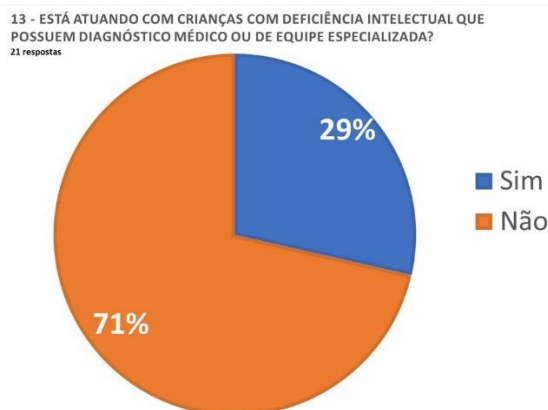
Como a aplicação do questionário ocorreu em início de março, ou seja, bem no início do ano letivo, já nos primeiros contatos é comum que o/a professor/a comece a “desconfiar” que um aluno ainda pouco conhecido possa ter alguma deficiência não informada ou sabida pela família.

Demonstra-se pelo dado encontrado existir uma fragilidade no conhecimento sobre deficiência intelectual e na inexistência de parceria entre o sistema educacional e o de saúde, uma vez que essas crianças com suspeita de DI já passaram pela educação infantil e que chegaram as escolas sem o diagnóstico.

Nesse caso, esses estudantes necessitam de atenção especial, que pode ser através de atividades sistemáticas e de acompanhamento proximal.

A confirmação do diagnóstico não deve ser o fator para que essas crianças tenham suas necessidades especiais atendidas, pois o ponto de partida numa educação inclusiva é considerar a singularidade de cada estudante no planejamento, com foco em suas potencialidades, não importando se há ou não um diagnóstico de deficiência.

Outro ponto indagado foi com relação a estarem atuando com crianças que já possuem laudo médico de DI. A resposta obtida foi que: 6 (seis), ou seja, 29% trabalham com estudantes com DI e 15 (quinze) não (71%), como observa-se no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Atuação com criança com DI.

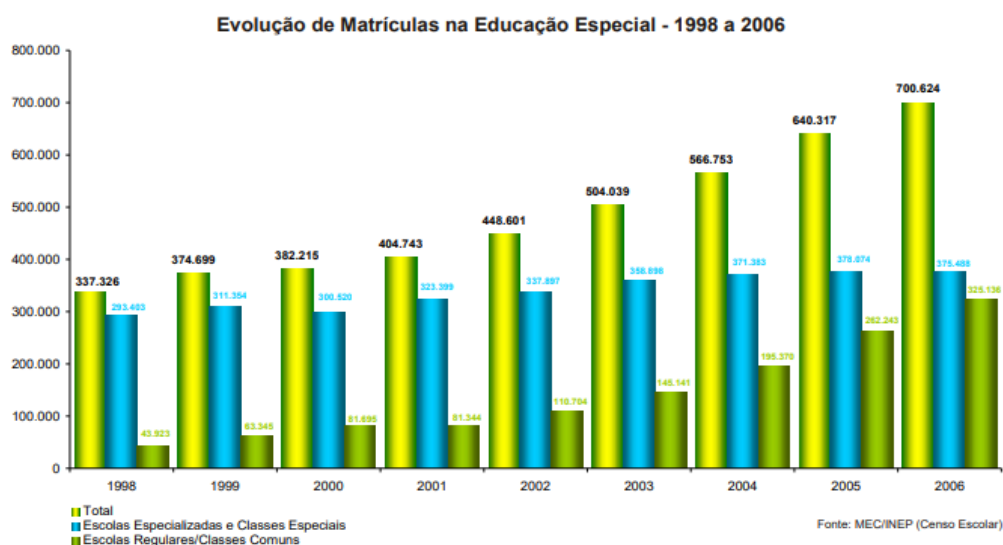
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2021).

Identificamos por meio do complemento da questão, a qual solicitava a indicação de quantas crianças com DI estavam inseridas na turma, que há um total de 10 (dez) crianças matriculadas em salas de aula de 1º e 2º anos do ensino fundamental, incluídas em 6 (seis) turmas, sendo que em 2 (duas) turmas há 3 (três) crianças em cada, e nas outras 4 (quatro) turmas há 1 (uma) criança em cada.

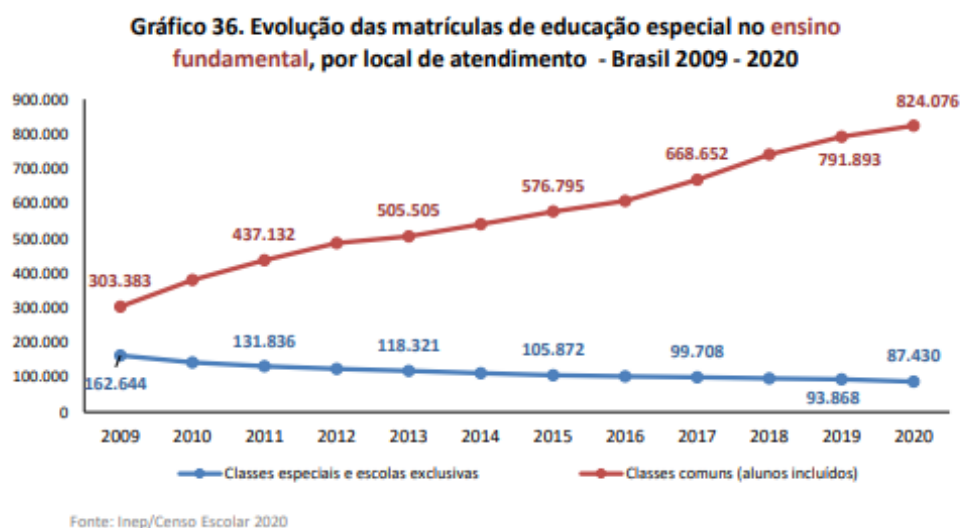
Ainda a respeito dessa última questão, encontramos incoerências em 2 (duas) respostas: 2 (duas) professoras responderam que não atuam com crianças com DI, no entanto, no complemento da resposta cada uma das professoras indicou a quantidade 1(um). É possível o número de crianças seja 12 (doze) devido à dúvida que foi deixada nas respostas e que o total de salas com alunos com DI seja de 8 (oito).

De acordo com a Constituição (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), o Brasil deve incluir todos os estudantes de 4 a 17 anos na escola. Além do direito à educação para todos, as legislações apontam a necessidade de que os estudantes com deficiência sejam matriculados, preferencialmente, em classes comuns.

Os gráficos abaixo (Gráfico 13 e Gráfico 14) apresentam a evolução das matrículas do público da Educação Especial do final dos anos 1990 até o ano 2006, período em que iniciou o movimento para a inclusão educacional, e de 2009 a 2020. Neles podemos observar a gradativa e significativa ampliação de matrículas de alunos com deficiência em Escolas Regulares/Classes Comuns, impulsionadas pelas políticas de educação inclusiva nos seus anos iniciais.

Gráfico 13 – Evolução de matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar).¹⁴

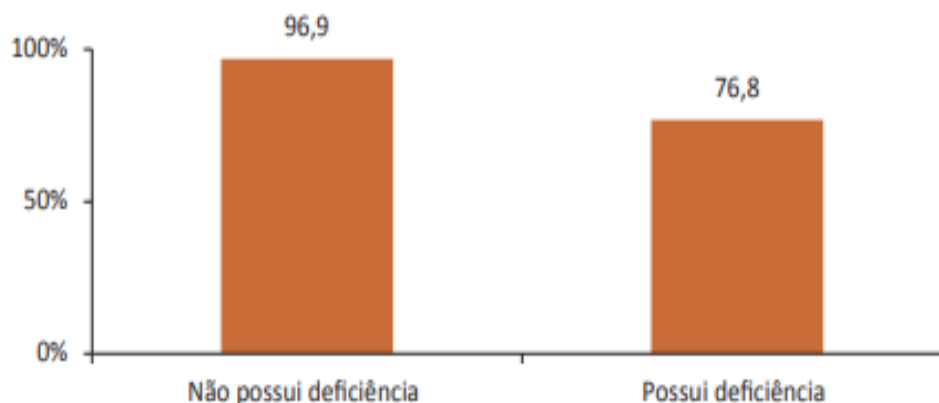
Gráfico 14 – Evolução de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental – 2009 a 2020.

Fonte: MEC/INEP 2021 (Censo Escolar 2020).

No que se refere à inclusão do estudante com deficiência intelectual, Moraes (2017) faz uma análise do Censo Demográfico de 2010 e nos apresenta, conforme o Gráfico 15, que, em relação aos estudantes com idade entre 6 e 14 anos, 76,8% das pessoas com deficiência intelectual tinham acesso à escola, enquanto 96,9% das que não possuíam frequentavam o ambiente escolar.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf> Acesso em: 26/05/2014.

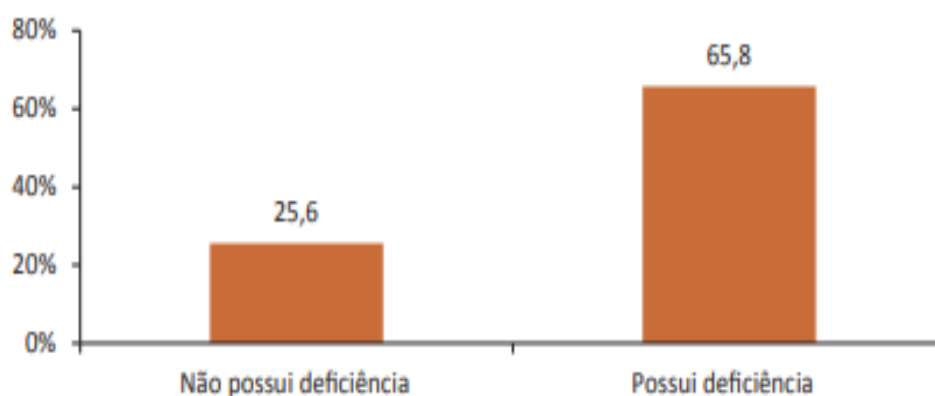
Gráfico 15 – Frequência à escola por pessoas sem deficiência e com deficiência intelectual – Censo 2010.



Fonte: elaborado por Moraes (2017).¹⁵

Ainda em relação ao senso demográfico de 2010, a análise de Moraes (2017) revela que a taxa de analfabetismo de estudantes com deficiência intelectual com 15 anos ou mais apresentou índice superior a 60%, conforme constata-se no gráfico abaixo (Gráfico 16), o que revela que apesar da garantia do acesso à escola, o processo de alfabetização e o decorrer da escolarização se mostravam ineficientes para grande parte desse público.

Gráfico 16 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – Brasil.



Fonte: elaborado por Moraes (2017).

Ainda por meio do questionário, analisamos questões para o levantamento de informações sobre a formação continuada das professoras e de seus conhecimentos sobre os

¹⁵ Disponível em: MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/a+educa%c3%87%c3%83o+especial+no+contexto+do+plano+nacional+de+educa%c3%87%c3%83o/e91f98a5-ec33-4934-8ad9-2bd7f305ad28?version=1.3>

pressupostos da teoria histórico-cultural. Valemo-nos, para tanto, das perguntas 14, 16, 17, 19 e 20 (Apêndice D), sobre as quais realizamos a análise do tempo de conclusão do magistério, tempo decorrido do último curso de formação na área de alfabetização, se os conhecimentos foram suficientes para aperfeiçoar a prática, se o conceito de mediação foi abordado na formação continuada, e o nível de conhecimento das professoras em relação à abordagem histórico-cultural. A análise e as discussões encontram-se na sequência do quadro indicativo de respostas que apresentamos abaixo.

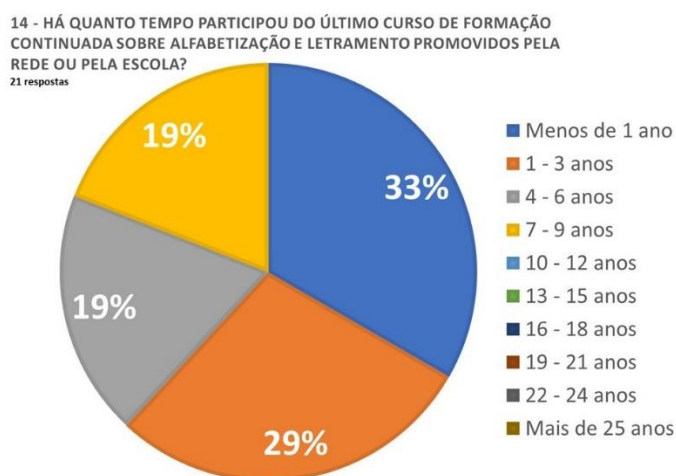
Quadro 11 – Perfil (II) das professoras participantes do questionário.

Ident.	Tempo de conclusão do magistério	Tempo decorrido do último curso de formação continuada sobre alfabetização e letramento	Os conhecimentos foram suficientes para aperfeiçoar sua prática?	Formação continuada e abordagem das dificuldades de aprendizagem	Abordagem da mediação nos cursos de formação continuada	Nível de conhecimento sobre a abordagem Histórico-Cultural
Questão	8	14	16	17	19	20
P1	11-15 anos	Menos de 1 ano	Não	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P2	Mais de 20 anos	4-6 anos	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P3	Mais de 20 anos	Menos de 1 ano	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P4	Mais de 20 anos	7-9 anos	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P5	11-15 anos	Menos de 1 ano	Razoavelmente	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P6	6-10 anos	1-3 anos	Razoavelmente	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P7	16-20 anos	1-3 anos	Sim	Não	Sim	Pouco conhecimento
P8	11-15 anos	4-6 anos	Sim	Não	Sim	Pouco conhecimento
P9	16-20 anos	7-9 anos	Não	Sim	Sim	Conhecimento aprofundado
P10	6-10 anos	7-9 anos	Não	Não	Sim	Pouco conhecimento
P11	6-10 anos	1-3 anos	Não	Não	Sim	Conhecimento satisfatório
P12	6-10 anos	7-9 anos	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P13	6-10 anos	Menos de 1 ano	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P14	6-10 anos	4-6 anos	Não	Sim	Não	Pouco conhecimento
P15	1-5 anos	Menos de 1 ano	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P16	6-10 anos	1-3 anos	Razoavelmente	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P17	6-10 anos	4-6 anos	Razoavelmente	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P18	Mais de 20 anos	1-3 anos	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P19	16-20 anos	Menos de 1 ano	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P20	6-10 anos	Menos de 1 ano	Sim	Sim	Sim	Conhecimento satisfatório
P21	16-20 anos	1-3 anos	Sim	Sim	Sim	Conhecimento aprofundado

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

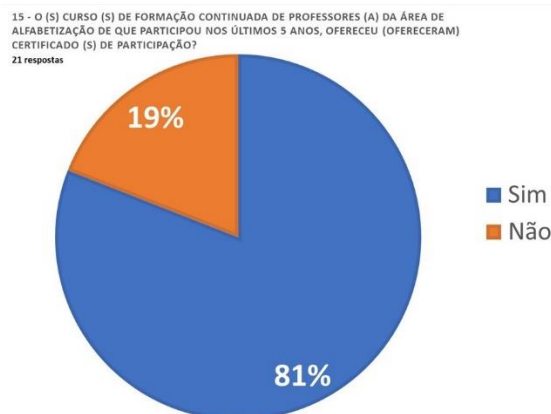
Nos interessava saber se as professoras de 1º e 2º anos do contexto pesquisado haviam tido formações ou cursos sobre alfabetização e letramento em suas redes recentemente. Então, perguntamos: há quanto tempo participou do último curso promovido pela sua rede? As respostas foram as seguintes: 7 (sete) professoras informaram que participaram a menos de um ano (33%); 6 (seis) participaram entre 1-3 anos (29%); 4 disseram que foi entre 4-6 anos (19%); e 4 informaram que foi entre 7 e 9 anos (19%). O detalhamento das respostas pode ser verificado no gráfico a seguir.

Gráfico 17 – Tempo decorrido do último curso de formação continuada.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Então, persistimos na pergunta, dessa vez ao questionar se o curso dos últimos 5 (cinco) anos havia fornecido certificado, qual o título do curso e a carga horária, na intenção de verificar e compreender um pouco melhor a abordagem e o tempo das formações de que participaram. Quanto ao certificado, 17 (dezesete) professoras responderam que sim (81%) e 4 (quatro) que não (19%), podendo ser observado no gráfico a seguir.

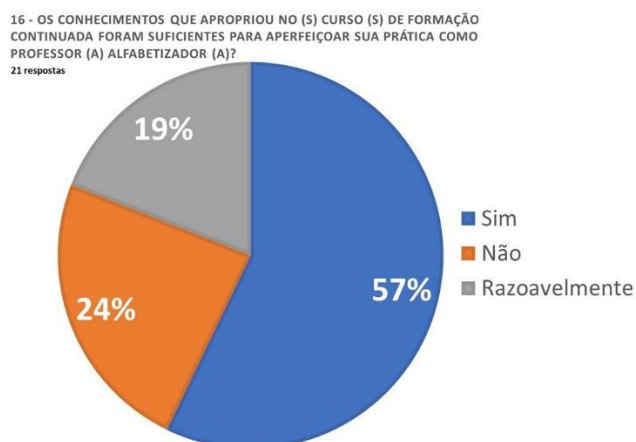
Gráfico 18 – Certificação dos cursos de formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em relação ao título dos cursos, identificamos que 11 (onze) professoras realizaram a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC), representando 52,4% do total. Além disso, 5 (cinco) professoras indicaram outros cursos (24%), 1 (uma) professora não indicou o título (4,7%), 1 (uma) indicou um título que, a princípio, não correspondia ao tema alfabetização (4,7%), 1 (uma) professora não se lembrava do título (4,7%), e 2 (duas) professoras indicaram não ter participado de curso de formação na área de alfabetização (9,5%), conforme indica o Quadro 11.

Além disso, na sequência, perguntamos se os conhecimentos que apropriaram no (s) curso (s) de formação continuada foram suficientes para aperfeiçoar sua prática como professor/a alfabetizador/a. Os resultados das respostas foram os seguintes (Gráfico 19): das 21 (vinte e uma) professoras, 11 apontaram que os cursos de formação contribuíram para aperfeiçoar sua prática (57%), 5 (cinco) consideraram que não (24%), e 4 (quatro) responderam que o impacto foi razoável (19%).

Gráfico 19 – Conhecimentos apropriados e o aperfeiçoamento da prática.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No quadro a seguir, é possível visualizar as justificativas das professoras participantes de nossa pesquisa quanto às contribuições ou não dos cursos de formação continuada para a apropriação de conhecimentos que levassem ao aperfeiçoamento da prática.

Quadro 12 – Os cursos de formação continuada e sua implicação na prática.

IDENT.	Nome e carga horária dos cursos	Os conhecimentos dos quais se apropriou foram suficientes para aperfeiçoar sua prática como professor/a alfabetizador/a?	Justifique a resposta.
P1	Alfabetização e Letramento	<i>Não</i>	<i>Porque estamos sempre aprendendo e buscando melhorar cada vez mais nossas práticas.</i>
P2	PNAIC e Panlexia	<i>Sim</i>	<i>Formações continuadas sempre agregam conhecimentos novos, e até mesmo o resgate de conhecimentos.</i>
P3	PNAIC e Método das Boquinhas	<i>Sim</i>	<i>Auxiliou muito na alfabetização, dificuldades de aprendizagem, distúrbios e diagnósticos avaliativos.</i>
P4	PNAIC -120 horas	<i>Sim</i>	<i>Abrangeu teoria e prática.</i>
P5	Vivenciando os Desafios da Aprendizagem	<i>Razoavelmente</i>	<i>Porque um professor nunca está pronto, sempre tem o que aprender e devemos nos atualizar o tempo todo.</i>
P6	Não lembro	<i>Razoavelmente</i>	<i>Foi superficial.</i>
P7	PNAIC – 80 horas	<i>Sim</i>	<i>Foi eficiente e significativo de forma que levou a apropriação do conhecimento.</i>
P8	PNAIC – 100 horas	<i>Sim</i>	<i>O PNAIC foi muito proveitoso, era específico para área, objetivo e trazia muitas práticas para serem exploradas em sala de aula.</i>
P9	PNAIC	<i>Não</i>	<i>Precisamos nos aperfeiçoar cada vez mais.</i>
P10	Não participei	<i>Não</i>	<i>Apenas teorias.</i>

Continua...

IDENT.	Nome e carga horária dos cursos	Os conhecimentos dos quais se apropriou foram suficientes para aperfeiçoar sua prática como professor/a alfabetizador/a?	Justifique a resposta.
P11	Altas Habilidades e Superdotação	<i>Não</i>	<i>Sempre estamos aprendendo cada vez mais e alfabetizar não tem um modelo ou uma técnica certa; depende da dificuldade e aprendizagem de cada criança.</i>
P12	PNAIC - 120horas	<i>Sim</i>	<i>Foi esclarecedor e conseguiu me direcionar bem na organização dos conteúdos para serem trabalhados.</i>
P13	Processos pedagógicos e reorganização curricular - 15h	<i>Sim</i>	<i>Abriu mais o leque de conhecimentos. Trouxe novas ideias, as tecnologias digitais, a organização do currículo e as metodologias usadas.</i>
P14	PNAIC – 80 horas	<i>Não</i>	<i>Estamos sempre procurando nos atualizar, sendo que a prática é desafiadora. O método que usamos varia muito, já que os aprendizados são singulares.</i>
P15	Vivenciando os desafios da aprendizagem - 60h	<i>Sim</i>	<i>Especialmente neste ano atípico de pandemia, podemos muito mais do que aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas, aprender a lidar com os medos e frustrações. Esse ano vai trazer como trabalhar isso dentro de sala.</i>
P16	PNAIC e Método das Boquinhas	<i>Razoavelmente</i>	<i>Acredito que o professor deve sempre estar em formação.</i>
P17	Não participei de curso específicos de alfabetização oferecido pela rede ou pela escola	<i>Razoavelmente</i>	<i>Alfabetizar é um processo que exige dedicação e esforço, pode demorar anos para adquirir todos conhecimentos e isso conquistamos com as experiências.</i>
P18	40 horas	<i>Sim</i>	<i>Ajudou muito.</i>
P19	PNAIC	<i>Sim</i>	<i>Sempre aprendemos algo novo que melhora nossa prática pedagógica</i>
P20	Formação e aperfeiçoamento – 40 Horas	<i>Sim</i>	<i>Nos dão um norte confiável para seguir na carreira de alfabetizadores.</i>
P21	PNAIC e cursos da Rede Pedagógica.	<i>Sim</i>	<i>Aprendi muito nos cursos, porém acredito que nós, Professores, estamos sempre aprendendo e se reinventando, e este ano que passou mais ainda! A práxis faz parte do nosso trabalho. Teoria e prática estão sempre juntas. Estudar, refletir, avaliar nossa prática e buscar novos aprendizados nos auxilia no processo de ensino e aprendizagem.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

As respostas do grupo de professoras revelaram a heterogeneidade que o caracterizava. Assim, é possível perceber quão diversas podem ser as motivações/percepções de um/a professor/a e/ou a sua criticidade.

As professoras P2, P3, P4, P7, P8, P12, P13, P15, P18, P19, P20 e P21 se posicionaram positivamente frente às formações, conseguindo extrair delas sentidos e significados para sua prática. Os estratos a seguir ilustram as falas de algumas das professoras que justificaram suas respostas quanto às contribuições dos cursos para sua prática:

P2: Formações continuadas sempre agregam conhecimentos novos, e até mesmo o resgate de conhecimentos.

P8: O PNAIC foi muito proveitoso, era específico para área, objetivo e trazia muitas práticas para serem exploradas em sala de aula.

P12: Foi esclarecedor e conseguiu me direcionar bem na organização dos conteúdos para serem trabalhados

P13: Abriu mais o leque de conhecimentos. Trouxe novas ideias, as tecnologias digitais, a organização do currículo e as metodologias usadas.

P20: Nos dão um norte confiável para seguir na carreira de alfabetizadores.

Esses depoimentos revelam que as professoras se posicionaram positivamente frente às formações, conseguindo extrair delas sentidos e significados para as suas práticas.

Considerando a importância da formação continuada, Gatti (2008) aponta que ela deve contribuir e auxiliar na melhoria da prática educativa e no desempenho profissional na área da docência. Entretanto, nem sempre o apregoado se materializa, como se percebe nas outras 9 (nove) respostas.

Dessa maneira, conforme as respostas que as professoras (P1, P5, P6, P9, P10, P11, P14, P16 e P17) trouxeram, o aprendizado não foi suficiente, pois a busca por conhecimentos deve ser uma constante, é um processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e experiência. Sendo assim, a resposta da P17 pode ilustrar as demais quando diz que: “alfabetizar é um processo que exige dedicação e esforço, pode demorar anos para adquirir todos conhecimentos e isso conquistamos com as experiências”.

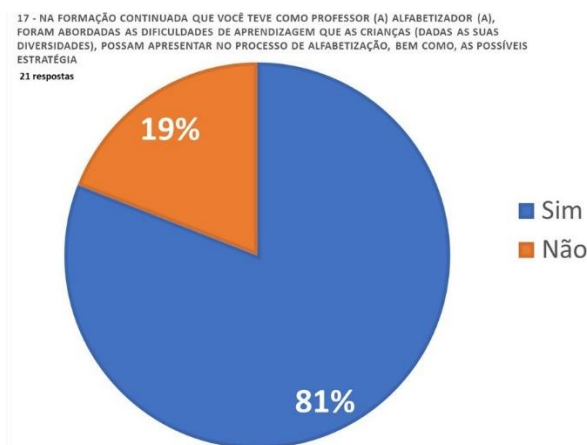
Ademais, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi apontado por 8 (oito) participantes da pesquisa como fator que contribuiu com sua prática em sala de aula, 2 (duas) consideraram que não contribuiu, e 1 (uma) considerou razoável.

Por sabermos que crianças com dificuldades de aprendizagem muitas vezes são confundidas com crianças com DI, e compreendendo que todas precisam de métodos diferenciados, indagamos às professoras também se na formação continuada foram abordadas as dificuldades de aprendizagem que as crianças (dadas as suas diversidades) possam apresentar no processo de alfabetização, bem como as possíveis estratégias que podem ser adotadas. A questão se fazia importante porque, pelo questionário, também buscávamos compreender se a formação continuada realizada nas escolas ou redes oferece subsídios para um ensino voltado

para todos os estudantes, de forma que aqueles/as que apresentam necessidades educativas especiais possam ser inseridos/as e atuar efetivamente em todas as atividades propostas.

O Gráfico 19 ilustra as seguintes respostas: 17 (dezessete) professoras responderam “sim” (81%), e 4 (quatro) responderam “não” (19%).

Gráfico 20 – As dificuldades de aprendizagem na formação continuada.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Solicitamos, então, às professoras que justificassem a resposta referente à pergunta. Os dados desta resposta se encontram no quadro abaixo.

Quadro 13 – As dificuldades de aprendizagem na formação continuada.

Ident.	Resposta	Justificativa
P1	Sim	<i>Porque cada aluno aprende de forma diferente, nós é que temos que adaptar as atividades de maneiras diferentes.</i>
P2	Sim	<i>É muito importante esse olhar para a diversidade, pois cada aluno é único e precisa de nosso auxílio no processo de ensino aprendizagem, por isso precisamos estar preparados, e esses cursos nós oferecem essa oportunidade.</i>
P3	Sim	<i>Auxiliou muito na alfabetização, dificuldades de aprendizagem, distúrbios e diagnósticos avaliativos.</i>
P4	Sim	<i>Somente em alguns momentos.</i>
P5	Sim	<i>Regina Shudo nos colocou várias situações e exemplos de como melhorar nossas práticas.</i>
P6	Sim	<i>Sim.</i>
P7	Não	<i>O que sei é através dos cursos e palestras que participo.</i>
P8	Não	<i>Não houve algo específico.</i>
P9	Sim	<i>Apresentou atividades que podiam ser adaptadas ao aluno incluso.</i>
P10	Não	<i>Visão geral.</i>
P11	Não	<i>Sim. Tem várias formas de alfabetizar, mas precisa primeiro fazer um diagnóstico de cada aluno para poder saber como proceder.</i>

Continua...

P12	Sim	<i>O que deve ser trabalhado com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.</i>
P13	Sim	<i>Sim, buscar novas formas de ensinar os alunos com dificuldade, mediar, planejamento e replanejamento.</i>
P14	Sim	<i>Infelizmente não temos uma formação mais aprofundada, sendo que há anos não temos uma formação voltada somente à alfabetização.</i>
P15	Sim	<i>Conhecer o aluno, a sua história e a sua realidade é essencial, respeitar o tempo do aluno e sempre procurar encaixar a forma que melhor se adapta a cada criança.</i>
P16	Sim	<i>Pois é o nosso grande desafio.</i>
P17	Sim	<i>Sabemos que cada escola e cada turma tem suas adversidades</i>
P18	Sim	<i>Mas poderia ter mais atividades de sugestão.</i>
P19	Sim	<i>Sempre buscamos estratégias para lidar com os desafios que surgem no cotidiano.</i>
P20	Sim	<i>Claramente o esperado.</i>
P21	Sim	<i>Novas estratégias eram sempre apresentadas pelos tutores, professores dos cursos. Havia troca de saberes e análise sobre a práxis entre colegas dos cursos e professores também.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante disso, observa-se que 17 professoras sinalizam terem sido abordadas as dificuldades de aprendizagem. Esse cenário indica que, de modo geral, a formação continuada aborda questões relacionadas aos desafios diários das professoras, conforme dado evidenciado nas respostas das docentes.

Já quanto à justificativa da resposta, percebe-se, nos discursos, a compreensão no que se refere a atender as necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, são apresentadas algumas possibilidades, as quais destacamos abaixo:

P1: Porque cada aluno aprende de forma diferente, nós é que temos que adaptar as atividades de maneiras diferentes.

P2: É muito importante esse olhar para a diversidade, pois cada aluno é único e precisa de nosso auxílio no processo de ensino aprendizagem, por isso precisamos estar preparados, e esses cursos nos oferecem essa oportunidade.

P15: Conhecer o aluno, a sua história e a sua realidade é essencial, respeitar o tempo do aluno e sempre procurar encaixar a forma que melhor se adapta a cada criança.

P21: Novas estratégias eram sempre apresentadas pelos tutores, professores dos cursos. Havia troca de saberes e análise sobre a práxis entre colegas dos cursos e professores também.

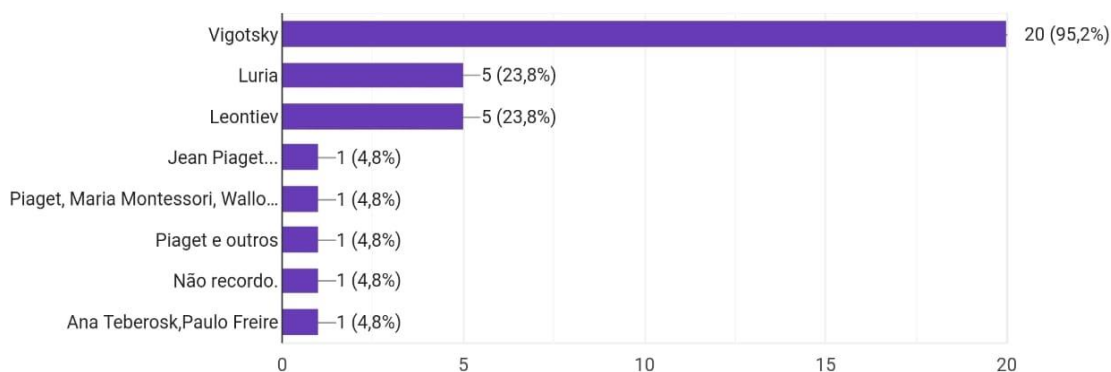
Também solicitamos que as professoras assinalassem os estudiosos que foram abordados na formação continuada em que participaram. A resposta indicada no gráfico abaixo nos revela que 95,2% das participantes, ou seja, 20 (vinte) professoras, evidenciaram a presença de estudos de Vigotski nas formações.

Gráfico 21 – Estudiosos abordados na formação continuada.

18–Assinale quais dos estudiosos abaixo foram abordados nos (s) curso (s) de formação continuada que participou:

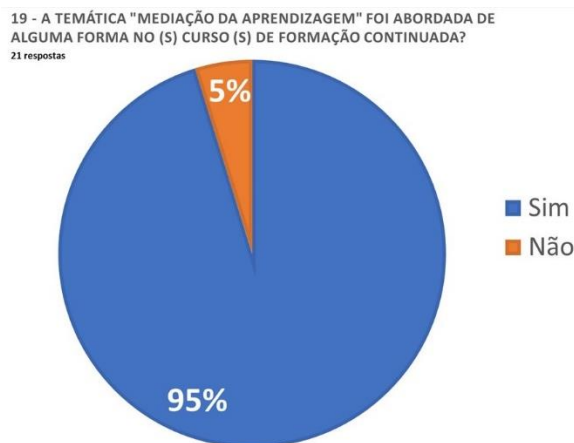


21 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda, buscamos saber se a temática “mediação da aprendizagem” foi abordada de alguma forma no/s curso/s de formação continuada. Sobre esse questionamento, 20 (vinte) professoras responderam que sim (95%), enquanto 1 (uma) respondeu que não (5%).

Gráfico 22 – A temática da mediação na formação continuada.

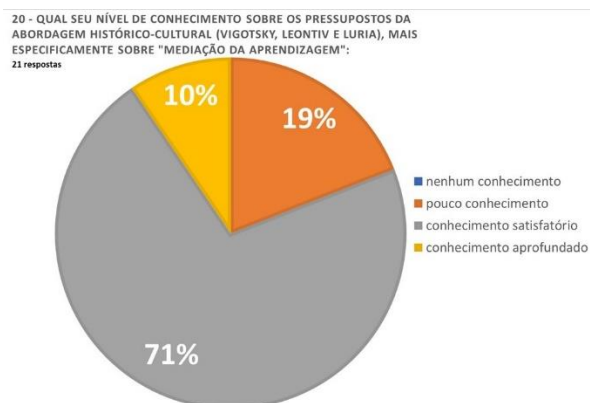
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os resultados das questões 18 e 19 (Apêndice D), apresentadas nos gráficos 20 e 21, deixam evidente que há entre as professoras algum conhecimento sobre fundamentos de Vigotski e mediação da aprendizagem.

Para finalizar o questionário, perguntamos: “Qual seu nível de conhecimento sobre os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiv e Luria), mais especificamente sobre “mediação da aprendizagem?”. Para complementar a questão, ainda solicitamos a justificativa da resposta. Os resultados que também estão ilustrados no Gráfico

22 e no Quadro 13, na sequência, indicaram que 15 (quinze) professoras consideram ter conhecimento satisfatório sobre mediação da aprendizagem (71,4%), 4 (quatro) professoras têm pouco conhecimento (19%) e 2 (duas) consideram ter conhecimento aprofundado (9,5%). Registra-se que nenhuma professora assinalou possuir nenhum conhecimento sobre mediação da aprendizagem.

Gráfico 23 – Nível de conhecimento sobre mediação da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 14 – Nível de conhecimento sobre mediação da aprendizagem.

Ident.	Resposta	Resposta
P1	Conhecimento satisfatório	<i>Precisamos trabalhar envolvendo a realidade dos alunos, a troca de conhecimentos, o acesso a riqueza de diversas linguagens, que o aluno precisa estar emocionalmente bem para poder aprender, a importância da socialização para um melhor aprendizado.</i>
P2	Conhecimento satisfatório	<i>O professor não é dono do saber, e nem o aluno um depósito de informações, a aprendizagem ocorre nessa troca de conhecimentos no dia-a-dia do aluno. E aí o papel do professor em mediar esse conhecimento.</i>
P3	Conhecimento satisfatório	<i>Fiz o magistério e o curso de pedagogia também. E é muito importante saber os relatos e experiências que cada estudioso pensa, para nos auxiliar em cada jornada de trabalho.</i>
P4	Conhecimento satisfatório	<i>Durante a formação acadêmica e cursos esporádicos foi possível conhecer satisfatoriamente alguns desses estudiosos.</i>
P5	Conhecimento satisfatório	<i>Gosto da teoria de Vygotsky onde diz que é a capacidade humana de unir a linguagem ao pensamento e assim organizar a realidade.</i>
P6	Conhecimento satisfatório	<i>Sempre estou pesquisando.</i>
P7	Pouco conhecimento	<i>O que mais me aprofundei na aprendizagem é Vigotski.</i>
P8	Pouco conhecimento	<i>Conheço mais a teoria de Vigotski.</i>
P9	Conhecimento aprofundado	<i>Aprendi muito como mediar e ensinar de maneira lúdica, levando ao conhecimento mais dinâmico.</i>
P10	Pouco conhecimento	<i>Apenas na faculdade.</i>
P11	Conhecimento satisfatório	<i>Meu conhecimento é satisfatório porque não sei tudo sobre estes autores, mas cada dia mais busco aprender, às vezes até utilizo técnicas abordadas por eles.</i>

Continua...

P12	Conhecimento satisfatório	<i>Clareza do que é mediação da aprendizagem e como acontece.</i>
P13	Conhecimento satisfatório	<i>A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.</i>
P14	Pouco conhecimento	<i>Somente o que estudei na faculdade.</i>
P15	Conhecimento satisfatório	<i>O curso passou um conhecimento da história onde todos puderam participar sobre o que já tinham de conhecimento e aprender, o que ainda não sabiam.</i>
P16	Conhecimento satisfatório	<i>É básico mas preciso sempre estar retomando.</i>
P17	Conhecimento satisfatório	<i>Sempre estudo e busco pressupostos que possam contribuir na caminha da alfabetização, e em relação à mediação sabemos que é uma forma de conduzir o aluno ao ato de pensar.</i>
P18	Conhecimento satisfatório	<i>Dá para aprofundar mais.</i>
P19	Conhecimento satisfatório	<i>Precisamos do suporte teórico para repensar.</i>
P20	Conhecimento satisfatório	<i>Esse tema é muito extenso, cabe a nós pedagogos, aperfeiçoá-lo no dia a dia em sala, com nossos alunos.</i>
P21	Conhecimento aprofundado	<i>Estudei as teorias destes pensadores soviéticos (Vigotski, Leontiev e Luria) no Magistério, na Pedagogia, nas Especializações e nos cursos pedagógicos também. São os artífices de uma educação revolucionária para as suas épocas. Segundo a visão destes psicólogos, pensadores, a educação era um assunto central. Suas ideias de comunicação, desenvolvimento e objetivos da educação eram uma abordagem Histórico-cultural, diferentes, onde os alunos deixam de ser sujeitos passivos na situação de aprendizado e passam a construir através de trocas de saberes seus conhecimentos e aprendizados.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados do questionário (2021).

Na análise das respostas, os dados sinalizam que apesar das professoras, em sua maioria (15), indicarem ter conhecimento satisfatório sobre mediação, verifica-se, em suas respostas, que não está assegurado conhecimento suficiente para que desenvolvam uma prática a partir das bases desse pressuposto. As respostas sinalizam limites teóricos e práticos que lhes permitam organizar o ensino a partir do conceito indicado.

Consideramos importante ressaltar como conclusão, que as professoras alfabetizadoras que participaram do levantamento de dados, em sua maioria, já têm nível superior (67%). 52% são efetivas. 52% leciona para classes de alfabetização há pouco tempo - entre 1-3 anos. 29% está atuando com crianças com DI. 33% responderam que o último curso sobre alfabetização ocorreu há menos de um ano, contudo, nos chama a atenção o fato de: 29% responderem que foi entre 1-3 anos, 19% entre 4-6 anos e 19% entre 7-9 anos. 57% disseram que os cursos de formação continuada contribuíram para suas práticas. 95% indicaram que a mediação da aprendizagem foi abordada durante a formação continuada; e, por fim, 71% consideram ter conhecimento satisfatório sobre a teoria histórico cultural e sobre a mediação da aprendizagem.

4.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A partir dos dados coletados nas entrevistas com professoras alfabetizadoras, e de seu posterior tratamento, esta subseção visa atribuir significado a eles e responder à questão central desta pesquisa que indagou se “a formação continuada de professores/as tem contribuído para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem de professores/as que atuam com estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento? ”.

Ressaltamos que devido à pandemia de COVID-19, que ocasionou a restrição de contatos, encontramos limites na pesquisa. Ao adaptarmos a estratégia de coleta de dados, transformando a entrevista semiestruturada em entrevista assíncrona, ficamos impossibilitadas de aprofundarmos as questões da pesquisa. Todavia, com os dados obtidos, foi possível atingirmos o objetivo da pesquisa, compreendendo, mesmo nas poucas palavras utilizadas pelas professoras em suas respostas, o perfil da formação continuada e a sua influência nas suas práticas pedagógicas.

Esta subseção está estruturada de acordo com as categorias que emergiram dos dados da pesquisa: 1) Os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as da rede pública do município de Curitiba; 2) A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização; 3) A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI.

4.2.1 Os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as da rede pública do Município de Curitiba

Nesta categoria analisamos o que dizem as professoras sobre como ocorrem os processos de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as nas escolas investigadas (qual a periodicidade e a (as) estratégia (s) utilizada (as) nos encontros), possibilitando um panorama da situação, como se pode verificar a seguir.

Quadro 15 – Aspectos da organização dos processos de formação continuada na rede pública de Curitiba

REDE	ESCOLA	RESPOSTAS
ESTADUAL	ESCOLA A	P4: A formação continuada acontece de forma contínua. Ela é oferecida geralmente com todos os professores de outras aulas e, posteriormente, estes são divididos em grupos. Acontece sempre nos espaços predefinidos no calendário escolar. Também é feito, algumas vezes, com professores específicos da área de atuação da alfabetização. As formações referidas abordam técnicas de alfabetização.
	ESCOLA B	P13: É realizada periodicamente. Têm sido abordadas as mudanças que ocorreram na BNCC, habilidades que precisam ser desenvolvidas, estratégias usadas. P21: Na formação continuada na área de Alfabetização estudamos muito a BNCC, as habilidades e competências cognitivas, sócio emocionais e outras que envolvem o ser integral em construção, que concordo ser muito importante e sempre fez parte da minha prática pedagógica mesmo antes da BNCC. A periodicidade: ocorre nas paradas que antecedem as férias. Nos dá um pouco de abertura para a troca de experiências pois aborda muitas leituras do documento, que leva muito tempo. Talvez nos próximos cursos venham novas estratégias que possibilitem essas trocas de experiências e vivências pedagógicas.
	ESCOLA C	P9: Foram realizados encontros presenciais com aulas práticas e teóricas, troca de experiências com outros professores, estudo de temas abordados relacionados à alfabetização, tendo o professor como motivador e mediador desse conhecimento, a ponte que liga o aluno ao seu saber, ensinar brincando através das metodologias ativas.
	ESCOLA D	P18: Este ano não tivemos curso de alfabetização, mas nos anos anteriores foi oferecido o curso do PNAIC e também o das Boquinhas.
	ESCOLA F	P7: De forma híbrida com palestras e atividades. De quatro em quatro meses. As alterações na BNCC, a formação de um alfabetizador, qualificar melhorar a prática pedagógica e construir alternativas. P8: Não há uma periodicidade específica, a última formação de qualidade que teve foi o Pnaic, há uns cinco anos, oferecida pelo MEC, no ano passado teve uma abordagem sobre alfabetização na formação sobre o ensino remoto. No Pnaic era trabalhado teoria e prática, tínhamos que colocar em prática o que era discutido no curso. Foi bem proveitoso.
	MUNICIPAL	ESCOLA H
ESCOLA I		P16: Recorrente. Antes de alfabetizar em si tem outras habilidades fundamentais para desenvolver no educando, como a habilidade auditiva.
ESCOLA J		P1: São oferecidos cursos de formação para que os professores possam estar aprimorando suas práticas, tornando o ambiente escolar mais atrativo. Ocorre trimestralmente. Os temas abordados: alfabetização, ensino híbrido, recursos tecnológicos. Estratégias motivacionais, tecnológicas, teóricas, diversificadas e inclusivas. P3: Através de cursos especializados com cursistas e especialistas na área. Durante o ano são oferecidos vários cursos sobre níveis de escrita, aprendizagem, experiências e práticas de alfabetização, emocional, dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais do aluno. P15: Durante o ano são oferecidos cursos constantes para que o professor se atualize no que diz respeito a estratégias. -BNCC, avaliação, desempenho escolar. Estes acontecem desde o início do ano e ao decorrer dele. -Estudo híbrido, BNCC, novas tecnologias. Encontros presenciais, remotos, trocas de experiências entre escolas, professores e palestrantes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Cabe ressaltar, de antemão, que iniciamos perguntando: Como é realizada a formação continuada de professores (as) da área de alfabetização na rede em que atua? Qual a periodicidade em que ocorre? Apesar de não termos indagado o que é a formação continuada, pareceu-nos que a referência à formação nas respostas está atrelada aos espaços e tempos reservados para “paradas” de estudos.

Acerca da questão sobre a periodicidade dos encontros de formação, a P1 aponta que ocorre trimestralmente, a P7 de quatro em quatro meses, a P8 respondeu que não há periodicidade específica, a P18 indicou que não havia ocorrido ainda, a P9 não respondeu. As demais responderam: durante o ano há vários (P3), continuamente (P4), periodicamente (P13), constantemente (P15), recorrente (P16), com frequência (P19), nas paradas que antecedem as férias (P21).

A leitura imediatamente chama a atenção com relação aos desencontros entre as respostas da P7 e da P8 da Escola F ao se referirem à periodicidade das formações, onde se verifica que a primeira diz que os encontros de formação ocorrem de quatro em quatro meses, e a segunda que não há periodicidade específica. O mesmo fato ocorre entre a P13 e a P21 que pertencem à Escola B, sendo que a P13 menciona que a formação ocorre periodicamente, ou seja, com regularidade e frequentemente, e a P21 responde que ela ocorre nas paradas que antecedem as férias. Ambas as escolas são da rede estadual.

Além desse aspecto, nas respostas das demais professoras sobre como se dão os processos de formação continuada com relação a questão da temporalidade, nota-se que elas não se referem a períodos de tempos específicos, mas utilizam a expressão “continuamente” e expressões sinônimas.

A falta de objetividade das respostas e da sua timidez para esclarecer o assunto provocaram-nos a dúvida quanto à sistematização da formação nas escolas, o que nos permite conjecturar que apesar das tentativas das escolas públicas estaduais e municipais em adotarem ações de formação, a constatação da falta de constância, por si só, já representa tentativas estanques de desenvolvimento de seus profissionais e do fortalecimento institucional. Neste sentido, a inconstância de momentos coletivos, que muitas vezes também está relacionada com falta de planejamento adequado, caracteriza-se como impedimento da efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar.

Nas discussões atuais, a formação continuada é mais do que encontros que ocorrem nas escolas ou fora delas, ela é um processo permanente de orientação e apoio ao/à professor/a no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente, possibilitando

condições para que ele/a possa construir conhecimentos e organizar recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais (GATTI; BARRETO, 2009).

Ao assumir esse novo caráter, a formação continuada ultrapassa a visão de que é a oportunidade de atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores/as – visão tradicional -, para uma compreensão de que “[...] deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la” (Imbernón, 2010, p. 95).

Sob essa nova concepção, a formação não apenas proporciona o conhecimento técnico profissional, pois visando apenas ele, o/a professor/a se transforma num/a aplicador/a e reprodutor/a de ideias, mas, muito além disso, a formação como processo possibilita o desenvolvimento intelectual dos/professores/as, levando-os/as a refletirem sobre suas práticas, relacionando-as com as teorias educacionais e a gerarem conhecimentos.

Dessa forma, para que a formação continuada realmente cumpra seu novo papel, é preciso estabelecer uma “correta sequência formativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 62). Considerando que o aprender contínuo é essencial na profissão docente e que para alcançar transformações nela, é fundamental construir programas de formação coerentes (NÓVOA, 2009).

A formação continuada no novo paradigma tem sua estrutura e sistematização, pelos quais se realizam discussões, reflexões e (re)elaborações de “soluções” para os esclarecimentos das dúvidas decorrentes dos conflitos que surgem a cada dia.

Seguindo o caminho para verificar como ocorre a formação, a partir da indagação sobre as estratégias utilizadas nos encontros de formação continuada, identificamos: trocas de experiências, palestras, aulas teóricas e práticas. Além dessas foram citadas: leitura, realização de atividades e debates.

A P9, a P15 e a P21 mencionam as trocas de experiências. O excerto extraído da resposta da P21 ilustra esse aspecto, entretanto, ela demonstra que a troca de experiências ocorre em tempo reduzido, favorecendo-se as leituras de textos: “[...] nos dá um pouco de abertura para a troca de experiências, pois aborda muitas leituras do documento, que leva muito tempo. Talvez nos próximos cursos venham novas estratégias que possibilitem essas trocas de experiências e vivências pedagógicas”.

Na visão da P8 e da P9 a formação possibilita a díade teoria-prática. A P8 relembra: “No PNAIC era trabalhado teoria e prática, tínhamos que colocar em prática o que era discutido no curso. Foi bem proveitoso”. A P9 destaca que “Foram realizados encontros presenciais com aulas práticas e teóricas, troca de experiências com outros professores”.

A P7, a P15 e a P19 mencionam, dentre as dinâmicas já citadas, também as palestras, como destacamos: P7: [...] *com palestras e atividades*; P15: *Encontros presenciais, remotos, trocas de experiências entre escolas, professores e palestrantes*. P19: *Estudos, palestras e debates [...]*.

Para Imbernón (2011) a formação deve ser adequada às necessidades formativas dos/as professores/as, de modo a superar o individualismo, o isolamento e a concepção de professor/a como um instrumento mecânico de aplicação e reprodução de técnicas em sala de aula. A formação continuada deve ser um espaço de aprendizagem muito mais do que ensino e deve ocorrer da forma mais interativa possível. Ela deve se aproximar das situações problemáticas educativas e auxiliar na criação de alternativas de mudança nas próprias escolas onde esses problemas se apresentam (IMBERNÓN, 2009). Segundo o autor, “a formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Imbernón (2009) também enfatiza a ideia de que a escola é o lugar próprio da formação dos professores, lugar onde deve haver análise partilhada das práticas e a reflexão sobre o trabalho docente. Para ele, o objetivo da formação deve ser o de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Na mesma linha, Nóvoa (1992, s/p) propõe que a formação passe “[...] pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Para o autor, a formação requer processos de investigação articulados com as práticas educativas: “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar” (NOVOA, 2009, P. 19)

Para os estudiosos da área da formação é necessário modificar as práticas de formação continuada, suprimindo o modelo individualista, técnico, genérico e dirigido por *experts* alheios aos contextos vividos, que desconsideram as demandas específicas dos/as professores/as e servem para todos os/as professoras/as igualmente. Esse velho modelo deve dar lugar aos modelos relacionais e participativos para colaborar com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, dos/as estudantes, das instituições.

Ao confrontarmos a concepção de formação continuada expressa por Imbernón (2011) e Nóvoa (1992, 2009) às respostas obtidas nas entrevistadas, verifica-se que apesar das tentativas de superação do modelo de transmissão das décadas passadas, que podem ser percebidas pela articulação entre teoria e prática, pela introdução das trocas de experiências e por não tratar as palestras de forma prioritária, a perspectiva do trabalho coletivo, das discussões, da reflexão

e de se gerar conhecimentos pedagógicos a partir desses, não aparece no discurso das professoras, o que demonstra o distanciamento da nova tendência.

Para Nóvoa (2007), a formação dos professores continua prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância à prática e à sua reflexão. Segundo o autor, “A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (p. 14).

Apesar do grande desafio que as escolas têm com relação à mudança de práticas de formação, Nóvoa (2007) considera que a mudança não é impossível. Segundo o autor, uma vez alcançada a mudança, muito dificilmente se voltará ao que era antes, assim como no caso de “[...] pedirem a um professor da Escola da Ponte, por exemplo, para dar uma aula tradicional ele é totalmente incapaz, não consegue, não sabe como é que se faz. Esse caminho uma vez ultrapassado, como se atravessado uma ponte para o outro lado, torna difícil voltar ao lado de cá das margens” (p. 16).

No que concerne ao envolvimento dos/as professores/as no processo de formação, Imbernón (2010, p. 32) considera “[...] fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”. No que tange às suas formas, o autor afirma que ela deve suscitar a atitude de constante diálogo, e ter sua metodologia permeada pelo trabalho em grupo, pelo debate, pela participação, pela aceitação de críticas, pelas posições críticas, e pela reflexão prático-teórica sobre os próprios fazeres, visando à solução das situações problemáticas do cotidiano (IMBERNÓN, 2009).

Dessa forma, a organização dos encontros de formação não deve estar limitada à escolha das teorias que se julgam necessárias, apenas pelos gestores. A organização deve considerar a participação ativa dos/as professores/as já na definição do que será estudado, promover a reflexão sobre a prática que desenvolvem e oportunizar a eles/as expressar suas dificuldades, suas opiniões e seus saberes para contribuir com os/as demais. Ratifica-se essa importância ao retomarmos a afirmação de Grosch (2011, p. 96) de que as falas dos/as professores/as com seus saberes são fundamentais para a reflexão teórica, não somente enquanto “elementos para o desencadeamento de discussões”, mas porque elas devem ser o ponto mais relevante dos encontros de formação, proporcionando a teorização da sua prática e “novas formas de ver aquilo que está acostumado a operacionalizar com seus alunos”.

Ao se compreender a formação continuada sob esse novo ponto de vista - que do trabalho docente cotidiano é que emergem questões - se faz necessário enfatizar que a escola se

constitui como o espaço ideal para a formação do seu conjunto de professores, o espaço favorável para a busca de superação das dificuldades. Porém, para ser esse lugar de crescimento, a escola precisaria organizar-se para promover os compartilhamentos de saberes e de experiências, a reflexão coletiva fundamentada pela teoria e articulada à realidade, a busca coletiva para as soluções dos problemas imediatos, o acesso às novas pesquisas e conhecimentos, por meio da produção de um projeto que refletisse as necessidades de desenvolvimento dos docentes.

De acordo com Rapoport (2009) a formação de professores é um dos fatores que mais incidem sobre a aprendizagem dos/as alunos/as. Desse modo, a implantação e a execução de processos de formação continuada que contemplem o envolvimento dos/as professores/as desde o seu planejamento até sua avaliação, permeados pelos saberes já construídos, pela reflexão sobre a prática articulada à teoria, pelo diálogo constante, se torna imprescindível.

4.2.2 A mediação da aprendizagem nas classes de alfabetização

Outros dois elementos centrais analisados nessa pesquisa foram a compreensão das professoras sobre o conceito de mediação e a relação estabelecida entre o conceito e as suas práticas pedagógicas.

Para investigar o conhecimento das professoras, quando da ocasião do questionário, perguntamos qual o nível de conhecimento delas sobre mediação da aprendizagem. A maioria considerou satisfatório e algumas responderam “pouco conhecimento”. Então, na entrevista, perguntamos: 1) Durante o processo de formação continuada de professores/a foram abordados os conceitos de mediação da aprendizagem e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)? Comente. 2) “Qual sua concepção sobre mediação da aprendizagem e de onde vem o seu conhecimento sobre ela? ”.

As respostas abaixo ilustram as concepções das docentes sobre mediação. As respostas foram extraídas da segunda questão, pois na primeira, elas se voltaram a conceituar Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou zona de desenvolvimento iminente, sendo este último conceito o que utilizamos na abordagem conceitual da pesquisa - excetuamos dessa consideração a P3, que conseguiu expressar uma ideia na primeira questão, porém na segunda, utilizou uma citação que não responde à pergunta. Deduzimos que a opção das professoras por conceituar apenas a ZDP na primeira questão, se deu ao fato de que o significado de ZDP é mais facilmente encontrado na literatura, diferentemente de mediação.

P1: A mediação da aprendizagem ocorre a partir da oralidade [...]

P3: [...] mediação é a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre ser humano e ambiente. O conceito é importante para o professor regente avaliar, conhecer, instigar, motivar seus alunos a serem críticos, reflexivos na aprendizagem e para que consigam sanar suas dificuldades.

P4: É a relação com o mundo à sua volta.

P7: Ser um mediador, facilitador, incentivador da aprendizagem. Através da adaptação com as tecnologias, a disponibilidade no alcance para explicar a intencionalidade do aprendizado.

P8: Fazer com que o aluno pense, argumente, opine, sobre determinado assunto para chegar a um senso comum.

P9: [...] o professor é essencial, responsável pelo elo entre o aluno e seu conhecimento dentro do ambiente; ele [o aluno] precisa da figura, do ver, sentir, tocar, ter contato com esses instrumentos de aprendizagem, da troca de experiências, da interação entre os colegas. Os estímulos oferecidos para que essas experiências ocorram, propicia no aluno um pensar reflexivo e desafiador, colaborando na construção do seu conhecimento na sua autonomia na tomada de suas decisões.

P13: Ter uma atitude e um comportamento de docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabore para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

P15: É o pensar, a reflexão, criar hipótese a fim de chegar a uma resposta.

P16: A compreensão da atividade.

P18: É ajudar o aluno no processo de alfabetização (leitura, escrita, cálculo). Ajudá-lo a chegar à reta final, atingindo os objetivos que foram propostos e adequando-os às suas dificuldades.

P19: É muito importante a interação entre os alunos e o professor e também a família que participa e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos.

P21: A mediação da aprendizagem ocorre quando o professor diante de um planejamento com intencionalidades consegue mediar diferentes saberes e possibilitar a construção de conhecimentos significativos e reconstrução destes [...].

Ao falarmos sobre mediação referimo-nos aos princípios de mediação de Vigotski (2007). Com base na teoria vigotskiana, compreende-se que a relação que se estabelece entre o sujeito e o mundo é mediada por objetos e signos. A mediação está relacionada com a função exercida pelos instrumentos e signos - mediadores culturais – nas ações dos seres humanos, ou seja, as ações humanas não ocorrem diretamente sobre o mundo, mas são mediadas por ferramentas semióticas (linguagem, escrita, cálculo) ou por objetos, se efetivando nas atividades práticas e simbólicas nas relações com outras pessoas (PEIXOTO; CARVALHO, 2011). Nesse sentido, para a teoria de Vygotsky (1991), o conhecimento é sempre mediado, resultado das relações interpessoais.

De acordo com Sforzi (2008), é possível falar também em mediação social, a qual adquire sentido na ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. “À mediação, com atos e palavras, dá-se o nome de teia de relações humanas [...]” (GROSCH, 2011, p. 180). Dessa, decorre a mediação que ocorre no contexto escolar, a mediação da aprendizagem, ou mediação docente.

Na situação de ensino-aprendizagem, quando se fala em mediação docente ou mediação da aprendizagem, o/a professor/a se evidencia como o outro sujeito que ao utilizar-se da linguagem, principalmente, ou de outros mediadores, direciona intencionalmente o/a estudante na reconstrução interna das operações externas, levando-o/a às suas próprias elaborações do conhecimento.

As respostas das professoras P1, P4, P15, a P16 e da P19 expressam as suas dificuldades para conceituar mediação. Segundo Grosch (2011, p. 177), “Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias”.

As entrevistadas P7, P13, P18 relacionam a mediação à ajuda do/a professor/a aos/às estudantes, facilitando, incentivando e motivando-os a aprender os conteúdos. Apesar dessas respostas não estarem totalmente incorretas, a mediação não pode ser reduzida à ideia de que é a presença do/a professor/a realizando intervenções quando o/a estudante necessita (SFORNI, 2008). Para Sforini (2008) quando as falas sobre mediação não explicitam o tipo de apoio, ajuda ou facilitação de que trata, é preciso analisar se nessas interações estão presentes os conhecimentos sistematizados, bem como se há intencionalidade envolvida nesse processo.

A P3 e P9 possuem a concepção de que na mediação o/a professor/a é o elo entre o/a aluno/a e o conhecimento. Porém, para Teixeira e Barca (2019) e Costa (2015) ele/a não é um/a intermediário entre o/a aluno/a e o conhecimento. A mediação é considerada processo, é relação não é uma em que alguma coisa está “entre” (MOLON, 2000).

Aproximando-se do sentido de mediação dado pela teoria histórico-cultural, a P8 expressa a ideia de que na mediação as ações do/a professor/a fazem com que o/a estudante não seja um expectador passivo, mas um sujeito que é levado à participação ativa no processo. Também a P21, elabora um conceito de mediação em que o/a professor/a, numa ação intencional, faz mediação ao orientar seus/suas educandos/as na construção de conhecimentos.

Mediar a aprendizagem consiste em um processo complexo e dinâmico, que envolve a ação planejada e intencional dos/as professores/as, por meio da qual são “fornecidos” aos/às estudantes os conhecimentos escolares que eles/as – os/as professores/as - já possuem (SFORNI, 2008). Isso vai além de uma relação interpessoal e pressupõe a organização e a intencionalidade na ação de ensinar. Ao contrário do conhecimento espontâneo, o que se aprende na escola é (ou deveria ser) intencional e se dar a partir de um processo de interação entre professor/a e estudante, tendo em seu meio um elemento mediador para fins de internalização. Somente com essa compreensão é que os meios capazes de levar à apropriação dos conteúdos se configurarão como mediação nas práticas educativas.

De acordo com Sforni (2008), a compreensão de relações entre pares e de mediação docente no contexto educacional distancia-se dos significados trazidos pelos conceitos na Teoria Histórico-Cultural. Muito se fala no interior das escolas sobre as interações sociais, mas a compreensão que se tem a esse respeito é a de que o contato dos/as estudantes uns/umas com os/as outros/as diariamente se configura como mediação. Tal visão suprime o que dá sentido ao termo, isto é, a existência de um elemento mediador – o conhecimento –, que se personifica na relação professor/a e estudante.

Sendo assim, reafirma-se que a interação entre professor/a e aluno/a pode ocorrer sem o conhecimento, contudo, não há mediação “sem o elemento fundamental presente no conceito de mediação da abordagem histórico cultural: o conhecimento como mediador da atividade psíquica compartilhado na comunicação prática e verbal entre as pessoas” (SFORNI, 2008, p. 504)

Ensinar na escola, no seu sentido literal, implica um processo mediado que envolve o/a professor/a, o/a estudante e os conhecimentos produzidos historicamente. Nessa perspectiva, o/a professor/a é o/a responsável por proporcionar as situações que poderão levar os/as estudantes ao conhecimento científico - à apropriação da cultura -, possibilitando que se tornem seres sociais.

Com base na questão sobre o que deve haver na relação entre professor e estudante para facilitar a aprendizagem, os elementos emergentes foram: afetividade, respeito, conhecimento e técnicas de aprendizagem. A P18 e P19 apresentam o conhecimento como elemento da interação entre professor e estudante e a P4 ressalta “as técnicas de aprendizagem”. As demais concebem como elementos constituintes da relação entre professor e estudante as qualidades ou comportamentos voltados à boa convivência e à instauração de uma vinculação afetiva.

Segundo Tardif (2002) a prática docente tem como objeto de trabalho o ser humano e se realiza com base num processo interativo. Para o autor, o trabalho docente é caracterizado por saberes profissionais que são mobilizados e utilizados na prática cotidiana para cumprir com o trabalho e dar sentido às situações próprias do trabalho. Os saberes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos/as professores/as, não se limitando a conhecimentos especializados.

Nessa perspectiva, no trabalho docente, além do trabalho com os conteúdos também estão outros saberes, além ainda do modo como o/a professor/a se relaciona com o conhecimento que trabalha, com a profissão, com a docência e com os/as estudantes, seus valores, seus interesses e gostos são também elementos formadores. O/A professor/a que centra

sua ação apenas nos conteúdos ou, ao contrário, em interações sociais vazias de saberes científicos, não está articulando adequadamente a ação docente.

Compreendendo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, para Vigotski, Luria e Leontiev (2017, p. 114), a prática docente intencional e corretamente estruturada, num processo de inter-relações, conduzirá o processo de apropriação dos significados culturais pelas crianças.

Assim, sob a ótica de Tardif, Vigotski, Luria e Leontiev o processo ensino-aprendizagem considera tanto a relação interpessoal nesse processo, quanto a dimensão técnica, pela qual coordenam-se “[...] diferentes meios para produzir resultados educativos (TARDIF, 2018). Neste sentido, a afetividade é considerada um saber e, portanto, deverá estar presente no ato de intervir e mediar a apropriação do conhecimento. Para Tardif (2014), “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, afim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e a socialização” (p. 118).

Assim, quando as professoras evidenciam apenas elementos de acolhimento à relação entre professor e estudante para facilitar a aprendizagem, elas parecem reduzir a prática pedagógica às interações, pois não vinculam a este aspecto o conhecimento e nem o processo de mediatização do professor como outros elementos-chave dessa relação. De acordo com Sforzi (2008, p. 497-498), “[...] às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se apresenta nessa relação – o conhecimento”.

Intencionando encontrar a confirmação de práticas de mediação nas salas de aula, perguntamos: Como você conduz o processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes com deficiência intelectual? Que estratégias utiliza? Destacamos a seguir alguns excertos da entrevista para compreender a prática educativa:

P1: Com atividades diversificadas e inclusivas.

P7: Fazendo adaptações em atividades, criar atividades lúdicas.

P13: Primeiro conheço as necessidades de cada aluno e faço a avaliação individual, para adaptar as atividades segundo as necessidades do aluno. Utilizo materiais pensando no que faz sentido para o seu aluno, dentro da realidade dele. Em texto, em foto, verbalmente, em uma canção, em quadrinhos, em cartaz, em fantoches, etc.

P15: Dando sentido ao que está sendo trabalhado, usando estímulo visual, auditivo, concreto.

P16: Desenvolvendo estratégias que desenvolvam habilidades que eles ainda não adquiriram.

P18: Tentamos adequá-las [as estratégias] conforme as necessidades dos alunos juntamente com o 2º Professor.

P19: Depende do nível da DI, pois às vezes é leve, moderado ou severo. Mas precisa-se conectar-se aos materiais manipuláveis, que o foco de atenção destes alunos seja do seu interesse aliados às atividades, o auxílio do segundo-professor e do AEE da escola e numa sala de aula com número de alunos reduzido na turma. Com salas de aula lotadas com 25-30 alunos não haverá qualidade no processo de inclusão.

P21: Busco encontrar uma forma adequada de aprendizagem que atenda às diversas singularidades encontradas em sala de aula. Busco também identificar quais as barreiras e os facilitadores da alfabetização e assim a partir de estratégias diferenciadas, trabalho as potencialidades visando sanar as dificuldades de aprendizagem. Também pesquiso estratégias desenvolvidas para alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem, realizo ajustes necessários na minha proposta de trabalho, e recorro à segunda professora quando tem essa parceria em sala de aula.

Nas respostas verifica-se que as professoras não se referem a propostas com escrita e leitura, exceto a P21. Elas não se detêm em descrever o processo percorrido por elas e pelos/as estudantes com DI para o desenvolvimento da linguagem escrita. Este dado é preocupante, uma vez que, apesar dos avanços dos estudos sobre o processo de alfabetização e letramento e das discussões sobre a permanência e o acesso de estudantes com DI a níveis mais elevados de ensino, não se observa nos discursos das professoras o tensionamento quanto à aquisição da língua escrita por estes/as estudantes. O dado encontrado suscita o questionamento quanto à permanência da hipótese de que eles/as não têm muitas chances de avançar em relação a esse aprendizado e quanto à intencionalidade e sistematização do seu aprendizado.

Por meio das respostas da P13, da P18 e da P21, percebemos que o trabalho com estes/as estudantes envolve “conhecer as necessidades/barreiras/facilitadores” e aplicar atividades, sendo que algumas professoras falam em atividades adaptadas – P7, P13, P18 e P21.

Apesar de as professoras procurarem diversificar as estratégias e as atividades, de adaptarem o conteúdo às possibilidades dos/as estudantes com DI e de utilizarem recursos variados, dentre os quais elas destacam os materiais concretos, suas respostas parecem apresentar a tendência do modelo de integração: a suposição de que os/as estudantes com DI estão sempre aquém de seus/as colegas, o oferecimento de atividades diferentes das oferecidas aos/às demais estudantes para que façam algo que julgam ser condizente com suas capacidades e a incapacidade de desenvolver o pensamento abstrato.

As pessoas com DI necessitam de mais tempo para interiorizar o conhecimento e para demonstrar a sua capacidade cognitiva. Quando as escolas seguem um modelo conservador de ensino, acentuam a sua deficiência, aumentam a sua inibição, reforçam ainda mais os sintomas existentes, agravando as suas dificuldades (BATISTA; MANTOAN, 2007).

De acordo com Batista e Mantoan (2007, p. 17) práticas adaptativas “[...] estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno [...]”, significando

que “[...] ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender”.

A prática da adaptação, na educação inclusiva,

[...] é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

As respostas das professoras 1, 7, 16 e 18 não indicam o envolvimento direto das professoras com os/as estudantes, o que faz parecer que os contatos são superficiais. Destaca-se, fundamentalmente, que as práticas pedagógicas não têm valorizado o conhecimento, mas sim a proposição de atividades. A ideia de ensino como mediação não se evidencia.

É inegável a importância de que se ofereçam atividades aos/as estudantes com DI, mas a mediação docente não acontece apenas quando o/a professor/a oferece uma atividade, nem em meras interações cotidianas. A mediação se dá pela intencionalidade e pela deliberação explícita.

Na fase de alfabetização e letramento, pode-se caracterizar a mediação como o planejamento do processo de alfabetização com o estabelecimento de objetivos a serem alcançados e os meios para alcançá-los, a condução de ações pedagógicas que se adiantam ao desenvolvimento e que contemplam, ao mesmo tempo, a apropriação do sistema de escrita e o seu uso efetivo.

Visando, ainda, confirmar se na prática das professoras encontram-se elementos que remetem à mediação da aprendizagem, solicitamos: Destaque alguns aspectos que considera relevantes no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual, no que se refere aos itens indicados: estratégias que estão dando certo; outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento. Os excertos a seguir ilustram como vem ocorrendo esse processo:

P1: Estratégias que estão dando certo: combinados, rotina, atividades diversificadas. Outras possibilidades que podem promover o avanço do/a aluno/a com DI para a alfabetização e o letramento: atendimento individualizado, trabalho com a autoestima do aluno.

P3: Estratégias que estão dando certo: apoio da equipe pedagógica da escola e direção, orientação, troca de conhecimento entre professores, equipe da educação. Outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento: prática, experiência e competência pedagógica do professor no seu dia a dia; especializações dos educadores; interação do professor e alunos; trocas de experiências;

atividades direcionadas e extras que promovam leitura, escrita, interpretação, níveis de aprendizagem; avaliação de um psicólogo.

P4: Estratégias que estão dando certo: dedicação e paciência. Outras possibilidades que podem promover o avanço do/a aluno/a com DI para a alfabetização e o letramento: incentivo à aprendizagem, fazê-lo acreditar em si mesmo.

P7: Estratégias que estão dando certo: fazer ele compreender que faz parte da turma. Outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento: promover atividades em parceria com os colegas.

P9: Estratégias que estão dando certo: jogos didáticos, uso de materiais concretos, utilizar uma linguagem simples e de fácil compreensão - mais significativa -, memorização de imagens e letras, metodologias ativas. Outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento: conhecer o aluno e suas dificuldades, proporcionar-lhe participação em todas as atividades, promover o acesso às atividades de fácil compreensão.

P13: Estratégias que estão dando certo: desenvolver pequenos projetos (é uma estratégia para despertar a curiosidade dos alunos por algum tema ou assunto); tornar o material didático mais acessível; utilizar material concreto; diversificar as estratégias; utilizar jogos e atividades lúdicas. Outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento: o diálogo é ferramenta essencial para o melhor desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual; identificar situações de sucesso na aprendizagem destas pessoas em outras instituições de ensino e buscar auxílio são uns dos caminhos a percorrer para realmente possibilitar a inclusão no sistema regular de ensino.

P15: Estratégias que estão dando certo: combinados; atividades adaptadas; quando necessário; memorização; quadro de regras; avaliação individual, quando necessário. Outras possibilidades que podem promover o avanço do/a aluno/a com DI para a alfabetização e o letramento: rotina escolar, limites, atividades lúdicas.

P16: Estratégias que estão dando certo: utilização de materiais concretos. Outras possibilidades que podem promover o avanço do/a aluno/a com DI para a alfabetização e o letramento: acredito muito nas tecnologias, acho que pode ser uma grande aliada - jogos, aplicativos.

P18: Estratégias que estão dando certo: diminuir o grau de dificuldade das atividades. Outras possibilidades que podem promover o avanço do/a aluno/a com DI para a alfabetização e o letramento: não respondeu.

As respostas das professoras indicam que as professoras perseguem a alfabetização e o letramento dos/as estudantes com DI baseadas em conhecimentos do senso comum, dado evidenciado pela P4 que destaca a dedicação, paciência, o incentivo à aprendizagem, o fazer o/a estudante acreditar em si mesmo/a; pela P18 que considera como estratégia que está dando certo a redução do grau de dificuldade das atividades; e pela P7 que entende que é fazer o/a estudante compreender que faz parte da turma.

A P1, a P3, a P7 e a P13 destacam combinados, rotina, trabalho com autoestima, material acessível e material concreto, e evidenciam como estratégias que estão dando certo a diversificação de atividades, a interação entre professor/a e alunos/as e a promoção de atividades em parceria com os/as colegas como outras possibilidades que podem colaborar.

Para Batista e Mantoan (2007, p. 17-18),

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

Evidencia-se nas práticas pedagógicas, todavia, elementos que demonstram a priorização de atividades adaptadas (P3, P9, P13, P15 e P18) o que demonstra que estes/as estudantes fazem outras atividades que não as mesmas de seus colegas.

Outro aspecto a se considerar é que as professoras – P9 e P15 – se referem à memorização como estratégia de ensino. Devido às suas especificidades, os/as estudantes com DI comumente têm dificuldades em atribuir sentido imediato ao que aprendem e, assim, frequentemente, se supõe que é preciso proporcionar-lhes a memorização de forma mecânica.

De acordo com Pletsch (2014, p. 16),

[...] as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual — especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar.

A P9, a P13 e a P16 mencionam a utilização de material concreto. Para Batista e Mantoan (2007, p. 21), “o concreto não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e dos significados que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores [...]. Segundo as autoras, trabalhar com o concreto

[...] nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 21).

Na perspectiva da mediação da aprendizagem as aulas são planejadas considerando os/as estudantes com DI, conta-se com sua participação e todos são tratados como seres sociais, com habilidades e também com experiências. Num processo de mediação na fase de

alfabetização e letramento, o planejamento e a execução de intervenções envolvem situações de conversa, de socialização de saberes, de leitura, de contato com materiais como dicionários, receitas, listas, cartazes, narrativas, poesias, músicas entre outros textos para que os/as estudantes com DI compreendam a função social da leitura e da escrita na sociedade em que vivem.

À medida que o que é estudado vai recebendo significação por meio de processos mediados por outros, os/as estudantes com ou sem DI vão incorporando a cultura. É importante, então, que o/a professor/a alfabetizador/a compreenda tanto a dinâmica da aprendizagem na DI, quanto a da mediação na alfabetização e letramento, percebendo a importância da sua prática na condução desse processo e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Nas práticas de mediação da aprendizagem a concepção de que o/a estudante é responsável pela sua aprendizagem é substituída pela de que o/a seu/sua professor/a tem a função de conduzir esse processo direcionando-se por práticas intencionais em que se evidenciam as relações sociais e os mediadores culturais.

4.2.3 A formação continuada e os subsídios para a mediação da aprendizagem na alfabetização e letramento de estudantes com DI

Esta categoria analisa as narrativas das professoras alfabetizadoras visando compreender se as propostas de formação continuada subsidiam a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem para o processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual

Desse modo, detivemo-nos em identificar os conhecimentos abordados nos encontros de formação continuada. As docentes mencionaram em suas respostas:

P1: [...] os temas abordados: alfabetização, ensino híbrido, recursos tecnológicos.

P3: Durante o ano são oferecidos vários cursos sobre níveis de escrita, aprendizagem, experiências e práticas de alfabetização, competência emocional, dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais [...].

P4: As formações referidas abordam técnicas de alfabetização.

P7: As alterações na BNCC, a formação de um alfabetizador.

P8: [...] no ano passado teve uma abordagem sobre alfabetização na formação sobre o ensino remoto.

P9: [...] estudo de temas abordados relacionados a alfabetização, tendo o professor como motivador e mediador desse conhecimento, a ponte liga o aluno ao seu saber, ensinar brincando através das metodologias ativas.

P13: [...] têm sido abordadas as mudanças que ocorreram na BNCC, habilidades que

precisam ser desenvolvidas, estratégias usadas.

P15: BNCC, avaliação, desempenho escolar [...]. Estudo híbrido, BNCC, novas tecnologias.

P16: Antes de alfabetizar [...] tem outras habilidades fundamentais para desenvolver no educando, como a habilidade auditiva.

P18: [...] nos anos anteriores foi oferecido o curso do PNAIC e também o Método das boquinhas.

P19: Geralmente sobre as tecnologias na educação e ensino híbrido, de forma online.

P21:[...] estudamos muito a BNCC, sobre as habilidades e competências cognitivas, socioemocionais e outras que envolvem o ser integral e em construção.

Posteriormente, ainda solicitamos: Cite 3 assuntos abordados na formação continuada de professores/as que se relacionavam à sua prática. Como respostas, obtivemos:

P1: Processo de alfabetização, inclusão, tecnologias.

P3: Dificuldades e distúrbios de aprendizagem; interpretação, escrita espontânea e níveis da leitura/escrita; alfabetização método das boquinhas.

P4: Leitura e escrita; oralidade; raciocínio matemático.

P7: Construir caminhos para uma aprendizagem significativa; BNCC na prática os desafios e possibilidades; desenvolvimento de competências socioemocionais.

P8: Alfabetização matemática; consciência fonológica.

P9: Alfabetização e letramento; brincar ensinando; metodologias ativas.

P13: Alfabetização e letramento; alfabetização em tempos de pandemia; habilidades e metodologia BNCC.

P15: Habilidades; inclusão; estratégias de alfabetização.

P16: Habilidades auditivas; consciência fonológica, fônica.

P18: Valores sonoros; composição e decomposição das palavras; valores fonéticos, valores gráficos; aglutinações, combinações; avaliação a partir das devolutivas do professor, com caráter formativo.

P19: O ensino híbrido: o futuro que virou presente; vivendo os desafios da aprendizagem do mundo atual.

P21: Diferentes saberes [...]; competências e habilidades [...]; PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização [...].

As respostas das docentes nos possibilitam identificar alguns conjuntos de conhecimentos abordados nos encontros de formação continuada: conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusão escolar, ensino na pandemia.

No que se refere a temas sobre “processos de alfabetização”, o enfoque da formação continuada nos relatos das professoras é dado à escrita, leitura, interpretação, oralidade, práticas de alfabetização, desenvolvimento da consciência fonológica. No conjunto de conhecimentos sobre a BNCC, as professoras destacam as alterações ocorridas no documento e as competências e habilidades. Referente à inclusão escolar, aparecem as temáticas dificuldades de aprendizagem e “distúrbios comportamentais”, e inclusão. E, em meio ao período de

pandemia de COVID-19 vivido durante a realização da pesquisa, evidenciaram-se abordagens formativas relacionadas à educação remota, como: ensino híbrido e recursos tecnológicos.

A análise dos conhecimentos abordados nos encontros de formação continuada revela a intenção dos/as organizadores/as em perseguir o conhecimento pedagógico referente ao processo de alfabetização e letramento, a preocupação com as estratégias e com aulas mais ativas. Além disso, destaca a vinculação com as políticas vigentes e com as demandas da atualidade.

De modo geral, sobressaem-se temas abrangentes e genéricos que não oportunizam compreender o que de fato é trabalhado, como por exemplo: quando o assunto é alfabetização: o que se aborda?; que práticas e estratégias de alfabetização?; e quando o assunto é inclusão ou dificuldades de aprendizagem: do que trata?

Por se tratar de entrevista realizada de modo assíncrono, tivemos a limitação de não podermos aprofundar a discussão. Contudo, apesar de as professoras não esclarecerem e não descreverem detalhadamente a questão, evidenciam-se conceitos que nos possibilitam tecer algumas análises.

O contexto encontrado evidencia a influência da BNCC na formação. A P7, a P8, a P13, a P15, a P16 e a P21 apontam que as paradas de formação contêm orientações da BNCC.

A BNCC é um documento de caráter normativo que apresenta o conjunto de saberes e sua progressividade para os alunos da Educação Básica, isto é, é o documento que orienta os currículos de todas as escolas do país (BRASIL, 2017). A BNCC se apresenta sob o intuito de garantir uma escolarização com qualidade e equidade, por meio de dez competências gerais para a educação básica, consoantes à formação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Por ser uma normativa, a BNCC impõe que as redes, escolas e professores devem, necessariamente se submeter a ela no que diz respeito às suas estruturas curriculares, pois ela tem cunho prescritivo, sendo um padrão institucional do Governo, o que explica o fato de as professoras se referirem à BNCC, habilidades e competências e outros “conteúdos” abordados por ela frequentemente, como o faz a P21 que ao referir-se à formação ocorrida mais recentemente, enfatiza a questão do “aprendizado do aluno de forma integral”.

A temática “competências” encontrada nas respostas tende a ser um dos aspectos amplamente difundidos na formação continuada, tanto que é um dos elementos emergentes deste estudo. A competência é concebida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Ou seja, o termo competência está relacionado

aos saberes que o sujeito possui e à capacidade de operacionalizar esses saberes nas situações práticas da vida cotidiana.

A competência na perspectiva da BNCC pressupõe que o/a aluno/a seja um sujeito ativo, que participa do seu processo de construção do conhecimento e interage com as situações de ensino-aprendizagem, considerado um importante agente curricular. A referência às “competências” no texto da BNCC, tem sido alvo de críticas por remeter à ideia de um ensino baseado na instrumentalização dos/as estudantes para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação que lhes possibilite o desenvolvimento da criticidade, evidenciando assim as questões ocultas do documento.

De acordo com Gatti (2008, p. 63), as vertentes que referenciam as competências aos currículos escolares enfatizam dois aspectos: o cognitivo e os aspectos relacionais humanos e afetivos. Porém, prevalece o discurso cognitivista, com metas “[...] como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos [...]”.

Desse modo, as respostas assinalam que a formação continuada também tem servido fortemente para fins de transmissão de propostas governamentais. Para Nóvoa (2013), o fato de as referências externas dominarem a formação de professores/as mais do que as referências internas do trabalho docente se deve ao fato de que “não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”. Os dados trazidos pelas professoras possibilitam inferir que “[...] as ações locais não estão isentas das determinações emanadas das esferas superiores, dos organismos internacionais; da subserviência nacional às imposições macroeconômicas nas políticas educacionais dos países chamados periféricos” (GROSCH, 2011, p. 71).

Outra interpretação a que chegamos é a de que ao nos depararmos com a “lista” de temas abordados na formação, verificamos a ausência de elementos que remetam a um processo significativo de formação contínua, que realmente tenha em vista o desenvolvimento docente. Não há indícios de que as dificuldades e as problemáticas enfrentadas pelas professoras, nem mesmo discussões e reflexões coletivas referentes a elas, façam parte dos momentos formativos, ao contrário, as respostas nos levam a acreditar que a formação se centra no modelo de capacitação que orienta a atuação. O que se aborda na formação continuada parece não colaborar para o enfrentamento dos desafios da educação na contemporaneidade, dentre os quais se inclui a aprendizagem de estudantes com DI, ocorrendo em torno de conteúdos genéricos e com pouca concretude.

Questionadas se os aspectos teóricos abordados na formação continuada de professores/as da área de alfabetização de que participaram nos últimos cinco anos estavam

relacionados à sua prática em sala de aula e às suas necessidades, emergiu nas respostas da maioria das professoras que sim, ou seja, que os conteúdos abordados nos processos de formação de professores relacionam-se à sua prática, como exposto a seguir em algumas respostas sobre a questão:

P1: Sim. Elas vêm para fortalecer nossas práticas de dia-a-dia, [...], atendendo as necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

P4: Sim. Essas formações sempre vêm de encontro com as minhas expectativas. Boas técnicas abordadas. [...] mas precisamos buscar sempre o aperfeiçoamento

P8: Sim, apresentaram as habilidades a serem desenvolvidas na alfabetização apresentando alternativas para serem trabalhadas. [...] a última formação de qualidade que teve foi o PNAIC, há uns cinco anos, oferecida pelo MEC. No ano passado teve uma abordagem sobre alfabetização na formação sobre o ensino remoto. No PNAIC era trabalhado teoria e prática, tínhamos que colocar em prática o que era discutido no curso. Foi bem proveitoso – resposta dada à 1ª questão.

P9: Sim. O professor precisa buscar novos conhecimentos e aplicá-los em sala de aula. A formação continuada auxiliou nessa caminhada, trazendo novos horizontes, novas metas e ações na construção da aprendizagem dos nossos alunos.

P13: Sim. Geralmente é feito em grupo, abordando o conteúdo e habilidades da idade em que trabalhamos. A prática em sala de aula.

P15: Sim, pois vem de encontro com esse novo processo que está emergindo na atualidade dentro dos espaços educacionais.

P16: Sim. Com novas abordagens percebemos que o que vale não é o método de ensino-aprendizagem e sim as habilidades importantes para a criança.

P21: As formações continuadas nos idos de 2013 a 2016, aproximadamente no curso do PNAIC, estavam relacionadas à minha prática e necessidades de sala de aula, com diferentes trocas de experiências. Já as realizadas de 2017 a 2021 foram sobre a BNCC, trazendo uma linguagem importante sobre as habilidades e competências necessárias ao aprendizado do aluno de forma integral [...].

As professoras, em sua maioria, expõem que os encontros de formação continuada se relacionam com suas práticas e com as suas necessidades. Elas respondem favoravelmente quanto à contribuição da formação para sua atuação na educação. Esse dado assemelha-se aos encontrados por Gatti e Barretto (2009, p. 22-221), quando as autoras apresentam que “[...] os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula”. Para as autoras, apesar do apontamento dos aspectos positivos, frequentemente os/as professores/as demonstram descontentamento nas situações vivenciadas.

Evidentemente, mesmo os encontros de formação continuada nos modelos tradicionais sempre são válidos e sempre agregam algum conhecimento. Os encontros de formação tradicionais, de algum modo, atenderão às expectativas dos/as professores/as, mas nunca os/as satisfarão, bem como não colaborarão para o enfrentamento das necessidades educacionais. Há

distorções entre obter informações e elaborar conhecimentos, entre uma significativa satisfação de expectativas e a sensação de que se está de algum modo no caminho certo.

Percebe-se, por tudo que se lê e se ouve, que as práticas dos/as professores/as se alteraram pouco no decorrer dos anos, e que eles/a tendem a ensinar da mesma forma como aprenderam na formação inicial ou nos primeiros anos da profissão, o que pressupõe que a formação continuada – mas não só ela – não tem contribuído para o desenvolvimento profissional.

É interessante observar que as professoras 8 e 21 fazem menção aos aspectos negativos da formação de que participaram recentemente, indicando processos de avanços e rupturas. Nas respostas destas professoras, pode-se perceber que no período de execução da formação de professores/as alfabetizadores/as que fazia parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC), a formação teve avanços e tinha relação com suas práticas, porém após 2017, houve mudança de foco da formação continuada.

Para André (2016), o processo de formação de professores/as precisa levar à reflexão sobre “para que ela existe”. Para Grosch (2011), o espaço da formação continuada deve possibilitar a compreensão sobre o que de fato acontece na prática pedagógica e deve permitir a reflexão para “poder enxergar com olhos mais apurados o que está se fazendo e se de fato se faz o que se propunha ser correto ou adequado fazer, a partir da proposta educacional referendada por todos os envolvidos no processo de educação escolar” (p. 180).

Com relação aos efeitos da formação continuada em suas práticas e em seu desenvolvimento como professor/a alfabetizador/a, as professoras destacam que ela proporcionou novas práticas, ideias, aperfeiçoamento, atualização, reflexão sobre a prática, esclarecimento de dúvidas, além de possibilitar segurança, como ressaltamos na sequência:

P1: Sim. Nos auxilia no processo de ensino-aprendizagem, com novos olhares e novas práticas em sala de aula, pois as experiências fazem com que o professor analise o aluno no seu desenvolvimento pessoal e emocional.

P4: Sim, mas precisamos buscar sempre o aperfeiçoamento.

P8: Sim, me fez refletir sobre minha prática pedagógica e rever algumas atitudes.

P9: Sim, contribuiu muito. A partir destes conhecimentos nos atualizamos sobre os métodos de alfabetização e refletimos sobre o trabalho em sala de aula, para, assim, realizar uma prática que articule alfabetização e letramento e, a partir disso, passar a entender a leitura e a escrita como função social.

P13: A formação continuada é muito importante, pois nos traz mais ideias para uma efetivação dos planejamentos e eficácia nas atividades. Sempre estamos em constante aprendizado.

P15: Sim, pois nos dá oportunidade de tirar nossas dúvidas e desenvolver um novo olhar sobre as linguagens e atualidades do ensino e aprendizagem.

P18: Sim, como sempre trabalhava com o quinto ano me sentia insegura para alfabetizar, mas os cursos me ajudaram muito [...]”.

P19: Sim, sempre reformulamos e aprimoramos nossa prática pedagógica com ideias novas e trocas de experiências.

De acordo com Imbernón (2011, p. 21), os processos de formação devem proporcionar ao/à professor/a “converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”. No caso investigado, nota-se que as mudanças após os encontros de formação são apresentadas por algumas professoras de modo subjetivo, sem especificar suas contribuições para a prática, nem para o autodesenvolvimento profissional, efetivamente.

A P1 enfatiza expressões como “novos olhares e novas práticas para sala de aula”, assim como para a P13 os benefícios foram “mais ideias”. Sugerindo a falta de resultados efetivos no que concerne ao sentimento de fortalecimento profissional, as professoras evidenciam que a formação continuada se mostra aquém de ser um espaço de autodesenvolvimento. Para além de novos olhares, novas práticas e novas ideias que contribuam para a prática em sala de aula, a formação continuada deve se configurar como um instrumento que visa “obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

A P4 se refere ao seu aperfeiçoamento como mudança proporcionada pela formação, para a P9 foi a atualização e para a P19, por sua vez, o aprimoramento. Transitando entre vários termos e significados, a formação continuada provoca diversas interpretações sobre sua finalidade. Segundo Nóvoa (1991), a formação continuada tem como objetivo, dentre outros, propor novas metodologias e propor discussões teóricas atuais. Isso significa que o lançar-se em busca de novos conhecimentos, não corresponde à atualização ou ao aperfeiçoamento admitidos no modelo tradicional de formação. Há aí uma linha tênue entre a formação continuada a partir de Nóvoa e o modelo tradicional, sendo que a primeira ultrapassa a ideia de receber algo pronto, indo na direção de conceber ou produzir algo.

A P8 e a P9 mencionam que a formação lhes proporcionou reflexão. Para Imbernón (2011, p. 42), “[...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência”. Refletir sobre a prática nessa perspectiva é uma ação intencional, crítica, é problematizar, questionar, comparar a sua prática com outras práticas. Para Pimenta (2012), a prática da reflexão possibilita que os/as professores/as colaborem para transformações, tanto na escola, como na

sociedade. Nesse sentido, a reflexão vai muito além de um pensamento passageiro ou de ideias de estratégias pontuais.

Quando analisamos o que está sendo trabalhado na formação continuada e como está sendo trabalhado, e o relacionamos com a resposta das professoras 8 e 9 de que a reflexão é uma consequência dessa formação, percebemos que pode haver uma distorção do conceito de reflexão. Refletir como prática crítica não é uma ação encontrada nas falas das professoras entrevistadas. Ousamos dizer que se a formação continuada proporcionasse reflexões, já haveriam novas práticas nas salas de aula, bem como equipes unidas e envolvidas com as propostas educativas de suas escolas.

O esclarecimento de dúvidas e a segurança foram outros elementos encontrados ligados à mudança proporcionada pela formação continuada, como apontam a P15 e a P18. Contudo, pelos dados encontrados nas respostas anteriores, a formação continuada praticada parece não conferir com a possibilidade de uma mudança substancial com relação à eliminação de dúvidas e à segurança no processo educativo. Segundo Imbernón (2011, p. 65-66), as respostas às questões problemáticas e à ampliação de conhecimentos

[...] supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal [...] e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

Sob a ótica do novo paradigma, a formação continuada se constitui num espaço que tem como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, tanto para a atuação técnica como para a tomada de decisões diante da complexidade das situações que vivemos na atualidade, das quais as dúvidas, as incertezas e as divergências fazem parte (IMBERNÓN, 2011). Somente desse modo, portanto, a formação continuada possibilitará ao/a professor/a aprender e se adaptar à convivência com a incerteza, contribuindo para o encontro de possibilidades de atuação que reduzirá o medo, as angústias, as inseguranças e as dificuldades.

Provocadas a citar as transformações que percebem em suas práticas pedagógicas após a formação continuada de professores/as, as docentes P3, P4, P7, P8, P9, P13, P16 e P18 trazem elementos que remetem aos benefícios da formação diretamente sobre os/as estudantes, como podemos observar nos relatos a seguir:

P3: Conhecimento prévio do aluno.

P4: Respeito ao desenvolvimento individual do aluno.

P7: [Uso de...] Recursos digitais para estímulo e engajamento do aluno.

P8: Compreender que cada criança tem o seu tempo, uns precisam de mais estímulos que outros para se desenvolver. Explorar os sons das letras, ajudar a criança a compreender que os sons que pronunciamos são letras. A criança precisa trabalhar com o concreto, manipulação de materiais.

P9: [...] novas estratégias de ensino. [...] um olhar mais atento para nosso aluno.

P13: Diversidade de metodologias e estratégias usadas [...]. Mudança nas estratégias e métodos usados mais antigos, como o do B+A, usando vários métodos se um só não tiver êxito.

P16: Utilização de fonemas, utilização de jogos para reconhecimento de sons, utilização de materiais concretos.

P18: Auxílio ao aluno.

O novo paradigma da formação continuada de professores/as prevê que os processos formativos colaborem para que os/as professores/as estejam “bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade” (ANDRÉ, 2016, p. 18).

Apesar de as respostas à entrevista indicarem posturas mais humanizadas na educação, percebidas pelo uso de expressões que demonstram atenção ao desenvolvimento dos/as estudantes, como a P4 que diz que a transformação de sua prática está no “Respeito ao desenvolvimento individual do aluno” e da P8 que está em “Compreender que cada criança tem o seu tempo, uns precisam de mais estímulos que outros para se desenvolver”, revelando que há um princípio de mudança de paradigma educacional, não são identificados elementos que demonstrem a apropriação de um conhecimento profissional teórico e metodológico que permite a criação de processos de intervenção.

Segundo Mantoan (2003, p. 44), a formação continuada deve possibilitar que “[...] os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente”. Para Imbernón (2011, p. 72), ela deve ajudar o/a professor/a a:

[...] desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos [...].

Considerando a questão que indagava se a partir do processo de formação continuada foi possível refletir e identificar as principais características de um/a professor/a alfabetizador/a e de suas ações pedagógicas que fazem o seu trabalho ser mais efetivo?, as características e ações apontadas pelas professoras consistem em: ter paciência, ser pesquisador, fazer planejamento, ter paciência, saber como os alunos aprendem, desenvolver as habilidades de

leitura e escrita, buscar diferentes estratégias. As respostas abaixo ilustram como, de modo geral, o grupo caracteriza o perfil do/a alfabetizador/a e as suas ações:

P1: Características de um professor alfabetizador: paciência, motivação, repetição, amor à profissão, dedicação, competência. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: planejamento em dia, conhecer os alunos.

P4: Características de um professor alfabetizador: dedicação, paciência e técnica. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: transformar o aluno em um leitor e fazer com que ele se integre ao ambiente escolar.

P8: Características de um professor alfabetizador: Saber quais são as habilidades a serem alcançadas no ciclo de alfabetização. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: Buscar diferentes estratégias para atingir os objetivos propostos.

P15: Características de um professor alfabetizador: compreender como cada um aprende. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: flexibilidade, usar recursos didáticos, [...], planejar [...].

P16: Características de um professor alfabetizador: ser um pesquisador e compreender o aluno. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: avaliação diagnóstica para saber qual ponto o aluno está e a partir daí, pesquisar maneiras de contribuir para a evolução do aluno.

P19: Características de um professor alfabetizador: dinâmico, flexível às mudanças e métodos, ter percepção – atividades diversificadas. Ações pedagógicas que fazem o trabalho do professor alfabetizador ser mais efetivo: diversidade de atividades, avaliação, jogos educativos online - alfabetização.

O grupo que respondeu à questão é composto em sua maioria por professoras que atuam há menos de sete anos em classes de alfabetização, sendo que cinco delas atuam entre 1 e 3 anos. Cinco professoras são contratadas temporariamente e atuam somente 20 horas em classes de alfabetização. As respostas, bem como o tempo de atuação e a dedicação não exclusiva à alfabetização das professoras são indicativos de conhecimentos fragmentados sobre alfabetização.

O grupo entrevistado cita elementos importantes para a aprendizagem, porém não se detém às características profissionais e ações específicas do processo de alfabetização e letramento. A alfabetização e o letramento exigem ações sistematizadas para o ensino e aprendizagem, que implicam que o/a professor/a conheça aspectos específicos do processo. O desconhecimento dessas características pelo/a professor/a, conseqüentemente implicará em metodologias inadequadas e em dificuldades do/a estudante para a aquisição do sistema de escrita.

Soares (2015) menciona que numa análise de várias pesquisas que tiveram por objetivo caracterizar a alfabetizadora bem-sucedida, concluiu-se que: as professoras usavam métodos os mais diversos; tinham níveis de formação distintos, desde curso de pós-graduação a apenas formação em nível médio; as idades eram diversas, incluindo algumas muito jovens, outras já

idosas. A característica que era comum a todas elas era que todas gostavam de alfabetizar e gostavam das crianças, e além disso, acreditavam que elas eram capazes de aprender e se empenhavam ao máximo para isso.

Para a autora, um/a alfabetizador/a precisa conhecer sobre alfabetização e letramento, sobre os diferentes componentes desse processo, como por exemplo, “[...] as práticas e usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas... exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...]”. Também precisa saber como é que a criança se apropria desse objeto, ou seja, saber "como é que se aprende a ler e a escrever? E a ler e produzir textos de diferentes gêneros?" (SOARES, 2015, s/p).

Em relação a abordagem sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e, mais especificamente, às dificuldades de aprendizagem de crianças com DI, nem todas as professoras entrevistadas afirmaram que temas relacionados a esse público foram trabalhados nos encontros de formação, como é o caso da P8, da P13 e da P19, e também da P18 que diz não lembrar. A P21 responde que foram abordadas em poucos momentos.

Os dados encontrados indicam que as iniciativas de formação continuada não têm enfatizado as discussões sobre como promover a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com DI, demonstrando que “[...] não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão [...] (MANTOAN, 2003, p. 31).

A frequência de estudantes com DI às escolas, além de direito natural e constitucional, também é considerada um convite para que toda comunidade escolar desenvolva um olhar direcionado às singularidades que se manifestam na comunidade. Mas, apesar do interesse e da responsabilidade que muitos/as docentes têm pela aprendizagem destes/as estudantes, na prática, o descompasso do ritmo de aprendizagem em relação aos/às demais estudantes é algo que suscita inquietações e insegurança na condução do processo de escolarização deles/as, principalmente quanto à alfabetização e letramento.

Considerando que a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2011) num saber que se constrói e se reconstrói continuamente ao articular teoria e prática, a escola e seus/suas professores/as têm a responsabilidade de pensar em possibilidades de respostas pedagógicas que promovam a permanência dos/as estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns.

Em contrapartida, houve professoras que disseram que foram abordadas as dificuldades de crianças com DI nos encontros de formação. Essas, mencionam a questão apresentando algumas ideias de como a formação continuada direciona o assunto, como revela a leitura das

transcrições dessas manifestações a seguir apresentadas pelas professoras P1, P3, P4, P7, P9, P15 e P16:

P1: Sim. Na sala de aula existe uma grande diversidade. Basta criar oportunidades e estratégias para que possam se desenvolver a partir de suas habilidades.

P3: Sim. Transformando a sala de aula em um ambiente em que o aluno é e sempre será o protagonista. Ou seja, o professor será o mediador que irá oferecer motivação para a aprendizagem, em forma de atividades, brincadeiras, jogos, oralidade, interpretação, avaliação diagnóstica, escrita espontânea, leitura e outros.

P4: Durante as discussões sempre surgem as crianças com deficiência. Precisamos olhar com olhar diferenciado cada aluno deficiente, pois seus potenciais são sempre diferentes, assim como os alunos com aprendizagem normal.

P7: [...] para serem elaboradas atividades específicas para facilitar sua aprendizagem.

P9: Sim, a formação continuada trouxe um novo olhar para a educação, principalmente para as crianças com deficiência intelectual, que precisam de maior atenção, e que requerem que os conteúdos sejam significativos e repassados de forma clara.

P15: Sim, pois pudemos perceber a educação como projeto de humanização.

P16: Sim. O que aflige mais o professor são as dificuldades de cada educando e um curso deve trazer meios ou caminhos para que o professor tenha um norte.

Para Mantoan (2003, p. 44) as mudanças pretendidas na educação passam pela formação e requerem “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola”. Esse exercício, segundo a autora, deve ser feito a partir de experiências concretas, das situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, de problemas reais.

Nas respostas das professoras 1, 3, 4, 7, 9, 15 e 16 chama-nos a atenção a forma simplista como se referem aos conhecimentos proporcionados pela formação continuada que orientam suas práticas em sala de aula: “diversidade”, “criar oportunidades e estratégias para que possam se desenvolver a partir de suas habilidades”, “Precisamos olhar com olhar diferenciado cada aluno deficiente”, “[...] atividades específicas para facilitar sua aprendizagem”, “[...] precisam de maior atenção, e que requerem que os conteúdos sejam significativos e repassados de forma clara”.

Para Imbernón (2011) o conhecimento pedagógico se forma com “o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática” (p. 32). Nas respostas das professoras, encontramos elementos que remetem apenas a conhecimentos superficiais, o que nos leva a inferir que não há reformulações do conhecimento pedagógico, que o conhecimento não evoluiu, que não há novas elaborações sobre as experiências já vividas, evidenciando que as professoras assumiram sozinhas a tarefa de ensinar estudantes com DI, e que o espaço da formação continuada não possibilita discussões sobre as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula.

A análise das respostas possibilita a constatação de que, embora as professoras apontem alguns elementos que levam em consideração as limitações dos/as estudantes com DI e que permitam a sua participação nas aulas, faltam-lhes “[...] conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende e o que o professor pode fazer para isso” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS (2017, p. 275).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos, até chegar aqui, momentos significativos desde a construção do projeto de pesquisa, o seu desenvolvimento e o processo de elaboração da dissertação. A formação como professora pesquisadora apenas se iniciou e será para a vida toda. Cada dia deverá se constituir num passo a mais em vista de olhar a realidade educacional com olhos cada vez mais apurados e perspicazes no sentido de contribuir para a transformação da escola como local de inclusão para todos.

Embora saibamos da necessidade de aprimorar o texto em alguns aspectos, também temos consciência de que há um momento em que precisamos ‘abandonar a escrita da tese’ e a colocarmos ao conhecimento e à apreciação da comunidade. Mas temos a satisfação de saber o que este processo nos proporcionou em termos de crescimento pessoal e profissional.

Iniciamos a pesquisa com uma questão que nos intrigava: como a formação continuada de professores/as tem contribuído para a apropriação dos saberes relacionados à mediação da aprendizagem de professores/as que atuam com estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento?

Os diversos autores que embasaram o estudo consideram que a escola se constitui como o espaço ideal para a formação do seu conjunto de professores/as, o espaço favorável para a busca de superação das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, pois é nela que surgem as demandas da formação. Além disso, também consideram a importância da formação continuada como um dos procedimentos para romper com o individualismo do trabalho docente, orientando que ela ocorra por meio de um trabalho coletivo de docentes em situação de diálogo, de debate, de busca de consenso e de contribuição pessoal, de articulação entre teoria e prática, com o compromisso e a responsabilidade de auxiliar o trabalho dos/as professores/as para a aprendizagem dos/as estudantes.

Nos conduzindo a um primeiro ensaio interpretativo, diante da análise de dados que aqui se fez, o que se conclui por hora e nos limites da pesquisa, é que o movimento da formação continuada de professores/as nas escolas e redes investigadas, apesar das tentativas de superação do modelo de transmissão das décadas passadas, contém indicativos de ocorrência a partir de uma abordagem de pouca interação e diálogo, sem a reflexão prático-teórica sobre os próprios fazeres, nem de busca de solução das situações problemáticas do cotidiano, ocorrendo de modo pontual e até mesmo com descontinuidades. Tal abordagem exclui possibilidades de que os/as professores/as possam realmente sanar suas dificuldades e sentirem-se apoiados/as nos momentos das dúvidas, vindo a confirmar um de nossos pressupostos: a oferta de formação

continuada promovida pela escola ou pela rede pública não ocorre de forma sistemática e satisfatória.

A formação continuada sob o paradigma de uma formação voltada para o desenvolvimento profissional se apresentou como um processo distante da realidade encontrada. Todavia, para não cometermos erros, considera-se necessário analisar criticamente a concepção de formação definida nos projetos de formação das escolas do município, além de ouvir gestores e outros profissionais sobre como vem se concretizando esse processo.

Na investigação sobre a mediação da aprendizagem, nos deparamos com diversas formas de caracterização de mediação da aprendizagem, sendo que a maioria das docentes não menciona os elementos que conferem com o significado histórico-cultural do conceito: o conhecimento e a intencionalidade. Embora o processo de ensino-aprendizagem não ocorra dissociado das relações sociais, a mediação como prática intencional, marcada pela deliberação explícita para a aquisição dos mediadores culturais pelos/as estudantes, fica subjacente nas respostas das professoras quando analisados os encaminhamentos metodológicos das atividades em sala de aula, revelando a falta de relação entre o conceito de mediação e as práticas pedagógicas. Percebe-se a valorização da aplicação de atividades no cotidiano escolar, mas não se identificam espaços para os/as estudantes expressarem seu entendimento e a sua compreensão sobre o que foi trabalhado, carecendo de ações pedagógicas que se adiantam ao desenvolvimento e que contemplam, ao mesmo tempo, a apropriação do sistema de escrita e o seu uso efetivo, o que sugere o distanciamento de processos de mediação da aprendizagem.

Considerando-se que o movimento pela inclusão teve início nos primeiros anos do século XXI, as respostas evidenciam o pouco avanço no processo de ensino de estudantes com DI até aqui. Apesar de as professoras buscarem conhecer o/a aluno/a, de pensarem nas suas necessidades particulares de aprendizagem, de respeitarem as suas particularidades, de utilizarem-se de atividades diversificadas para promover o engajamento dos/as estudantes com DI, as intervenções ainda estão fundamentadas em paradigmas excludentes e a inclusão ainda se faz utópica.

Sem mediações apropriadas na prática educativa, ou seja, sem intervenções que apoiem significativamente a apropriação dos conhecimentos, bem como a alfabetização e o letramento, as professoras permitem aos/às estudantes com DI situações quase espontâneas de aprendizagem, concretizando outro pressuposto da pesquisa: a formação continuada de professores/as apresenta-se pouco atrelada às necessidades reais do cotidiano escolar dos/as professores/as que trabalham com a alfabetização e o letramento de crianças com DI.

Embora as entrevistadas respondam que a formação continuada que vem ocorrendo nas escolas esteja relacionada às suas necessidades e lhes possibilite transformações em suas práticas, não há evidências de que as dificuldades e as problemáticas enfrentadas por elas façam parte dos momentos formativos, ao contrário, as respostas nos levam a acreditar que a formação se centra no modelo de capacitação que orienta a atuação.

Em relação às contribuições da formação continuada para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em fase de alfabetização e letramento, não encontramos dados que apontassem discussões ou abordagem de temas relacionados às situações problemáticas da prática, que poderiam levar à proposição do fortalecimento de ações de mediação da aprendizagem. Desse modo, a formação continuada proposta pelas redes ou escolas ainda precisa ser discutida e ressignificada, porque é através de um espaço de socialização, de discussões, de reflexão de forma coletiva, que os docentes vão superando a dependência de um conhecimento externo e encontrando alternativas para a superação de suas dificuldades em sala de aula.

Em decorrência do panorama diagnóstico encontrado nesta pesquisa, consideramos a necessidade de que os gestores dos sistemas de ensino incentivem a criação de projetos formativos contínuos nas instituições escolares, considerando a participação dos/as professores/as no planejamento da formação, as problemáticas reais da escola e os saberes de seus/suas docentes. Ademais, a formação continuada deve ser vivenciada num espaço que possibilita discussões, reflexões, busca coletiva de respostas, e que favoreça a produção de conhecimentos pedagógicos, os quais permitam compreender como atuar na zona de desenvolvimento iminente do estudante com DI e como mediar a apropriação do conhecimento de modo a contribuir em seu processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Catalão-Goiás.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.
- ANDRÉ, Marli. Perspectivas inovadoras na formação. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Fabiana Cristina. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; et al. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 27, n. 1, p. 97-123, 2020.
- BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Saúde, n.º 49, v. XIX, p. 41-76, jan./mar., 1953.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.26, supl., p.163-177, dez., 2019.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **História da abelhinha e o método fônico de alfabetização: modismo ou eficácia?** Revista Científica FacMais, v. XII, n. 1, 2018.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 31.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das leis do Império do Brasil de 1827. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Federal n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília: Presidência da República, 1960.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 20.826, de 20 de dezembro de 1931.** Aprova e ratifica o convênio entre a União e as unidades políticas da Federação para o desenvolvimento e a uniformização das estatísticas educacionais e conexas.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE).** 2000.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. Constituição (1834). **Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições a Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 17 de outubro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Senado Federal, em 9 de julho de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização: relatório 2013-2014.** v. 2. Análise dos resultados.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2019. v. 2, 2.º ano do ensino fundamental**. Brasília: Inep/MEC 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria Geral. **A política e o plano setorial de educação e cultura**. Brasília: ago., 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano setorial de educação e cultura (1975/1979)**. Brasília, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986**. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal n.º 72.425 de 03 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha Saeb 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do Saeb 2019, v. 2, 2º ano do Ensino Fundamental**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade - Documento orientador**. Brasília: 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País: Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos, sob a proteção de Deus, em Assembléia Constituinte para organizar um regime democrático, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte Constituição do Brasil. Brasília, 24 de janeiro de 1967; 146º da Independência e 79º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 93.481, de 29 de outubro de 1986d**. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, em 29 de outubro de 1986; 165º da Independência e 98º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República. 1891.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação, 1971a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 5.727, de 4 de novembro de 1971**. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Brasília, 4 de novembro de 1971b; 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 12, de 17 de outubro de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, em 17 de outubro de 1978.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 7.853, de 24/10/1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069, de 13/07/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 914, de 06/09/1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Legislação Federal Básica do Ministério da Justiça. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 3.298, de 20/12/99**. Regulamenta a Lei n.º 7.853 de 24/10/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180o da Independência e 113o da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasil: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 8 de outubro de 2001; 180o da Independência e 113o da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.755, de 29/1/2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: D.O.U de 30/1/2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República Básica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

BRASIL. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1998.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez., 2009.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago, 2009.

CALLEGARI, C. **Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil**. 2015. Disponível em: <https://cesarcallegari.com.br/2021/05/26/radicalizar-o-pacto-pelas-criancas-do-brasil/>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O acervo Helena Antipoff como laboratório de pesquisa sobre a história das Ciências da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 83-101, set./out., 2018.

CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual**. 2019. 150 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Francisco. Itatiba.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Série Documental. Relatos de Pesquisa. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** 2008. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, jan./jun., p. 169-195, 2006.

COSTA, Renata Luiza. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-tec brasil na rede federal**. Goiânia, 2015. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DANTAS, Lilianne Moreira. **“É possível mudar?”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 230 p. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. COSTA, Joice Elais (Trad.). 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 240p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez., 2014.

GATTI, Angelina Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, jan.- dez., 2021.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004)**, 2011. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2011.

GUMBOWSKY, Argos; MILANI, Maria Luiza; PEDRASSANI, Daniela; TOMPOROSKI, Alexandre Assis; METZGER, Andressa Carla; FAVRETTO, Jacir; *et al.* **Curitibanos em dados socioeconômicos: 2019/2020**. Mafra, SC: Ed. da UnC, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Município de Curitiba – Estado de Santa Catarina**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/curitiba/panorama>. Acesso em: 20 de março de 2021. jan./mar., 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Edição Especial, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. In: FRIAS, Rubens Eduardo (Trad.). 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Hadhianne Peres de. **Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual: práticas de leitura e escrita**. 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Acre. Rio Branco.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago., 2010.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, jul./dez., 1999.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A formação inicial e continuada de professores de educação especial no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Ano 6, Número Especial, Educação Especial Escolar, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. In: Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. III. Anais. Campinas: UNICAMP, 2000.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p.

MUNICÍPIO DE CURITIBANOS. Plano Municipal de Saúde de Curitiba. **Localização do município onde foi realizada a pesquisa**. 2018-2021.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: nada substitui o trabalho do professor. Palestra. Sinpro, SP, 2007.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o Professor António Nóvoa. In: SANTOS, Lucíola Licínio. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.) **Por uma política de formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, n. 350, 200, 2009.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; SANTELLI, Igor Henrique da Silva. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 53, dez., 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **A educação na constituinte de 1946**. R. Fac. Educ., São Paulo, 12, p. 261-288, jan./dez., 1986.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018. 199 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista. Marília.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender** Marília. 2019. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília.

PEREIRA, Rose Mary Fraga. **Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual vitória**. 2018. 249 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Estado do Espírito Santo. Vitória.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da Deficiência Intelectual. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun., 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

PRADA, Luis Eduardo Alvorada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educ**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago., 2010.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 37.^a, 2015, Florianópolis.

RAFANTE, Heulalia Charalo; **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 2011. Tese.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017, Edição Especial.

REIS, Marcia Regina dos. **Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual:** contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2018. 215 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, fev./jul., 1993

ROSA, Geraldo Antonio da; GROSCHE, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in)certezas e desafios. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017.

ROSA, Neiva Terezinha. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In: **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, nº 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: Movimento Revista de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lucia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org.). **Políticas Públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Ariana Santana. **Alfabetização e inclusão:** o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen**, RS, v. 18, n.2, p. 121-135, set./dez., 2017.

SILVA, Maria Cecília de Vilhena Moraes. **A compreensão da medida e a medida da compreensão:** origens e transformações dos testes psicológicos. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Brasília, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde (CEDAS), 1987.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 71, jul., 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, a. VIII, n. 29, p. 20, fev/abr., 2004.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Retrospectiva: Nada é mais gratificante do que alfabetizar**. Minas Gerais: Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE), Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-nada-e-mais-gratificante-do-que-alfabetizar-4.html>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente**. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Campinas. Revista Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. **O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores**. RECC, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar., 2019.

URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. DORNELLES, Claudia (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor Dis, S.A, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VILLALOBOS, Maria da Pena (Trad.). São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras completas - Tomo Cinco: fundamentos de defectologia. Programa de ações relativas às pessoas com necessidades especiais** (Trad.). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org. e trad.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia**. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org. e trad.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. AFECHÉ, Solange Castro (Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021c.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)** (Trad.). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Carolina Soccio Di Manno de Almeida (Trad.); ALMEIDA Carolina Soccio Di Manno de; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”. O objetivo deste trabalho é compreender quais as contribuições da formação continuada de professores (as) para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: a) verificar como ocorre a formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) nas escolas da rede pública do município de Curitiba; b) identificar a relação que os (as) professores (as) alfabetizadores (as) estabelecem entre o conceito de mediação da aprendizagem e as suas práticas pedagógicas; c) diagnosticar, por meio das falas dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), se as propostas de formação continuada subsidiam a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem. Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Será aplicado um questionário *online* envolvendo todos os (as) professores (as) de 1º e 2º anos das escolas das redes municipal e estadual do município de Curitiba-SC, buscando conhecer o perfil dos professores alfabetizadores da rede pública e possíveis sujeitos que participarão da entrevista que será realizada posteriormente. Os dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada, com base num roteiro previamente organizado. Para realizar a entrevista, será necessário que os (as) participantes disponibilizem-se a participar de entrevistas previamente agendadas à sua conveniência. Esses encontros acontecerão por meio da ferramenta Google Meet, sendo gravados e arquivados no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento dos (as) participantes em colaborar com a pesquisa. Excepcionalmente, a entrevista poderá ocorrer por meio de e-mail, onde poderão ser enviadas as perguntas da entrevista para que o (a) entrevistado (a) registre as respostas de forma escrita, as quais poderão ser aprofundadas, se for necessário, por meio de chamadas de vídeo pela plataforma Google Meet. As complementações de respostas serão gravadas em áudio ou vídeo, com a devida autorização dos (as) entrevistados (as) durante a chamada de vídeo e, posteriormente, transcritas para categorização e análise.

As discussões coletadas através de entrevista pelo Google Meet, ou por e-mail, serão utilizadas, resguardados o sigilo e o anonimato dos (as) participantes, na dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-científico, em artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

O termo de consentimento e de autorização será gravado pela pesquisadora, assim como prevê a Resolução CNS nº 510/2016, art. 2º, inciso XXII, sobre o registro do consentimento.

Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa trará grandes benefícios, pois servirá como parâmetro para compreender mais profundamente como ocorrem os processos de formação continuada de professores (as) e quais suas contribuições para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da prática educativa voltada às crianças com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento.

De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”.

Assim, sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC, de forma gratuita.

Assim como determina a Resolução CNS nº 510/2016, “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização”.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio do telefone 49 9 9983 0252, ou pelo endereço Avenida Rotary, 1134, Bairro Bosque, Curitiba-SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos, e assino ou acuso por meio de áudio ou vídeo a presente autorização.

Eu, _____ CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Curitiba, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Andrea Prestes Xavier
Endereço para contato: Avenida Rotary, 1134, Bairro Bosque, Curitiba - SC
Telefone para contato: 49 9 9983 0252
E-mail: andreaxavier@yahoo.com
andrea.xavier@uniplaclages.edu.br

Apêndice B – Carta Solicitação de Autorização à Secretária Municipal de Educação e à Supervisora Regional de Educação para Aplicação do Questionário

Curitiba,de novembro de 2020.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, solicitar sua permissão para o desenvolvimento da proposta de pesquisa intitulada “Formação continuada de professores para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento”, bem como, seu apoio junto aos diretores e às diretoras para que realizem o envio do questionário *on line* (em anexo) a todos os professores e as professoras dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, na rede da qual é Gestora.

A pesquisa que pretendemos realizar faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Buscaremos fazer o levantamento da rede (municipal ou estadual) que atende o maior número de crianças com DI nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental e ao mesmo tempo identificar o perfil dos professores que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização da primeira etapa que consiste na aplicação de questionário, delineamos o seguinte: 1) busca dos contatos telefônicos dos diretores e das diretoras das escolas junto à Gestora de Educação; 2) realização do contato com os diretores e as diretoras pelo aplicativo Whatsapp para solicitar seu apoio para o envio do questionário para os professores (carta em anexo). O questionário será enviado pelo aplicativo Whatsapp e estará disponível pelo Google Forms.

Informamos que não haverá custos para a instituição, que não iremos interferir nas atividades cotidianas desta e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Observação: em anexo segue para seu conhecimento o protótipo do questionário a ser aplicado.

Atenciosamente,

Andrea Prestes Xavier - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

Prof^ª Dra^a Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC – Lages

Apêndice C – Carta Solicitação de Auxílio aos Diretores e às Diretoras das Escolas para Aplicação do Questionário

Curitiba, de março de 2021.

Prezado (a) Senhor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vimos por meio desta, solicitar seu auxílio para o envio do questionário (em anexo) a todos os professores e as professoras titulares dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, na escola na qual é Gestor (a). Para os objetivos dessa pesquisa não serão incluídos os professores que atuam como Segundo Professor nessas turmas.

A aplicação deste questionário faz parte da proposta de pesquisa intitulada “Formação continuada de professores para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento”, do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, nos utilizaremos da tecnologia e dos aplicativos *WhatsApp* e *Google Forms*.

Buscamos com este questionário fazer o levantamento do número de crianças com Deficiência Intelectual matriculadas nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental e ao mesmo tempo identificar o perfil dos professores que poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Informamos que não iremos interferir nas atividades cotidianas da escola e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Andrea Prestes Xavier - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

Profª Draª Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC – Lages

Apêndice D – Questionário para Professores da Fase de Alfabetização (1º e 2º anos)

A/O Sra./Sr./Você está sendo convidada/convidado a participar da pesquisa intitulada Formação continuada de professores (as) para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento.

Ao responder esse questionário, você estará colaborando para identificarmos as contribuições da formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) para a apropriação dos saberes relacionados à mediação da aprendizagem pelas professoras que atuam com estudantes com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento, sendo que os resultados poderão servir como parâmetro para compreender mais profundamente como ocorrem os processos de formação continuada de professores (as) e quais suas contribuições para a mediação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da prática educativa voltada às crianças com deficiência intelectual na fase de alfabetização e letramento.

1 – Gênero:

- () Feminino
 () Masculino
 () Outro Qual?.....

2 – Idade:

- () até 25 anos
 () de 26-35 anos
 () de 36-45 anos
 () de 46-55 anos
 () mais de 55 anos

3 – Em qual rede de ensino está atuando?

- () Estadual
 () Municipal

4 – Nome da escola em que leciona:

.....

5 - Há quanto tempo concluiu o Magistério?

- () 1-5 anos
 () 6-10 anos
 () 11-15 anos
 () 16-20 anos
 () mais de 20 anos

6 - Nível de instrução:

- () graduação em curso
 () graduação completa
 () especialização em curso
 () especialização completa
 () mestrado em curso
 () mestrado completo
 () doutorado em curso
 () doutorado completo

Indique a (as) área (s) de sua formação:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

Doutorado:

7 - Tempo de experiência com turmas de 1º e/ou 2º ano:

- () 1-3 anos
 () 4-6 anos
 () 7-9 anos
 () 10-12 anos
 () 13-15 anos

- () 16-18 anos
 () 19-21 anos
 () 22-24 anos
 () mais de 25 anos

8 - Jornada de trabalho atual (carga horária) com turmas em fase de alfabetização e letramento (1º e/ou 2º anos):

- () 20h
 () 40h

09 - Está atuando com crianças com *suspeita* de deficiência intelectual (sem diagnóstico médico ou de equipe especializada)?

- () sim
 () não

10 - Está atuando com crianças com deficiência intelectual que *possuem* diagnóstico médico ou de equipe especializada?

- () sim
 () não

Se a resposta for sim, indique quantas crianças *possuem* diagnóstico médico ou de equipe especializada:

- () 01
 () 02
 () 03
 () Outro. Quantos? _____

11 - Há quanto tempo participou do último curso de formação continuada sobre alfabetização e letramento promovidos pela rede ou pela escola?

- () Menos de 1 ano
 () 1-3 anos
 () 4-6 anos
 () 7-9 anos
 () 10-12 anos
 () 13-15 anos
 () 16-18 anos
 () 19-21 anos
 () 22-24 anos
 () mais de 25 anos

12 – O (s) curso (s) de formação continuada de professores (a) da área de alfabetização de que participou nos últimos 5 anos, ofereceram certificado de participação?

- () Sim
 () Não

Indique o título e a carga horária dos cursos de formação continuada sobre alfabetização e letramento promovidos pela rede ou pela escola, que participou nos últimos cinco anos?

.....

13 – Os conhecimentos que apropriou no (s) curso (s) de formação continuada foram suficientes para aperfeiçoar sua prática como professor (a) alfabetizador (a)?

- () sim
 () não
 () Razoavelmente

Justifique sua resposta.

.....

14 - Na formação continuada que você teve como professor (a) alfabetizador (a), foram abordadas as dificuldades de aprendizagem que as crianças (dadas as suas diversidades), possam apresentar no processo de alfabetização, bem como, as possíveis estratégias que podem ser adotadas?

- () sim
 () não

Justifique sua resposta.

.....

15 – Assinale quais dos estudiosos abaixo foram abordados nos (s) curso (s) de formação continuada que participou:

Vigotski

Lúria

Leontiev

Outro:.....

16 – A temática “mediação da aprendizagem” foi abordada de alguma forma no (s) curso (s) de formação continuada?

sim

não

Justifique sua resposta.

.....

17 – Qual seu nível de conhecimento sobre os pressupostos da abordagem Histórico-Cultural (*Vigotski*, Leontiev e Lúria), mais especificamente sobre “mediação da aprendizagem”:

nenhum conhecimento

pouco conhecimento

conhecimento satisfatório

conhecimento aprofundado

Justifique sua resposta.

.....

Muito obrigada pela sua atenção e colaboração!

Apêndice E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Professoras Alfabetizadoras

1. Como é realizada a formação continuada de professores (as) da área de alfabetização na rede em que atua (qual a periodicidade, o que tem sido abordado e qual (is) a (as) estratégia (s) utilizada (as) nos encontros)?
2. Os aspectos teóricos abordados na formação continuada de professores (as) da área de alfabetização de que participou nos últimos cinco anos, estavam relacionados à sua prática em sala de aula e às suas necessidades? Cite 3 exemplos de assuntos abordados na formação continuada de professores (as) que se relacionavam à sua prática.
3. Os cursos de formação continuada de professores (as) da área de alfabetização de que participou nos últimos cinco anos, proporcionaram mudança na sua atuação? Eles contribuíram para seu desenvolvimento como professor (a) alfabetizador (a)? Cite ao menos três transformações que percebe em sua prática pedagógica após a formação continuada de professores (as)?
4. Na formação continuada de professores (as) foram abordadas as dificuldades do processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência intelectual no processo de alfabetização? Por meio da formação continuada você consegue identificar as possíveis formas de contribuir com a aprendizagem destes (as) alunos (as) em suas aulas? Se a resposta for sim, conte-nos quais são elas.
5. A partir do processo de formação continuada, foi possível refletir e identificar as principais características de um (a) professor (a) alfabetizador (a) e de suas ações pedagógicas que fazem o seu trabalho ser mais efetivo? Se a resposta for sim, conte-nos quais são elas.
6. Qual sua concepção sobre mediação da aprendizagem e de onde vem o seu conhecimento sobre ela?
7. Você sabe o que faz do professor um mediador ou o que caracteriza a prática de um professor mediador? Comente.
8. Durante o processo de formação continuada de professores (as) foram abordados os conceitos de mediação da aprendizagem e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)? Comente.
9. O que deve existir na interação entre o (a) professor (a) e o (a) aluno para facilitar a aprendizagem?
10. Como você conduz o processo de alfabetização e letramento dos (as) estudantes com deficiência intelectual? Que estratégias utiliza?
11. Destaque alguns aspectos que considera relevantes no processo de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual, no que se refere aos itens indicados abaixo:
 - maiores dificuldades dos alunos com DI:
 - suas dificuldades enquanto professora:
 - estratégias que estão dando certo:
 - outras possibilidades que podem promover o avanço do aluno com DI para a alfabetização e o letramento:

12. Em relação ao atendimento aos alunos com deficiência intelectual neste período de distanciamento social provocado pela Pandemia de Covid-19, cite aspectos que você observou que foram considerados na orientação das atividades escolares remotas.

13. Considerando-se o período de pandemia e, segundo sua experiência no atendimento às crianças com deficiência intelectual, o que acha que pode ser feito no sentido de minimizar os impactos na aprendizagem desses alunos.